

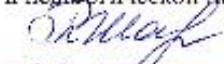
Учреждение образования
«Гомельский государственный университет имени Франциска Скорины»

Факультет психологии и педагогики

Кафедра социальной и педагогической психологии

СОГЛАСОВАНО

Заведующий кафедрой социальной
и педагогической психологии

 Т.Г. Шатко
24.04 2019г.

СОГЛАСОВАНО

Декан
факультета психологии и педагогики

 В.А. Бейзер
29.04 2019г.

**УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ КОМПЛЕКС
ДИСЦИПЛИНЫ ГОСУДАРСТВЕННОГО КОМПОНЕНТА «ПСИХОЛОГИЯ»**

для специальностей

- 1-21 05 01 «Белорусская филология (по направлениям)»,
- 1-21 05 02 «Русская филология (по направлениям)»,
- 1-31 02 01 02 «География» (научно-педагогическая деятельность)
- 1-33 01 02 «Экология»

Составитель:

Т.Г. Шатко, заведующий кафедрой социальной и педагогической психологии, кандидат педагогических наук, доцент

Рассмотрено на заседании
кафедры социальной и педагогической психологии

24.04 2019г., протокол № 8.

Рассмотрено и утверждено
на заседании научно-методического совета

14.05 2019г., протокол № 8.

Гомель 2019

СОДЕРЖАНИЕ

Пояснительная записка		3
Программа учебной дисциплины		4
Тематический план учебных занятий		10
1 Теоретический раздел		10
1.1	Введение в психологию	10
1.1.1	Психология как наука	10
1.1.2	Понятие о психике и сознании	16
1.1.3	Теория деятельности и направленность личности.	27
1.2	Психические процессы и состояния личности	39
1.2.1	Ощущения, восприятие и представления	39
1.2.2	Внимание и память	42
1.2.3	Мышление, язык и речь, воображение	51
1.2.4	Эмоционально-волевая сфера личности	61
1.3	Индивидуально-психологические особенности личности	66
1.3.1	Свойства личности: темперамент, характер, способности	66
1.4	Социальное поведение человека	88
1.4.1	Социализация личности	88
1.4.2	Межличностные отношения и взаимодействие людей в малых группах	103
1.4.3	Конфликты в межличностных отношениях	131
1.5	Психология управления	136
1.5.1	Личность и группа как объект и субъект управления	136
1.5.2	Руководитель, его личность и деятельность как субъекты управления.	150
1.6	Возрастная психология	156
1.6.1	Жизненный цикл человека. Психология детства	156
1.6.2	Психология подросткового и юношеского возраста.	220
1.7	Педагогическая психология	250
1.7.1	Психологические основы воспитания и обучения	250
1.7.2	Психология развивающего обучения	270
2. Практический раздел		281
2.1	Введение в психологию	281
2.2	Психические процессы и состояния личности	285
2.3	Индивидуально-психологические особенности личности	294
2.4	Социальное поведение человека	303
2.5	Психология управления	304
2.6	Возрастная психология	307
2.7	Педагогическая психология	309
Тематика творческих заданий		344
3. Раздел контроля знаний		348
Вопросы к экзамену по дисциплине «Психология»		348
Тестовые задания по дисциплине «Психология»		350
Задания для УСП		368
Список рекомендуемых источников		411

ПОЯСНИТЕЛЬНАЯ ЗАПИСКА

Основной целью создания электронного учебно-методического комплекса (ЭУМК) по данной учебной дисциплине является приобретение студентами психолого-педагогических знаний, умений и навыков, позволяющих сознательно и планомерно организовывать свою профессиональную и личную деятельность, развивать собственный творческий потенциал, добиваться успехов в жизни и труде.

ЭУМК является дополнительным средством, помогающим формировать у будущих специалистов универсальные психолого-педагогические компетенции, обеспечивающие эффективное решение широкого круга социально-личностных и профессиональных задач в любой сфере. Такие универсальные психолого-педагогические компетенции включают:

- компетенции в области теоретических основ образования, определяющих его функции и целевые установки, условия и механизмы его функционирования и развития;
- компетенции межличностного взаимодействия и коммуникации специалиста как субъекта социальной, гражданской, профессиональной сфер;
- компетенции решения социально-воспитательных задач в коллективе, управления коллективом;
- компетенции в области повышения квалификации и переподготовки персонала;
- компетенции непрерывного самообразования и профессионального самосовершенствования;
- компетенции в области семейной жизни, воспитания и развития детей.

Созданный УМК позволяет выполнить задачу такой подготовки: обеспечить студентов теоретическими знаниями, проработать практические задания, произвести контроль. Структура ЭУМК представляет собой теоретический блок, практический блок, блок контроля знаний. Первый блок (теоретический) содержит тексты лекций всех модулей дисциплины, презентации как вспомогательный материал к лекционному курсу, практические руководства в электронном варианте. Во втором блоке (практическом) имеются темы, планы, материалы для практических занятий. Блок выполняет практико-ориентированную функцию. В третьем блоке (блок контроля) присутствуют тестовые задания, задания для самостоятельной работы, тематика творческих работ. Блок несет контрольно-регулирующую функцию. В совокупности весь материал может быть полезен как преподавателю данной дисциплины, так и студенту, изучающему этот курс.

Методическим достоинством ЭУМК являются: подробные презентации, которые предлагаются как для лекционной подготовки, так и для практических занятий; разнообразие практических заданий; инвариантная форма контроля в виде тестовых заданий по каждому модулю дисциплины и для итогового контроля знаний, творческих работ, что важно при разном виде контроля и на разных этапах изучения дисциплины.

Внедрение ЭУМК в учебный процесс будет способствовать всестороннему изучению дисциплины, позволит стимулировать и организовать самостоятельную работу студентов, индивидуализировать обучение, совершенствовать контроль и самоконтроль, в целом повысит результативность учебного процесса. К достоинствам ЭУМК относятся системность, обстоятельность изложения лекционного материала, проработанность практической части комплекса, а также возможность осуществлять самоконтроль знаний.

ПРОГРАММА ДИСЦИПЛИНЫ ГОСУДАРСТВЕННОГО КОМПОНЕНТА «ПСИХОЛОГИЯ»

РАЗДЕЛ 1 Введение в психологию

Тема 1.1 Психология как наука

Этапы развития психологии. Различие житейских и научных психологических знаний.

Задачи психологической науки на современном этапе. Структура психологической науки, взаимосвязь с другими науками. Теоретический, практический и прикладной уровни психологии. Общая психология и специальные отрасли психологии. Основные направления отечественной психологии (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, П.Я. Гальперин и др.).

Методы психолого-педагогического исследования, их классификация. Организационные методы (сравнительный, лонгитюд, комплексный); эмпирические (наблюдение, самонаблюдение); изучение результатов деятельности; изучение документов (контент-анализ, графология, анализ рисунков), метод опроса; беседа (интервью); метод тестов; эксперимент; биографический метод. Методы обработки данных: статистический анализ; математические методы (вариационный анализ, корреляционный анализ, кластерный анализ, факторный анализ) и другие. Методы психологического воздействия: дискуссия; тренинг; метод предъявления модели (внушение, эмоциональное заражение, подражание) и другие.

Тема 1.2 Понятие о психике и сознании

Понятие о психике, природа и механизм ее проявления. Психическое как субъективное отражение объективного мира. Функции психики: познавательная, регулятивная, коммуникативная. Стадии развития психики животных (по А.Н. Леонтьеву). Основные отличия психики и поведения человека и животных.

Вертикальная структура психики. Сознательное, предсознательное и бессознательное. Природа человеческого сознания, его характеристики. Сознание как высшая форма отражения внешних и внутренних явлений. Сознание как результат обучения, обобщения и трудовой деятельности человека в социальной среде. Функции сознания. Психологические характеристики сознания. Структура сознания человека: знание, самосознание, целеполагание, оценка. Общественное, групповое и индивидуальное сознание. Самосознание личности: понятие и основные компоненты. Когнитивный, эмоционально-ценностный, поведенческий компоненты. Формирование «Я – концепции личности» в индивидуальном развитии. Соотношение сознательного и бессознательного в психике человека. Неосознаваемые психические процессы: неосознаваемые автоматизмы, явления неосознаваемой установки, неосознаваемые сопровождения сознательных действий. Инсайты.

Горизонтальная структура психики: психические процессы, психические состояния, психические свойства, психические образования.

Тема 1.3 Теория деятельности и направленность личности

Теория деятельности как система методологических и теоретических принципов изучения психических феноменов. Деятельность: понятие, структура, формы освоения. Сознание и деятельность. Общая структура деятельности и поведение. Основные виды деятельности.

Направленность личности: общая характеристика, структура, качества, компоненты. Общая характеристика качеств направленности личности. Качества направленности: уровень, широта, интенсивность, устойчивость, действенность. Основные компоненты направленности.

Потребности: понятие, классификация, трансформация потребностей. Иерархия потребностей по А. Маслоу. Трансформация потребностей. Мотив, мотивация, интересы, ценностные ориентации. Мотив и поведение. Механизмы формирования мотивации. Мотивация и волевые процессы. Мироззрение.

РАЗДЕЛ 2 Психические процессы и состояния личности

Тема 2.1 Ощущения, восприятие и представления

Ощущение, восприятие и представления. Понятие об ощущениях, их виды, типы и общие закономерности. Типы ощущений: внешние, внутренние, двигательные, болевые. Внешние ощущения: зрительные, слуховые, обонятельные, вкусовые, кожные, осязательные.

Общие закономерности ощущений: пороги ощущений, адаптация и взаимодействие, контраст, синестезия. Чувствительность и ее развитие. Роль ощущений в жизни и деятельности человека.

Восприятие: понятие, виды, свойства. Общая характеристика восприятия: целостность, константность, предметность, структурность, осмысленность, избирательность, апперцепция. Виды восприятий: зрительные, осязательные, кинестезические, обонятельные, вкусовые. Свойства восприятия: апперцепция, константность, целостность, категориальность. Индивидуальные различия восприятий. Нарушения восприятия. Направленность личности и восприятие. Функции и виды представлений.

Тема 2.2 Внимание и память

Внимание: понятие, сущность, структура, функции, свойства и виды. Физиологические основы внимания. Основные свойства внимания (объем, распределение, переключение, направленность, концентрация). Невнимательность и рассеянность. Развитие внимания, воспитание внимательности, наблюдательности. Управление вниманием. Концепция внимания П.Я. Гальперина. Вопросы формирования внимания в учебной деятельности учащихся и студентов.

Память: общее представление, виды, свойства, функции, законы памяти. Процессы памяти. Характеристика процессов памяти – запоминания, воспроизведения, сохранения, узнавания, забывания. Механизмы развития и тренировки памяти. Роль представлений, ассоциаций, смысловых связей в работе памяти. Уровни памяти. Индивидуальные различия памяти. Эффект реминисценции.

Тема 2.3 Мышление, язык и речь, воображение

Мышление как процесс. Характеристика мышления, его виды, функции и индивидуальные особенности. Мышление как высшая форма познания. Основные операции и формы мыслительной деятельности человека. Формы мышления (понятие, суждение, умозаключение). Фазы мыслительного процесса. Выдвижение и проверка гипотез. Творческое мышление. Этапы творческого мышления. Мышление и речь. Мыслительные операции. Решение мыслительных задач. Психолого-педагогические аспекты развития интеллектуального потенциала личности.

Понятие речи. Речь и язык. Свойства речи. Теории развития речи. Функции языка и речи. Проблемы взаимоотношения мышления и речи. Нарушения речи и методы коррекции. Приемы и техники развития речи.

Понятие о воображении, его виды и физиологические основы. Природа воображения и его виды. Аналитико-синтетический характер процессов воображения. Воображение и личность.

Тема 2.4 Эмоционально-волевая сфера личности

Общее понятие об эмоциях и чувствах, их классификация, функции. Функции чувств и эмоций: оценивающая, побуждающая, регулятивная. Психологическая структура эмоций. Эмоциональные состояния и индивидуальные различия эмоциональной жизни. Фундаментальные эмоции. Высшие чувства и их классификация. Нравственные, интеллектуальные, эстетические чувства. Значение эмоций в жизни человека.

Понятие о психических состояниях личности. Взаимосвязь психических состояний и поведения. Функциональные и специфические состояния. Фрустрация, настроение, аффект, страсть, стресс как эмоциональные состояния личности. Состояние оптимальной активности. Утомление. Переутомление. Монотония. Психическое пресыщение. Сон. Регуляция и саморегуляция психических состояний. Аутогенная тренировка

Понятие о воле. Психологическая структура волевых действий. Волевые качества личности и их характеристика. Целеустремленность, самостоятельность, решительность, настойчивость, выдержка, инициативность, дисциплинированность, мужество. Волевая регуляция поведения. Структура волевого действия. Воспитание воли и ее значение в жизни человека.

РАЗДЕЛ 3 Индивидуально-психологические особенности личности

Тема 3.1 Свойства личности: темперамент, характер, способности

Темперамент: теории и типы. Темперамент и свойства нервной системы. История учения о темпераменте и современные представления. Гуморальные теории темперамента Гиппократа, К. Галена, И. Канта, П. Ф. Лесгафта. Конституциональные концепции темперамента Э. Кречмера и У. Шелдона.

Физиологические основы темперамента. Соотношение типов высшей нервной деятельности и темперамента.

Типы темперамента, их психологическая характеристика. Проявление основных свойств темперамента в общении и деятельности. Темперамент и индивидуальный стиль деятельности. Современные представления о темпераменте. Индивидуальный стиль деятельности.

Характер: теории и структура. Характерология и теория черт. Характер и темперамент. Характер и личность. Природа и проявления характера. Формирование характера. Акцентуации характера и их типы. Виды акцентуаций характера (классификации К. Леонгарда и А.Е. Личко).

Способности и их классификация. Понятие, происхождение, классификация способностей. Классификация способностей. Формирование и развитие способностей. Индивидуальные способности. Способности и задатки. Одаренность. Талант. Гениальность.

РАЗДЕЛ 4 Социальное поведение человека

Тема 4.1 Социализация личности

Психологические аспекты социализации личности. Механизмы социализации. Стадии социализации личности. Основные социальные процессы и поведение человека: социальная фасилитация, социальное научение, социальное подкрепление, социальный контроль. Просоциальное и асоциальное поведение. Психологические защиты.

Тема 4.2 Межличностные отношения и взаимодействие людей в малых группах

Возникновение и формирование межличностных отношений. Виды взаимоотношений. Уровни взаимоотношений. Статус и ролевые отношения. Межличностные отношения и социальные роли. Социальные роли и социальные позиции. Ролевые конфликты. Социальная установка. Социальный стереотип. Предубеждение.

Понятие общения, его виды и функции. Вербальные и невербальные средства общения. Социальные нормы и условия эффективного общения. Структура общения: коммуникативный, интерактивный, перцептивный компоненты. Представление о коммуникации, интеракции, межличностное познание, взаимодействие, социальная перцепция. Роль общения в работе руководителя. Взаимодействие в общении.

Малая группа: понятие, виды, динамические процессы в малых группах. Виды малых групп: реальные и условные; естественные и лабораторные; формальные и неформальные; референтные и группы членства). Динамические процессы в совместной деятельности малых группах: цели группы; нормы группы (групповые санкции и система ценностей); структура группы; сплоченность группы; фазы развития группы. Социально-психологический климат группы. Психологическая совместимость. Социометрическая структура группы. Феномен группового давления. Коллектив: понятие, признаки, стадии развития, виды коллективов. Характеристика коллектива. Психологический климат в коллективе.

Тема 4.3 Конфликты в межличностных отношениях

Конфликты в межличностных отношениях. Конфликт: определение, классификация, функции, причины конфликтов. Конфликтные типы личности и их характеристика. Типы поведения людей в конфликтных ситуациях. Разрешение конфликтов и стратегия поведения в конфликтной ситуации (избегание, конкуренция, компромисс, сотрудничество, приспособление). Управление поведением в конфликтной ситуации. Психолого-педагогические основы формирования и развития межличностных отношений. Проблема прогнозирования социального поведения человека.

РАЗДЕЛ 5 Психология управления

Тема 5.1 Личность и группа как объект и субъект управления

Системный психологический подход в управлении. Психология управления как наука. Основные направления развития психологии управления. Процесс и система управления. Психологизация менеджмента, управления людьми и группами.

Личность и группа как субъект и объект управления и самоуправления. Организация как объект управления. Основные психологические характеристики структурных групп организации. Коммуникации в организации.

Тема 5.2 Руководитель, его личность и деятельность как субъекты управления

Руководитель, его личность и деятельность как субъекты управления. Руководство и лидерство, стили руководства в управлении группой. Психология власти-подчинения в управленческом взаимодействии. Психология принятия управленческих решений. Управленческое общение.

РАЗДЕЛ 6 Возрастная психология

Тема 6.1 Жизненный цикл человека. Психология детства.

Предмет и история психологии развития человека. Задачи возрастной психологии. Периодизации психического развития, их критерии. Сензитивные периоды развития. Возрастные кризисы и стабильные периоды в развитии человека. Движущие силы развития. Ведущий вид деятельности на этапах психического развития. Новообразования возраста.

Психологические особенности развития в дошкольном возрасте. Развитие психических процессов ребенка дошкольного возраста. Общая характеристика игровой деятельности. Особенности общения ребенка дошкольного возраста. Умственное развитие ребенка дошкольного возраста.

Кризис 6-7 лет и его характеристика. Понятие психологической и психофизиологической готовности к школе. Диагностика и коррекция психологической готовности к школьному обучению.

Психологическая характеристика младшего школьника. Общие условия развития в младшем школьном возрасте. Становление мотивации к обучению и формирование учебной деятельности как ведущей. Влияние учения на умственное развитие младшего школьника. Влияние учения на развитие личности. Развитие личности младшего школьника. Особенности развития эмоционально-волевой сферы. Социальная жизнь в младшем школьном возрасте.

Тема 6.2 Психология подросткового и юношеского возраста

Общепсихологическая характеристика отрочества. Условия и образ жизни в отрочестве. Особенности общения ребенка подросткового возраста. Умственное развитие подростка. Основные трудности переходного возраста. Психофизиологическое развитие подростка. Подростковый кризис. Общение как ведущий вид деятельности. Дружба. Проблемы «трудных» подростков. Особенности общения подростков со сверстниками.

Юность в контексте жизненного пути личности. Психофизиологическое развитие юноши. Важнейшие психические новообразования юношеского возраста. Самосознание в юности. Познавательная сфера и творчество в юношеском возрасте. Проблема самоопределения в юношеском возрасте. Ведущий вид деятельности. Учебно-профессиональная деятельность и выбор профессии. Особенности общения: дружба, любовь.

РАЗДЕЛ 7 Педагогическая психология

Тема 7.1 Психологические основы воспитания и обучения

Развитие и социализация личности в процессе воспитания и обучения. Основные понятия психологии воспитания. Психологические механизмы формирования личности. Психологические аспекты воспитательных технологий. Основные понятия психологии обучения. Мотивы учения. Концепции обучения и их психологические основания. Учебная деятельность. Проблема дифференциации и индивидуализации обучения.

Тема 7.2 Психология развивающего обучения

Проблема соотношения обучения и развития. Учение Л.С. Выготского о «подражании» и «зоне ближайшего развития ребенка». Дидактические принципы развивающего обучения в методической системе Л.В. Занкова. Система развивающего обучения Д.Б. Эльконина-В.В. Давыдова. Теория П.Я. Гальперина о влиянии выбора методов обучения на умственное развитие ребенка.

**ТЕМАТИЧЕСКИЙ ПЛАН
ДИСЦИПЛИНЫ ГОСУДАРСТВЕННОГО КОМПОНЕНТА
«ПСИХОЛОГИЯ»**

Перечень лекционных занятий

1. Психология как наука
2. Понятие о психике и сознании
3. Ощущения, восприятие и представления
4. Внимание и память
5. Эмоционально-волевая сфера личности
6. Свойства личности: темперамент, характер, способности
7. Социализация личности
8. Межличностные отношения и взаимодействие людей в малых группах
9. Личность и группа как объект и субъект управления
10. Жизненный цикл человека. Психология детства
11. Психологические основы воспитания и обучения
12. Психология развивающего обучения

Перечень практических занятий

1. Ощущения, восприятие и представления
2. Внимание и память
3. Мышление, язык и речь, воображение
4. Эмоционально-волевая сфера личности
5. Свойства личности: темперамент, характер, способности
6. Межличностные отношения и взаимодействие людей в малых группах
7. Конфликты в межличностных отношениях

Перечень семинарских занятий

1. Понятие о психике и сознании.
2. Теория деятельности и направленность личности.
3. Эмоционально-волевая сфера личности.
4. Свойства личности: способности.
5. Личность как объект и субъект управления.
6. Руководитель, его личность и деятельность как субъекты управления.
7. Жизненный цикл человека. Психология детства.
8. Психология подросткового и юношеского возраста.
9. Психологические основы воспитания и обучения.
10. Психология развивающего обучения.

Перечень тем УСП

1. Теория деятельности и направленность личности
2. Мышление, язык и речь, воображение
3. Конфликты в межличностных отношениях
4. Руководитель, его личность и деятельность как субъекты управления
5. Психология подросткового и юношеского возраста

1 ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ РАЗДЕЛ

1.1 ВВЕДЕНИЕ В ПСИХОЛОГИЮ

1.1.1 Психология как наука

1. Этапы развития психологии.
2. Предмет, объект, основные задачи психологической науки.
3. Структура психологической науки, ее взаимосвязь с другими науками.
4. Методы психолого-педагогического исследования, их классификация.

Психология (др.-греч. ψυχή – душа; λόγος – знание) – *это наука, изучающая объективные закономерности, проявления и механизмы психики.* Она изучает внутренний мир человека как сознательного субъекта общественного развития, который следует учитывать в процессе воспитания и обучения, при прогнозировании поведения и деятельности людей. Психология носит **антропологический характер** и занимает срединное место среди **гуманитарных, естественных и общественных наук.** Связана с физиологией высшей нервной деятельности, историей общества, социологией, педагогикой, философией и др.Ψ

Этапы развития психологической науки:

- 1-й этап – психология как наука о душе (VII-Vв.в. до н.э. – XVII в.).
- 2-й этап – психология как наука о сознании (XVII – XIX в.в.)
- 3-й этап – психология как наука о поведении (нач. – 1-ая пол.XX в.)
- 4-й этап – психология как наука о психике (2-ая пол.XX в. – по наст.время).

Предмет психологии – это факты, механизмы и закономерности развития и функционирования психики человека и животных

Предмет психологии в традиционных представлениях

- душа (все исследователи до начала XVIII века)
- явления сознания (английская эмпирическая ассоцианистская психология – Д. Гартли, Джон Стюарт Милль, А. Бэн, Герберт Спенсер)
- непосредственный опыт субъекта (структурализм – Вильгельм Вундт)
- интенциональные акты сознания (функционализм – Франц Brentano)
- происхождение психических деятельностей (психофизиология – Иван Михайлович Сеченов)
- поведение (бихевиоризм – Джон Уотсон)
- бессознательное (психоанализ – Зигмунд Фрейд)
- процессы переработки информации и результаты этих процессов (гештальт-психология – Макс Вертгеймер)
- личный опыт человека (гуманистическая психология – Абрахам Маслоу, Карл Роджерс, Виктор Франкл, Ролло Мэй)

Объект психологии – это совокупность различных носителей психических явлений, основными из которых являются поведение, деятельность, взаимоотношения людей в больших и малых социальных группах.

Основные принципы психологии:

- принцип детерминизма (причинности) - закономерная и необходимая обусловленность психических явлений объективными и субъективными факторами;
- принцип единства сознания и деятельности - не две формы проявления чего-то единого, различающиеся по средствам эмпирического анализа, а две инстанции, образующие нерасторжимое единство (сознание деятельно, а деятельность сознательна);

- принцип развития психики (или принцип историзма, или генетический принцип)
- психика людей постоянно развивается под влиянием соответствующих условий социальной жизнедеятельности людей, то есть психика субъекта - результат продолжительного развития в филогенезе и онтогенезе;
- принцип системности - отдельные психические явления внутренне связаны между собой, образуя целостность и приобретая благодаря этому новые свойства;
- принцип объективности - объект познания независим от познающего субъекта;
- принцип фальсифицируемости - наличия методологической возможности опровержения теории, претендующей на научность, путём постановки того или иного принципиально возможного реального эксперимента
- принцип единства физиологического и психического - нервная система обеспечивает возникновение и протекание психических процессов, однако сведение психических явлений к физиологическим процессам невозможно.

Задачи психологии:

- научиться понимать сущность психических явлений и их закономерности;
- научиться управлять ими;
- использовать научные знания с целью повышения эффективности различных отраслей практики;
- быть теоретической основой для прикладной и практической психологии.

Основные различия житейских и научных психологических знаний

Любая наука имеет в качестве своей основы некоторый житейский, эмпирический опыт людей. Например, физика опирается на приобретаемые нами в повседневной жизни знания о движении и падении тел, о трении и инерции, о свете, звуке, теплоте и многом другом.

Математика тоже исходит из представлений о числах и формах, количественных соотношениях, которые начинают формироваться уже в дошкольном возрасте.

Но иначе обстоит дело с психологией. У каждого из нас есть запас житейских психологических знаний. Есть даже выдающиеся житейские психологи. Это, конечно, великие писатели, а так же некоторые (хотя и не все) представители профессий, предполагающих постоянное общение с людьми: педагоги, врачи, священнослужители и др. Но и обычный человек располагает определенными психологическими знаниями. Об этом можно судить по тому, что каждый человек в какой-то мере может понять другого, повлиять на его поведение, предсказать его поступки, учесть его индивидуальные особенности, помочь ему и т.п.

Но все же существуют принципиальные отличия между житейскими и научными знаниями психологии. Каковы они?

Первое различие: житейские психологические знания, **конкретны**. Они всегда характеризуют поведение, мысли и чувства людей в каких - то конкретных, хоть и типичных ситуациях. Так некоторые продавцы, рекламные агенты проявляют себя как хорошие психологи в своих деловых отношениях, понимая особенности поведения покупателя, и строят соответствующим образом свой разговор и поведение с ним. Многие мужчины и женщины, владеющие секретами обольщения, проявляют знания житейской психологии. Но во всех случаях эти знания представляют ценность только в ситуациях определенного рода, в общении с людьми определенного вида.

Научная же психология, как и всякая наука, стремится к **обобщениям**. Для этого она использует научные понятия. Отработка понятий - одна из важнейших функций науки. В научных понятиях отражаются наиболее существенные свойства предметов и явлений, общие связи и соотношения. Научные понятия четко определяются, соотносятся друг с другом, связываются в законы.

Например, в физике благодаря введению понятия силы И. Ньютону удалось описать с помощью трех законов механики тысячи конкретных различных случаев движения и механического взаимодействия тел.

То же происходит и в психологии. Можно очень долго описывать человека, перечисляя в житейских терминах его качества, черты характера, поступки, отношения с другими людьми. Научная же психология ищет и находит такие обобщающие понятия, которые не только экономизируют описания, но и за конгломератом частных позволяют увидеть общие тенденции и закономерности развития личности и ее индивидуальные особенности. Нужно отметить одну особенность научных психологических понятий: они часто совпадают с житейскими по своей внешней форме, то есть попросту говоря, выражаются теми же словами. Однако внутреннее содержание, значения этих слов, как правило, различны. Житейские термины обычно более расплывчаты и многозначны.

Второе различие: житейские психологические знания носят **интуитивный** характер. Это связано с особым способом их получения: они приобретаются путем практических проб и прилаживаний.

Подобный способ, особенно отчетливо виден у детей. В ходе испытаний взрослых дети обнаруживают, из кого можно «вить веревки», а из кого нельзя.

Часто педагоги и тренеры находят эффективные способы воспитания, обучения, тренировки, идя тем же путем: экспериментируя и зорко подмечая малейшие положительные результаты, то есть в определенном смысле «идя на ощупь». Нередко они обращаются к психологам с просьбой объяснить психологический смысл найденных ими приемов.

В отличие от этого научные психологические знания **рациональны** и вполне осознаны. Это означает, что ученый опирается в научном познании на приемы и средства логического мышления (анализ, синтез, сравнение, обобщения, суждения, умозаключения, понятия), может дать себе отчет в способах получения новых знаний, логически обосновать их, используя гипотетико-дедуктивные приемы мышления, способен доказать истинность полученных выводов.

Третье отличие: состоит в способах передачи знаний и даже в самой возможности их передачи. В сфере практической психологии такая возможность весьма **ограничена**. Это непосредственно вытекает из двух предыдущих особенностей житейского психологического опыта - его конкретного и интуитивного характера. Глубокий психолог Ф.М. Достоевский выразил свою интуицию в написанных им произведениях, мы их все прочли - стали мы после этого столь же прорицательными психологами? Передается ли житейский опыт от старшего поколения к младшему? Как правило, с большим трудом и в очень незначительной степени. Вечная проблема «отцов и детей» состоит как раз в том, что дети не могут и даже не хотят перенимать опыт отцов. Каждому новому поколению, каждому молодому человеку приходится самому «набивать шишки» для приобретения этого опыта. В то же время в науке знания аккумулируются и передаются с большим, если можно так выразиться, КПД. Кто-то давно сравнил представителей науки с пигмеями, которые стоят на плечах у великанов - выдающихся ученых прошлого. Они, может быть, гораздо меньше ростом, но, видя дальше, чем великаны, потому что стоят на их плечах. Накопление и передача научных знаний возможна благодаря тому, что эти знания кристаллизуются в понятиях и законах. Они фиксируются в научной литературе и передаются с помощью вербальных средств, то есть речи и языка. Отсюда вытекает **неограниченность** научных психологических знаний.

Четвертое отличие состоит в методах получения знаний в сферах житейской и научной психологии. В жизни необходимость согласовывать свои действия с действиями другого, понимать не только слова, но и контекст высказывания, «прочитывать» в поведении и внешнем облике другого его намерения и настроения побуждает человека выделять и фиксировать многогранные проявления внутренней жизни, проще говоря,

наблюдать за другими. Но в житейской психологии мы вынуждены ограничиваться **наблюдениями** и размышлениями. В научной психологии к этим методам добавляется **эксперимент**.

Суть экспериментального метода состоит в том, что исследователь не ждет стечения обстоятельств, в результате которых возникает интересующее его явление, а вызывает это явление сам, создавая соответствующие условия. Затем он целенаправленно варьирует эти условия, чтобы выявить закономерность, которым данное явление подчиняется. С введением в психологию экспериментального метода (открытие в конце прошлого века первой экспериментальной лаборатории) психология оформилась в самостоятельную науку.

Пятое отличие: вместе с этим и преимущество в научной психологии, состоит в том, что она располагает **обширным, разнообразным и подчас уникальным фактическим материалом, недоступным во всем своем объеме ни одному носителю житейской психологии**. Материал этот накапливается и осмысливается, в том числе в специальных отраслях психологической науки, таких, как возрастная психология, педагогическая, психология, пато- и нейропсихология, психология труда и инженерная психология, социальная психология, зоопсихология и др. В этих областях, имея дело с различными стадиями и уровнями психологического развития животного и человека, с дефектами психики, с необычными условиями труда - условиями стресса, информационных перегрузок или наоборот, монотонии и информационного голода и т.п., психолог не только расширяет круг своих исследовательских задач, но и сталкивается с новыми неожиданными явлениями. Ведь рассмотрение работы какого-либо механизма в условиях развития, поломки или функциональной перегрузки с разных сторон высвечивает его структуру и организацию.

Основные различия житейских и научных психологических знаний

Житейские	Аспект сравнения	Научные
конкретность	<i>характер знаний</i>	обобщенность
интуитивный	<i>характер познания</i>	рациональный, осознанный, логический
ограничена	<i>передача знаний</i>	неограниченность
наблюдение	<i>методы познания</i>	разнообразны
ограниченный	<i>объем фактического материала</i>	обширный, разнообразный, уникальный

Психологическая наука и психологическая практика.

Теоретический, практический и прикладной (клинический психолог, школьный, промышленный, педагогический, психолог-эргономист, психолог-консультант) **уровни психологии.**

Общая психология и специальные отрасли психологии:

- *педагогическая психология* (изучает закономерности развития личности в процессе обучения, воспитания);

- *возрастная психология* (изучает закономерности развития нормального здорового человека, психологические особенности и закономерности, присущие каждому возрастному периоду: от младенчества до старости, и в связи с этим делится на детскую

психологию, психологию юности и зрелого возраста, геронтопсихологию (психология старости);

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

- *психофизиология* (изучает физиологические основы психической деятельности);

- *дифференциальная психология* (изучает индивидуальные различия в психике людей);

- *психология труда* (рассматривает психологические особенности трудовой деятельности человека, закономерности развития трудовых навыков);

- *инженерная психология* (изучает закономерности процессов взаимодействия человека и современной техники с целью использования их в практике проектирования, создания и эксплуатации автоматизированных систем управления, новых видов техники);

- *авиационная, космическая психология* (как специфичные области инженерной психологии анализируют психологические особенности деятельности летчика, космонавта);

- *клиническая психология* (изучает проявления и причины разнообразных нарушений в психике и поведении человека, а также происходящие во время различных болезней психические изменения);

- *патопсихология* (изучает отклонения в развитии психики, распад психики при различных формах мозговой патологии);

- *медицинская психология* (изучает психологические особенности деятельности врача и поведения больного, разрабатывает психологические методы лечения, психотерапии);

- *юридическая психология* (изучает психологические особенности поведения участников уголовного процесса (психология свидетельских показаний, психологические требования к допросу и т.п., психологические проблемы поведения и формирования личности преступника);

- *военная психология* (изучает поведение человека в условиях боевых действий, психологические стороны взаимоотношений начальников и подчиненных, методы психологической пропаганды, контрпропаганды, психологические проблемы управления боевой техникой и т.д.);

- *психология рекламы* (изучает занимается оценкой нужд или ожиданий потребителей, разработкой психологических средств воздействия на людей с целью создания спроса на подлежащий сбыту продукт);

- *психология религии* (изучает психологические и социально-психологические факторы, обуславливающие особенности религиозного сознания, его структуру и функции, пытается понять и объяснить поведение верующих в целом или представителей различных сект);

- *экологическая психология* (изучает);

- *парапсихология* (изучает проявления и механизмы возникновения необычных, «паранормальных» способностей человека, как телепатия, ясновидение, телекинез и пр.).

Прикладная психология – общий термин, используемый для обозначения всех тех отраслей психологии, которые стремятся применить принципы, открытия и теории психологии на практике в смежных областях, таких как образование (педагогика), промышленность (эргономика), маркетинг, опрос общественного мнения, спорт (психология спорта), кадровая служба (психодиагностика) и т.п. и/или обнаружить базовые принципы, которые могут быть применены таким образом.

Термин «**практическая психология**» не является синонимом термина «прикладная психология».

Методология психологии.

Метод – это путь познания, способ, посредством которого познается предмет науки.

Метод в психологии – это способ познания внутренних явлений через анализ внешних психологических фактов.

Классификация методов: 1) теоретические (анализ, синтез, дедукция, индукция, систематизация, классификация, обоснование) и 2) эмпирические:

1. *Организационные методы:*

- a. Сравнительный метод (метод поперечных срезов)
- b. Лонгитюдный метод (метод продольных срезов)
- c. Комплексный метод (использование в комплексе и сравнительного, и лонгитюдного метода)

2. *Методы сбора данных* (зависит от выбранного организационного метода):

- a. Наблюдение и самонаблюдение (интроспекция)
- b. Экспериментальные методы
 - 1) лабораторный эксперимент
 - 2) естественный эксперимент
 - 3) формирующий, или психолого-педагогический
- c. Психодиагностические методы:
 - 1) социометрия
 - 2) стандартизированные и проективные тестовые методики (тест Люшера, графология)
 - 3) вербально-коммуникативные методы
 - 3.1. Метод беседы
 - a. Интервью
 - i. Клиническое интервью
 - 3.2. Метод опроса
 - a. Анкеты и вопросники
 - b. Личностные тесты
 - d. Методы анализа процессов и продуктов жизнедеятельности (или праксиметрические методы) (хронометраж, циклография, профессиография, изучение документов (контент-анализ, графология, анализ рисунков);
 - e. Метод моделирования
 - f. Биографический метод

3. *Методы обработки данных:*

- a. Методы математической статистики (вариационный анализ, корреляционный анализ, кластерный анализ, факторный анализ)
- b. Методы качественной характеристики полученного материала (дифференцирование материала по группам, вариантам, типам как наиболее полно выраженных);

4. *Интерпретационные методы*

- a. Генетический метод (анализ фаз развития)
- b. Структурный метод (анализ систем и типов межсистемных связей)
- i. Психография

Частные психологические методы: дискуссия; тренинг; метод предъявления модели; эмоциональное заражение, подражание, убеждение, внушение, релаксация и другие.

1.1.2 Понятие о психике и сознании

1. Понятие о психике, природа и механизм ее проявления.
2. Структура психики.
3. Природа человеческого сознания, его характеристики
4. Формирование «Я–концепции личности» в индивидуальном развитии.

1. Психика – это свойство высокоорганизованной живой материи, заключающееся в способности отражать объективный мир в его связях и отношениях.

Психика человека – это качественно более высокий уровень, чем психика животных; это системное качество головного мозга, реализуемое через многоуровневые функциональные системы головного мозга, которое формируется у человека в процессе жизни и овладения им исторически сложившимися формами деятельности и опыта человека через собственную активную деятельность. Человеческая психика не дана в готовом виде человеку с момента рождения и не развивается сама по себе, не появляется сама по себе человеческая душа, если ребенок изолирован от людей. Только в процессе общения и взаимодействия ребенка с другими людьми у него формируется человеческая психика, в противном случае, при отсутствии общения с людьми, у ребенка ничего человеческого ни в поведении, ни в психике не появляется (феномен Маугли). Специфически человеческие качества (сознание, речь, труд и пр.), человеческая психика формируется у человека только прижизненно в процессе усвоения им культуры, созданной предшествующими поколениями. Таким образом, психика человека включает в себя по меньшей мере 3 составляющих: внешний мир, природа, ее отражение – полноценная деятельность мозга – взаимодействие с людьми, активная передача новым поколениям человеческой культуры, человеческих способностей.

Подходы к наличию психики у живых существ:

- *антропсихизм* (Декарт) – психика присуща только человеку.
- *панпсихизм* (французские материалисты) – всеобщая одухотворенность.
- *биопсихизм* – психика – свойство живой материи и растений тоже.
- *нейропсихизм* (Ч. Дарвин) – психика свойственна живым организмам, которые имеют нервную систему.
- *мозгопсихизм* (К. Платонов) – психика есть только у существ с трубчатой нервной системой, имеющих головной мозг, а не с узелковой.
- *сенсоропсихизм* – чувствительность - критерий для появления зачатков психики (А.Н. Леонтьев) – способность реагировать на биологически не значимые раздражители.

Основными **функциями психики** являются *отражение* и *регулирование*. Эти **функции** взаимосвязаны и взаимообусловлены: отражение регулируется, а регулирование основано на информации, полученной в процессе отражения.



Рисунок 1 – Функции психики

Функции психики: отражение окружающего мира **и регуляция** поведения и деятельности живого существа в целях обеспечения его выживания.

Психическое отражение не является зеркальным, механически пассивным копированием мира (как зеркало или фотоаппарат), оно сопряжено с поиском, выбором; в психическом отражении поступающая информация подвергается специфической обработке, то есть *психическое отражение – это активное отражение мира в связи с какой-то необходимостью, с потребностями, это субъективное избирательное отражение объективного мира*, так как принадлежит всегда субъекту, вне субъекта не существует, зависит от субъективных особенностей. Таким образом психическое отражение - не зеркальное, фотографическое, но субъективное и преобразующее.



Рисунок 2 – Схема психического отражения

Психику нельзя свести просто к нервной системе. При нарушении деятельности нервной системы страдает, нарушается психика человека.

Психические явления соотносятся не с отдельным нейрофизиологическим процессом, не с отдельными участками мозга, а с организованными совокупностями таких процессов

Психическое отражение характеризуется рядом особенностей:

- оно дает возможность правильно отражать окружающую действительность, причем правильность отражения подтверждается практикой;
- сам психический образ формируется в процессе активной деятельности человека; в ней психическое отражение углубляется и совершенствуется;
- обеспечивает целесообразность поведения и деятельности;
- преломляется через индивидуальность человека;
- носит опережающий характер.

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

Внешний мир можно воспринимать двояко: репродуктивно, воспринимая реальность почти так же, как пленка воспроизводит сфотографированные вещи (хотя даже простое репродуктивное восприятие требует активного участия ума), **и созидательно**, сознательно, постигая реальность, оживляя ее и воссоздавая этот новый материал посредством спонтанной активности своих мыслительных и эмоциональных процессов.

Хотя до известной степени каждый человек реагирует и репродуктивно и созидательно, удельный вес каждого вида восприятия далеко не одинаков. **Иногда один из видов восприятия атрофируется.**

Относительная атрофия созидательной способности проявляется в том, что человек – совершенный **«реалист»** видит все, что видимо на поверхности, но не способен проникнуть вглубь, в сущность. Он видит детали, но не целое, видит деревья, но не лес. Реальность для него – это только общая сумма того, что уже материализовалось. Но с другой стороны, человек, утративший способность репродуктивного восприятия действительности (в результате тяжелой психической болезни – психоза, поэтому его называют **психотик**) – безумен. Психотик строит в своем внутреннем мире реальность, к которой он питает полное доверие; он живет в своем мире, а всеобщие факторы реальности, воспринимаемые всеми остальными людьми, для него нереальны. Когда человек видит предметы, не существующие реально, а целиком являющиеся продуктом его воображения, у него случаются галлюцинации. Он интерпретирует события, полагаясь лишь на собственные чувства, не осознавая разумно то, что происходит в реальности. Для психотика актуальная реальность стерлась, и ее место заняла внутренняя субъективная реальность.

«Реалист» видит только поверхность вещей, он может фотографически воспроизвести окружающий мир в своем уме, он может действовать путем манипуляции вещами и людьми, как они предстают в этой картине, но не способен заглянуть вглубь, понять сущность, закономерности, перспективы. Психотик не в состоянии видеть реальность как она есть, он воспринимает реальность только как символ и отражение его внутреннего мира. Оба – неадекватно, искаженно воспринимают мир. Болезнь психотика, утратившего контакт с реальностью, такова, что он не может функционировать социально. Поверхностное восприятие «реалиста» обедняет его как человека. Хотя он дееспособен в своем социальном функционировании, его взгляд на реальность так искажен из-за отсутствия глубины и перспективы, что он впадает в заблуждение, когда дело касается чего-то большего, чем манипуляция непосредственными данными и достижение близлежащих целей.

Нормальный человек обладает обеими способностями; наличие и репродуктивной и созидательной способностей позволяет человеку эффективно познавать объективную реальность, постигая не только то, что лежит на поверхности, но раскрывая сущность вещей, их скрытые связи, их наиболее общие и существенные черты и освобождаясь от всего поверхностного и случайного. При таком плодотворном мышлении человек не безразличен к предмету, к внешнему объекту, а глубоко заинтересован в своем предмете и взаимодействует с ним. Но плодотворное мышление характеризуется еще и объективностью, уважением думающего к своему объекту, способностью видеть объект таким, каков он есть в действительности, а не таким, каким хотелось бы думающему. А критерием истинности, правильности психического отражения окружающего мира, как известно, является практика, реальность практической деятельности человека. Впрочем, эта психологическая проблема уже переходит в плоскость общепсихологических проблем о критериях истины.

Стадии развития психики и поведения человека и животных (по А.Н. Леонтьеву и К.Э. Фабри):

- 1 стадия – стадия элементарной чувствительности;
- 2 стадия – стадия предметного восприятия;
- 3 стадия – стадия интеллекта.

Этапы развития психики и формы поведения в животном мире

Этап	Основные этапы психического	Основные этапы развития поведения
-------------	------------------------------------	--

	отражения	животных
I	Элементарная чувствительность	Инстинкты – врожденные формы реагирования на определенные условия среды
II	Предметное восприятие	Навыки – формы поведения, приобретаемые в индивидуальном опыте животных
III	Отражение межпредметных связей (стадия интеллекта)	Интеллектуальное поведение – сложные формы поведения, которые отражают межпредметные связи

ОСОБЕННОСТИ ПОВЕДЕНИЯ	
ЖИВОТНЫХ	ЧЕЛОВЕКА
Инстинктивно-биологическая основа	Направляется познавательной потребностью и потребностью в общении
Не существует общества, нет совместно деятельности	Каждое действие приобретает смысл только в совместной деятельности
Руководствуются наглядными впечатлениями	Абстрагирует, проникает в связи и отношения вещей
Типичны наследственно закрепленные программы	Передача опыта через язык и другие социальные средства общения
Зачатки орудий деятельности не создают никаких новых операций	Изготовление орудий труда

Горизонтальная структура психики:

1) *психические процессы* – динамическое отражение действительности в различных формах психических явлений, имеющие начало, развитие и конец, проявляющиеся в виде реакции. Конец психического процесса тесно связан с началом нового процесса, поэтому - непрерывность психической деятельности в состоянии бодрствования человека. Психические процессы вызываются как внешними воздействиями, так и раздражениями нервной системы, идущими от внутренней среды организма (Все психические процессы подразделяются *на познавательные* – к ним относятся ощущения и восприятия, представления и память, мышление и воображение, *эмоциональные* – активные и пассивные переживания, *волевые* – решение, исполнение, волевое усиление и т. д.

Психические процессы обеспечивают формирование знаний и первичную регуляцию поведения и деятельности человека.

В сложной психической деятельности различные процессы связаны и составляют единый поток сознания, обеспечивающий адекватное отражение действительности и осуществление различных видов деятельности. Психические процессы протекают с различной быстротой и интенсивностью в зависимости от особенностей внешних воздействий и состояний личности.

2) *психические состояния* - определившийся в данное время относительно устойчивый уровень психической деятельности, который проявляется в повышенной или пониженной активности личности.

Психические состояния имеют рефлекторную природу: они возникают под влиянием обстановки, физиологических факторов, хода работы, времени и вербальных воздействий (творческий подъем, усталость, радость, сон, стресс, вдохновение и т.д.);

3) *психические свойства человека* - устойчивые образования, обеспечивающий определенный качественно-количественный уровень деятельности и поведения, типичный для данного человека (темперамент, способности, характер, направленность личности)

например, интеллектуальные свойства – наблюдательность, гибкость ума, волевые – решительность, настойчивость, эмоциональные – чуткость, нежность, страстность, аффективность и т. п.;

4) *психические образования* - это лабильные (*подвижные, изменчивые*) психические явления, формирующиеся в процессе приобретения человеком жизненного опыта и определяющие качество профессиональной и всякой другой деятельности человека (знания, умения, навыки, привычки, убеждения).

Структура психики					
Психические процессы			Психические состояния	Психические свойства личности	Психические образования
<i>Познавательные процессы</i>	<i>Эмоциональные процессы</i>	<i>Волевые процессы</i>			
Ощущения Восприятие Внимание Память Представление Воображение Мышление Речь	Чувства Эмоции	Воля	Настроение Страсть Стресс Усталость Сон Агрессия Фрустрация и др.	Темперамент Характер Способности	Знания Умения Навыки Привычки Убеждения

В психологии существуют и другие представления о структуре психики. Например, австрийский психиатр и психолог З. Фрейд в психике человека выделял три уровня: бессознательное, предсознательное и сознательное (вертикальная структура психики).

Роль организации и строения нервной системы в психической регуляции.

Психическая деятельность зависит от особенностей человеческого организма и функционирования коры головного мозга, в которой выделяют:

- *сенсорные зоны* (принимают и обрабатывают информацию от органов чувств и рецепторов);
- *гностические зоны* (ответственны за процесс восприятия);
- *моторные зоны* (управляют скелетной мускулатурой тела и движениями, действиями человека);
- *праксические зоны* (обеспечивают тонкую моторику и автоматические движения);
- *ассоциативные зоны* (служат для переработки информации, связаны с мыслительной деятельностью, речью, памятью и осознанием положения тела в пространстве)

Межполушарная асимметрия. Специализация мозговых полушарий достигает наивысшего развития у человека. Известно, что примерно у 90% людей доминирует левое полушарие мозга, в котором расположены центры речи. В зависимости от того, какое

полушарие у человека лучше развито, более активно функционирует, появляются свои отличительные различия в психике человека, его способностях.

У правшей левое полушарие ведаёт не только речью, но и письмом, счетом, вербальной памятью, логическими рассуждениями. Правое же полушарие обладает музыкальным слухом, легко воспринимает пространственные отношения, разбираясь в формах и структурах неизмеримо лучше левого, умеет опознавать целое по части. Случаются, правда, отклонения от нормы: то музыкальными оказываются оба полушария, то у правого находят запас слов, а у левого – представления о том, что эти слова означают. Но закономерность, в основном, сохраняется: одну и ту же задачу оба полушария решают с разных точек зрения, а при выходе из строя одного из них нарушается и функция, за которую оно отвечает. Когда у композиторов Равеля и Шапорина произошло кровоизлияние в левое полушарие, оба не могли больше говорить и писать, но продолжали сочинять музыку, не забыв нотное письмо, ничего общего не имеющего со словами и речью.

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

Функции левого полушария	Функции правого полушария
Хронологический порядок	Текущее время
Чтение карт, схем	Конкретное пространство
Запоминание имен, слов, символов	Запоминание образов, конкретных событий, узнавание лиц людей
Речевая активность, чувствительность к смыслу	Восприятие эмоционального состояния
Видение мира веселым, легким	Видение мира мрачным
Детальное восприятие	Целостное, образное восприятие

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

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

Центры речи в левом полушарии развиваются главным образом не от говорения, а от писания: упражнение в письме активизирует, тренирует левое полушарие. «Но дело тут не в участии правой руки. Если европейского мальчика правшу отдать учиться в китайскую школу, центры речи и письма постепенно переместятся у него в правое полушарие, ибо в восприятии иероглифов, которым он научится, зрительные зоны участвуют неизмеримо активнее речевых. Обратный процесс произойдет у китайского мальчика, переехавшего в Европу. Если человек останется на всю жизнь неграмотным и будет занят рутинной работой, межполушарная асимметрия у него почти не разовьется. Таким образом, функциональная специфика полушарий изменяется под влиянием как генетических, так и социальных факторов. Асимметрия полушарий мозга – это динамическое образование, в процессе онтогенеза происходит постепенное нарастание асимметрии мозга (наибольшая выраженность асимметрии полушарий наблюдается в среднем возрасте, а к старости постепенно нивелируется), в случае поражения одного

полушария возможна частичная взаимозаменяемость функций и компенсация работы одного полушария за счет другого.

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

Но следует подчеркнуть, что в норме осуществление любой функции – это результат работы всего мозга, и левого, и правого полушария.

Для изучения работы изолированного полушария применяют такой прием: у каждого полушария есть своя сонная артерия, по которой к нему поступает кровь. Если в эту артерию ввести наркотизирующее средство, то получившее его полушарие быстро заснет, а другое, прежде чем присоединится к первому, успеет проявить свою сущность. Если на интеллектуальном уровне выключение правого полушария особенно не отражается, то с эмоциональным состоянием творятся чудеса. Человека охватывает эйфория: он непрерывно сыплет глупыми шутками, он беззаботен даже тогда, когда правое полушарие у него не «отключено», а по-настоящему вышло из строя, из-за кровоизлияния, например. Но главное – словоохотливость. Весь пассивный словарь человека становится активным, на каждый вопрос дается подробнейший ответ, изложенный в высшей степени литературно, сложными грамматическими конструкциями. Правда, голос при этом иногда становится сиплым, человек гнусавит, сюсюкает, шепелявит, ставит ударения не на тех слогах, во фразах выделяет интонацией предлоги и союзы. Все это производит странное и тягостное впечатление, которое усугубляется в случаях действительно клинических, когда человек не на шутку лишается правого полушария. Вместе с ним лишается он и творческой жилки. Художник, скульптор, композитор, ученый – все они перестают творить.

Полная противоположность – отключение левого полушария. Творческие способности, не связанные с вербализацией (словесным описанием) форм, остаются. Композитор, как уже говорилось, продолжает сочинять музыку, скульптор лепит, физик не без успеха размышляет о своей физике. Но от хорошего настроения не остается и следа. Во взоре тоска и печаль, в немногословных репликах – отчаяние и мрачный скепсис, мир представляется только в черном цвете. Итак, подавление правого полушария сопровождается эйфорией, а подавление левого – глубокой депрессией.

Понятия «человек», «личность», «индивид», «индивидуальность», их соотношение. Для социально-психологического анализа личности следует четко разграничить понятия «личность», «индивид», «индивидуальность», «человек».

Наиболее общим является понятие «человек» – биопсихосоциальное существо, обладающее членораздельной речью, сознанием, высшими психическими функциями (абстрактно-логическое мышление, логическая память и т. д.), способное создавать орудия, пользоваться ими в процессе общественного труда. Эти специфические человеческие способности и свойства (речь, сознание, трудовая деятельность и пр.) не передаются людям в порядке биологической наследственности, а формируются у них прижизненно, в процессе усвоения ими культуры, созданной предшествующими поколениями.

«**Индивид**» - это биологический организм, носитель общих генотипических наследственных свойств биологического вида (индивидом мы рождаемся).

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

«**Индивидуальность**» - особенная и непохожая на других личность в полноте ее духовных и физических свойств, выражающаяся в наличии разного опыта, знаний,

мнений, убеждений, в различиях характера и темперамента, индивидуальность свою мы доказываем, утверждаем.

Биологическая подструктура личности

К биологически обусловленным подструктурам личности относятся половые и возрастные свойства психики, особенности работы головного мозга и нервной системы, а также темперамент. Таким образом, личность выступает как совокупность внутренних условий, через которые преломляются все внешние воздействия.

Наблюдается зависимость специфики психики и психических процессов от пола человека. Так, психологические исследования показали, что девочки превосходят мальчиков в вербальных способностях; мальчики отличаются большей агрессивностью, а также математическими и визуально-пространственными способностями. Правда, факт большей мужской агрессивности, по данным новейших исследований, вызывает все больше сомнений.

В.А. Геодакян в своей гендерной теории межполушарной асимметрии анализирует некоторые различия в строении мозга мужчин и женщин. Например, недавно выяснили, что у женщин в некоторых участках мозолистого тела (важной части мозга) больше нервных волокон, чем у мужчин.

Это может означать, что межполушарные связи у женщин более многочисленны и поэтому у них лучше происходит синтез информации, имеющейся в обоих полушариях. Данный факт может объяснить некоторые половые различия в психике и поведении, в том числе и знаменитую женскую «интуицию». Кроме того, выявленные у женщин более высокие показатели, связанные с лингвистическими функциями, памятью, аналитическими способностями и тонким ручным манипулированием, можно связать с большей относительной активностью левого полушария их мозга.

Напротив, творческие художественные способности и возможность уверенно ориентироваться в пространственных координатах заметно лучше у мужчин. Видимо, они обязаны этими преимуществами правому полушарию своего мозга.

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

Исследования показали, что уровень общих способностей средней женщины выше, чем у среднего мужчины, но среди мужчин действительно чаще встречаются показатели, значительно превышающие средний уровень и намного ниже него.

Следовательно, можно предполагать: особенности как мужской, так и женской психики определяются эволюционно-генетической целесообразностью.

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

Зависимость развития психики от такого биологического фактора организма, как возраст, изучает возрастная психология.

Психологическая подструктура личности: сенсорно-перцептивные процессы (ощущение, восприятие, представление), мнемические процессы (память), интеллектуальные процессы (мышление, речь, воображение); эмоциональные процессы (эмоции и чувства); волевые процессы (воля).

Сознание человека

Сознание – высший уровень психического отражения и саморегуляции, присущих только человеку как общественно-историческому существу. Эмпирически сознание выступает как непрерывно меняющаяся совокупность чувственных и умственных образов, непосредственно предстоящих перед субъектом в его «внутреннем опыте» и предвосхищающих его практическую деятельность. Психология изучает происхождение, структуру и функционирование сознания индивида. Сознание характеризуется: активностью, интенциональностью (направленность на предмет), направленность к рефлексии, самонаблюдению (осознание самого сознания), мотивационно-ценностным характером; различной степенью (уровнями) ясности. Сознание любого индивида уникально, оно обуславливается внешними пол отношению к сознанию и независимыми от него факторами (прежде всего структурами той социально системы, в которой существует индивид).

Историческое развитие психики и сознания		
1	Развитие сенсорных процессов	Простые безусловные рефлексы
2	Развитие перцептивных процессов	Сложные безусловные рефлексы (инстинкты)
3	Развитие интеллектуальных действий	Навыки животных
4	Физиопсихологическое развитие человека в процессе труда	Законченно-оформленная нейропсихологическая структура
5	Развитие сознание человека	Высшая ступень развития психики
6	Развитие самосознания	Умение познать себя путем познания других
7	Развитие социального поведения	Сложные умения интерпретации законов общественного развития

Основные характеристики сознания

А.В. Петровский в структуре сознания выделяет следующие основные характеристики:

1) сознание есть совокупность знаний об окружающем мире. В структуру сознания входят важнейшие познавательные процессы, с помощью которых человек постоянно обогащает свои знания. К числу этих процессов могут быть отнесены ощущения и восприятия, память, воображение и мышление. С помощью ощущений и восприятий при непосредственном отражении воздействующих на мозг раздражителей в сознании складывается чувственная картина мира, каким он представляется человеку в данный момент. Память позволяет возобновить в сознании образы прошлого, воображение - строить образные модели того, что является объектом потребностей, но отсутствует в настоящее время. Мышление обеспечивает решение задач путем использования обобщенных знаний. Нарушение, расстройство, не говоря уже о полном распаде любого из указанных психических познавательных процессов, неизбежно становятся расстройством сознания.

2) закрепление в сознании различий субъекта и объекта. Человек, впервые в истории органического мира выделившийся из него и противопоставивший себя окружающему, продолжает сохранять в своем сознании это противопоставление и различие. Он единственный среди живых существ способен осуществлять самопознание, то есть обратить психическую деятельность на исследование самого себя.

3) третья характеристика сознания - обеспечение целеполагающей деятельности человека. В функции сознания входит формирование целей деятельности, при этом складываются и взвешиваются ее мотивы, принимаются волевые решения, учитывается

ход выполнения действий и вносятся в него необходимые коррективы. Всякое нарушение в результате болезни или по каким-то иным причинам возможности осуществлять целеполагающую деятельность, ее координацию и направленность рассматривается как нарушение сознания.

4) четвертая характеристика сознания - включение в его состав определенного отношения. В сознание человека неизбежно входит мир чувств, где находят отражение сложные объективные и прежде всего общественные отношения, в которые включен человек. В сознании человека представлены эмоциональные оценки межличностных отношений.

Понятие Я-концепции личности.

Самосознание (Я-концепция личности) – совокупность, система установок человека относительно самого себя, обобщенное представление о самом себе. *Я-концепция* формируется, развивается, изменяется в процессе социализации личности, в процессе самопознания. Способы самопознания, ведущие к формированию *Я-концепции*, разнообразны: самовосприятие и самоанализ, сравнение себя с другими (идентификация), восприятие и интерпретация реакций на себя других (рефлексия) и т. д. Следует отметить, что представления человека о себе кажутся ему убедительными независимо от того, основываются ли они на объективном знании или субъективном мнении, являются ли они истинными или ложными. Под влиянием различных внешних или внутренних факторов *Я-концепция* изменяется, то есть *Я-концепция является динамическим образованием*.

Традиционно психологи выделяют три модальности Я-концепции: Я-реальное, Я-идеальное, Я-зеркальное.

Я-реальное – это установки (представления), связанные с тем, как индивид воспринимает себя: внешность, конституцию, возможности, способности, социальные роли, статус и т. д. То есть его представления о том, каков он есть на самом деле.

Я-идеальное – установки, связанные с представлениями о том, каким он хотел бы быть. Я-идеальное отражает цели, которые индивид связывает со своим будущим.

Я-зеркальное – установки, связанные с представлениями индивида о том, каким его видят и что о нем думают другие.

Я-концепция, как система установок относительно своей личности, **имеет сложную структуру**, в которой выделяют три компонента: *когнитивный, эмоционально-оценочный и поведенческий*.

Когнитивный компонент – это основные характеристики самовосприятия и самоописания личности, составляющие представления человека о себе. Этот компонент часто называют «*Образом Я*». Составляющими «*Образа Я*» являются: *Я-физическое, Я-психическое, Я-социальное*.

Я-физическое включает представления о своем поле, росте, строении организма, о своей внешности в целом («очкарик», «толстяк», «тощий» и т. д.). Причем, важнейшим источником формирования физического образа Я наряду с половым отождествлением (а оно, как отмечают психологи, сохраняет свое значение в течение всей жизни и является первичным элементом Я-концепции) служат размеры тела и его форма. Положительная оценка своего внешнего облика может существенно повлиять на позитивность Я-концепции в целом. Важность внешнего облика определяется тем, что тело представляет собой наиболее открытую, явную часть личности и часто становится предметом обсуждений.

Я-психическое – это представление человека о своих особенностях познавательной деятельности (памяти, мышления, воображения, внимания и т. д.), о своих психических свойствах (темпераменте, характере, способностях) и т. д. Это представление человека о своих возможностях в целом («Я все могу», «Я многое могу», «Я ничего не могу»).

Я-социальное – представление о своих социальных ролях (дочь, сестра, подруга, ученица, спортсменка и т. д.), социальном статусе (лидер, исполнитель, отверженная и т. д.), социальных ожиданиях и т.д.

Эмоционально-оценочный компонент – это самооценка образа Я, которая может обладать различной интенсивностью, поскольку отдельные черты, особенности, свойства личности могут вызывать различные эмоции, связанные с удовлетворенностью или неудовлетворенностью ими. Даже такие объективные характеристики как рост, возраст, телосложение, могут иметь разное значение не только для различных людей, но и для одного человека в различных ситуациях. Например, сорокалетний человек может чувствовать себя в расцвете сил или стариком. Известно, что чрезмерная полнота нежелательна, и полные люди нередко ощущают себя неполноценными, так как человеку свойственна тенденция экстраполировать даже внешнюю дефектность своего Я на личность в целом. Самооценка отражает степень развития у человека чувства самоуважения, ощущение собственной ценности и отношение человека ко всему, что входит в образ Я. В классической концепции У. Джемса самооценка определяется как математическое отношение реальных достижений личности к уровню притязаний.

Самооценка = успех/уровень притязаний.

Самооценка может быть заниженной или завышенной, низкой или высокой, адекватной и неадекватной. Низкая самооценка предполагает неприятие себя, самоотрицание, негативное отношение к себе как к личности. Высокая самооценка говорит об уверенности человека в себе, своих возможностях, силах. Но важно, чтобы высокая самооценка отвечала возможностям человека, то есть была реальной. Нереально высокая самооценка приводит к негативным последствиям, часто сопровождается социальной дезадаптацией личности, создает почву как для внутриличностных, так и межличностных конфликтов.

Поведенческий компонент Я-концепции – это поведение человека (или потенциальное поведение), которое может быть вызвано образом Я и самооценкой личности. Как отмечает К. Роджерс, Я-концепция, обладая относительной стабильностью, обуславливает довольно устойчивые схемы поведения человека.

Влияние Я-концепции на отношения к другим людям и поведение человека великолепно демонстрирует Э. Берн, описывая жизненные позиции людей с различным уровнем самооценки. В соответствии с моделью Э. Берна, люди могут считать себя «в порядке», то есть позитивно относиться к себе, или «не в порядке», то есть негативно относиться к себе, и аналогично – «в порядке» или «не в порядке» – оценивать других. Четыре крайних жизненных позиции (или отношения), связанные с различными комбинациями этих оценок можно описать следующим образом:

1. **«Я в порядке – Вы в порядке»**, то есть люди позитивно относятся к себе, удовлетворены собой и положительно относятся к другим. Они ценят добрые отношения с людьми, отзывчивы в общении, спокойны, уважительно относятся к другим, доверяют людям.

2. **«Я в порядке – Вы не в порядке»**. Положительно относясь к себе, имея неадекватно высокую самооценку, «раздутое самомнение», они выглядят надменными, преувеличивают свою роль в группе, стремятся продемонстрировать свое превосходство и подчинять себе других. В общении эти люди очень утомляют. Следует отметить, что люди, имеющие неадекватную, завышенную самооценку, плохо знают и понимают себя и, как правило, неадекватно оценивают других, а нередко проецируют на них свои недостатки.

3. **«Я не в порядке – Вы в порядке»**. Как правило, так оценивают себя люди, концентрирующие внимание на своих слабостях, недостатках, неудачах, поэтому неуверенные, негативно относящиеся к себе. Оценивая других высоко, они склонны больше доверять другим, чем себе, и поэтому готовы подчиняться.

4. «**Я не в порядке – Вы не в порядке**». Люди этого типа, будучи неуверенными в себе, свыклись с неудачами. Они не только низко оценивают себя, но и других воспринимают как ущербных. Их пессимизм негативно отражается как на деятельности, так и на общении, взаимоотношениях с людьми.

Низкая самооценка, блокируя реализацию потребности в самоуважении и уважении, ведет к внутриличностным конфликтам, дискомфорту. Способы компенсации пониженного самоуважения, негативного отношения к себе могут быть различны (понижить уровень притязаний до своих возможностей и таким образом повысить самооценку и изменить отношение к себе, изменить свое отношение к ситуации и поведению). Однако часто люди стремятся уйти от своих проблем, применяя различные формы психологической защиты

1.1.3 Теория деятельности и направленность личности

1. Теория деятельности как система методологических и теоретических принципов изучения психических феноменов.

2. Общая структура деятельности и ее виды.

3. Деятельность и поведение.

4. Направленность личности: общая характеристика, структура, качества, компоненты.

Деятельность: структура и виды. Сознание и деятельность

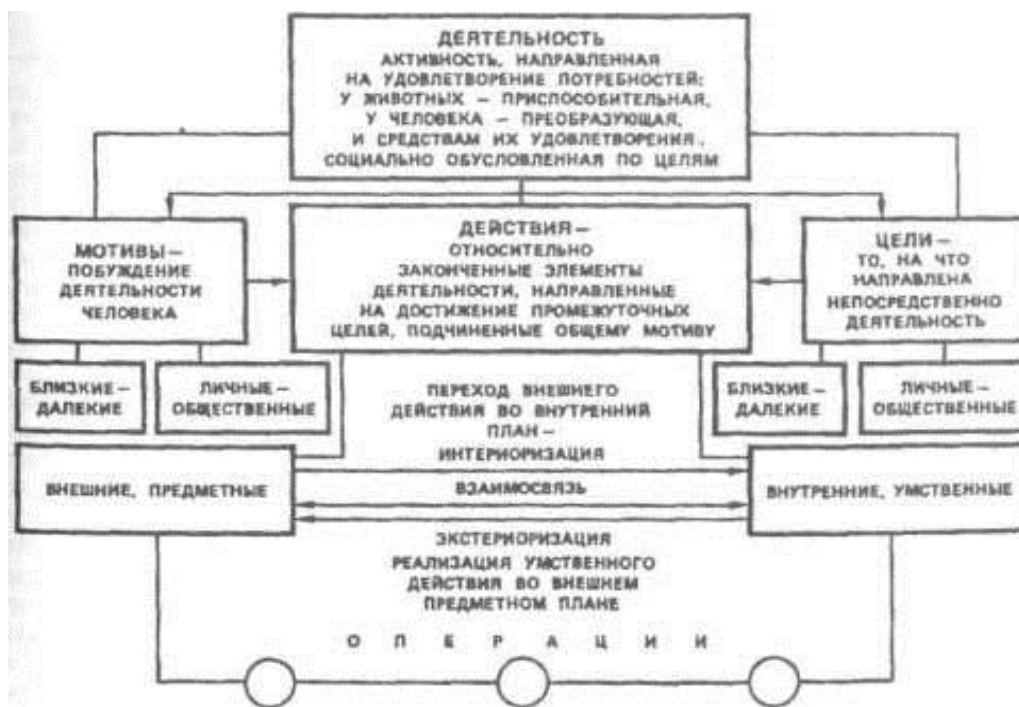


Рисунок 3 – Структура деятельности

Деятельность – это процесс активного отношения человека к действительности, в ходе которого происходит достижение субъектом поставленных ранее целей, удовлетворение разнообразных потребностей и освоение общественного опыта. В деятельности проявляются, согласно С.Л.Рубинштейну, формируются и развиваются человек и его психика.

Деятельность человека имеет сложную иерархическую структуру, включающую ряд уровней:

Уровень действий. Действие – это целенаправленная активность, связанная с достижением частных целей при осуществлении более широкой деятельности.

Уровень операций. Операция – это совокупность и последовательность движений, которая определяется конкретными условиями взаимодействия с объектами в процессе осуществления действий.

Уровень психофизиологических функций. Его образуют особенности протекания различных психических процессов, специфика системной психофизиологии и др.

Классификация видов деятельности и поведения человека.

Деятельность человека не только предельно сложна по содержанию и строению, но и крайне разнообразна в своих общих разновидностях и конкретных проявлениях. Традиционно принято считать, что основным делением деятельности на ее типы является дифференциация на трудовую, учебную и игровую деятельность.

- **трудовая деятельность** – процесс активного изменения предметов природы, материальной и духовной жизни общества в целях удовлетворения потребностей человека и создания различных ценностей.

- **учебная деятельность** – процесс усвоения предметных и познавательных действий, в основе которого лежат механизмы преобразования усваиваемого материала, выделения базовых отношений между предметными условиями ситуации в целях решения типичных задач в измененных условиях, обобщения принципа решения, моделирования процесса решения задачи и контроля за ним.

- **игра** – особый процесс, в котором исторически закрепились типичные способы действия и взаимодействия людей; включение ребенка в игровую деятельность обеспечивает возможность овладения общественным опытом, накопленным человечеством, а также когнитивное, личностное и нравственное развитие ребенка. Особое значение имеет ролевая игра, в процессе которой ребенок принимает на себя роли взрослых и действует с предметами в соответствии с приписанными значениями. Механизм усвоения социальных ролей через ролевые игры обеспечивает возможность социализации личности, а также развития ее мотивационно-потребностной сферы.

Трудовая деятельность отличается тем, что предполагает получение какого-либо общественно значимого продукта, результата. Для учебной и игровой деятельности этот результат является не общественно, а индивидуально значимым и состоит в освоении субъектом социально выработанного опыта, знаний и т.д. Специфическим признаком игровой деятельности является то, что главным ее мотивом выступает сам процесс деятельности, а не ее результат.

Досуг – один из видов деятельности, направленный на удовлетворение потребности в отдыхе, развлечениях, познании и творчестве.

Включение человека в различные виды деятельности является необходимым условием полноценного и многообразного развития личности.

Деятельность является одним из проявлений поведения человека. Поведение, следовательно, более широкое понятие. Животные тоже обладают поведением, но не деятельностью, которая отличается целенаправленностью и осознанностью совершаемых действий.

В качестве особо значимого для жизни и развития личности вида деятельности называют также **общение, или коммуникативную деятельность**.

Указанные виды деятельности имеют разное значение для развития человека на разных этапах онтогенеза. Деятельность, выполнение которой определяет возникновение и формирование основных психологических новообразований человека на определенном этапе онтогенетического развития, называется ведущей деятельностью.

Изучая связь индивидуальной жизни человека с общественно-исторической практикой людей, психологи сочли целесообразным выделить индивидуального и совместного видов деятельности. В отличие от индивидуальной деятельности, реализуемой одним человеком, совместная деятельность осуществляется так называемым коллективным субъектом, то есть двумя или более людьми, имеющими общий мотив и общую цель.

Другими важнейшими признаками совместной деятельности являются пространственное и временное присутствие участников деятельности, ролевая и инструментальная дифференциация участников, наличие управляющего и организующего компонента – лидера или руководителя. Совместная деятельность внутренне неоднородна и подразделяется на подтипы: например, на непосредственно-совместную – «деятельность вместе» и опосредствованно-совместную – «деятельность рядом».

Практикуется также предельно общее дихотомическое разделение видов деятельности *на внешнюю и внутреннюю*. При этом под *внешней деятельностью* понимают все виды, типы и процессы деятельности, которые сопровождаются эксплицированными, то есть объективированными, проявлениями ее исполнительских компонентов – движениями, действиями, экспрессией, коммуникациями и пр.

Внутренняя деятельность развертывается в интрапсихическом плане, а в качестве ее синонима часто используется термин «психическая деятельность», что, однако, не вполне корректно. Принято считать также, что между внешней и внутренней деятельностями существует генетическая связь, поскольку вторая формируется в процессе онтогенеза на основе первой посредством механизма интериоризации. При этом подчеркивается, что интериоризация состоит не в простом перемещении внешней деятельности во внутренний план сознания, а в формировании самого этого сознания.

Всякая деятельность состоит из действий и поступков.

Действие – это элементарная часть деятельности, в которой достигается ближайшая цель, не разлагаемая на более простые. Действия могут осуществляться различными способами, которые называются операциями.

Поступки – это действия, которые связаны с нравственными принципами, с моралью. Например, действия по защите оскорбляемого хулиганом невинного человека или бескорыстное возвращение законному владельцу найденного бумажника с деньгами.

В зависимости от степени осознанности действий и поступков выделяют следующие компоненты деятельности:

- **умения** – в целом представляют собой сознательно контролируемые части деятельности, хотя и включают в себя автоматически выполняемые части – навыки;

- **навыки** – это автоматизированные компоненты умений, реализуемые на уровне бессознательного контроля;

- **привычки** – в отличие от навыков могут контролироваться сознательно, но в отличие от умений не всегда являются разумными и полезными.

Обязательным условием формирования и проявления всех указанных качеств сознания является язык. Язык – это особая объективная система, в которой запечатлен общественно-исторический опыт или общественное сознание. Будучи усвоен конкретным человеком, язык становится реальным сознанием этого человека.

Низший уровень психики образует *бессознательное*. Бессознательное – это совокупность психических процессов, актов и состояний, обусловленных воздействиями, во влиянии которых человек не дает себе отчета. Оставаясь психическим (отсюда ясно, что понятие психики шире, чем понятие “сознание”, “социальное”), бессознательное представляет собой такую форму отражения действительности, при которой утрачивается полнота ориентировки во времени и месте действия, нарушается речевое регулирование поведения. В бессознательном, в отличие от сознания, невозможен целенаправленный контроль человеком тех действий, которые он совершает, невозможна и оценка их результата. К бессознательным явлениям относятся и некоторые патологические явления, возникающие в психике больного человека: бред, галлюцинации и т. д. Бессознательное – это столь же специфически человеческое психическое проявление, как и сознание, оно детерминировано общественными условиями существования человека, выступая как частичное, недостаточно адекватное отражение мира в мозгу человека.

Сознание – наивысшая, свойственная только человеку функция головного мозга, выражающаяся в целенаправленном отражении мира, предварительном построении действий, предвидении их результатов, регулировании взаимоотношений человека со средой и познании мира.

Таким образом, психика – высшая форма взаимосвязи живых существ с предметным миром, выраженная в их способности реализовывать свои побуждения и действовать на основе информации о нем.

На уровне человека психика приобретает качественно новый характер в силу того, что его биологическая природа преобразуется социально-культурными факторами, благодаря которым возникает внутренний план жизнедеятельности – сознание, а индивид становится личностью. Сознание понимается как особая форма отражения, которая является общим качеством всех психических функций человека.

Высшие психические функции – специфически человеческие, общественно обусловленные формы памяти, мышления, восприятия, опосредованные применением вспомогательных средств, знаковых систем, созданных в процессе исторического развития. Единство высших психических функций образует *сознание* человека.

Главное отличие психики человека от психики животных – это наличие сознания, особенно самосознания.

Сознание – это высший уровень психического отражения действительности человеком. Сознание определяет предварительное, мысленное построение действий, предвидение их последствий, контроль и управление поведением человека, его способность отдавать себе отчет в том, что происходит в окружающем мире и в нем самом.

Сознание – это высшая, свойственная человеку и высшим животным, функция мозга, которая заключается в обобщенном и оценочном отражении действительности, а также ее творческом преобразовании, предварительном мысленном построении действий и предвидении результатов, в разумном регулировании поведения. **Сознание** есть высшая, бессознательно интегрирующая форма психики, результат общественно-исторических условий формирования человека в трудовой деятельности, при постоянном общении (с помощью языка) с другими людьми. В этом смысле сознание есть «общественный продукт», сознание есть не что иное, как осознанное бытие.

Характеристики сознания человека:

- совокупность знаний об окружающем нас мире;
- закрепление в нем отчетливого различения субъекта и объекта;
- обеспечение целеполагающей деятельности человека;
- наличие эмоциональных оценок в межличностных отношениях.

Формы сознания: индивидуальное, групповое и общественное.

Бессознательное – это совокупность психических процессов, актов и состояний, обусловленных воздействиями, во влиянии которых человек не дает себе отчета. Бессознательное представляет собой такую форму отражения действительности, при которой утрачивается полнота ориентировки во времени и месте действия, нарушается речевое регулирование поведения, невозможен целенаправленный контроль за совершаемыми действиями, невозможна и оценка их результата.

Неосознаваемые механизмы сознательных действий включают:

- *неосознаваемые автоматизмы* – это акты, которые совершаются без участия или с минимальным участием сознания (первичные и автоматизированные действия);
- *явление неосознаваемой установки* – это готовность организма к совершению определенных действий или к реагированию определенным образом;
- *неосознаваемое сопровождение сознательных действий* – это открывание рта при кормлении, расширение зрачка при восприятии привлекательного объекта и др.

Неосознаваемые побудители сознательных действий – основными способами прорыва бессознательного являются сон и сновидения, ошибочные действия (оговорки, опiski, забывание вещей), невротические симптомы.

Надсознательные процессы – это не поддающиеся индивидуальному сознательно-волевому контролю процессы решения творческих задач (инсайт).

Самосознание (Я-концепция личности) – неотъемлемый признак сознания, система установок человека относительно самого себя, обобщенное представление о самом себе.

Направленность личности – это система ее потребностей, интересов, убеждений, идеалов и ценностных ориентаций, придающих жизни человека осмысленность и мотивированность. Это психическое свойство личности, которое в наибольшей степени социально обусловлено, наиболее полно отражает идеологию общности, в которую человек включен или которую он представляет **или** Совокупность устойчивых мотивов, определяющих избирательность отношений и активности человека и относительно независимых от наличных ситуаций, называется **направленностью** личности. Направленность как подструктура личности включает в себя различные побуждения: ее мотивы, потребности, диспозиции, интересы, стремления, намерения, идеалы, нормы, самооценки, оценки других людей, уровень притязаний, установки и т.п. Одни из ее компонентов являются доминирующими, другие выполняют второстепенную роль.

Если в основе человеческого поведения лежат потребности, которые непосредственно побуждают индивида к активности, то направленность поведения определяется системой доминирующих мотивов. Переживание, являющееся источником действия, побуждением к нему, выступает как его мотив. В качестве мотива всегда выступает переживание чего-то личностно значимого для индивида.

Направленность включает в себя два тесно связанных между собой момента:

- предметное содержание, поскольку направленность – это всегда направленность на что-то;

- напряжение психики, которое при этом возникает.

Качества направленности:

Уровень направленности – это общественная значимость направленности человека.

Интенсивность направленности связана с ее эмоциональной окраской. Она колеблется от смутных влечений до полной убежденности.

Устойчивость направленности характеризуется длительностью и сохранностью побуждений в течение жизни.

Действенность направленности определяет активность реализации целей в деятельности.

В основе направленности личности лежат потребности – главный источник активности человека.

Основные компоненты направленности.

Потребности – испытываемая человеком нужда в чем-то. По мере того, как потребности актуализируются, они становятся мотивами поведения человека, то есть побудителями к определенной деятельности.

Потребности бывают **биологические** (в пище, воздухе, движении, отдыхе и др.) и **социальные**, которые исторически сложились в человеческом обществе. Социальные потребности подразделяются на **материальные** (одежда, жилье и т.д.) и **духовные** (познавательные, эстетические, творческие, потребность в общении). Характерная особенность человеческих потребностей – их фактическая ненасыщаемость.

Пирамида потребностей – иерархическая система потребностей человека, составленная американским психологом А. Маслоу.

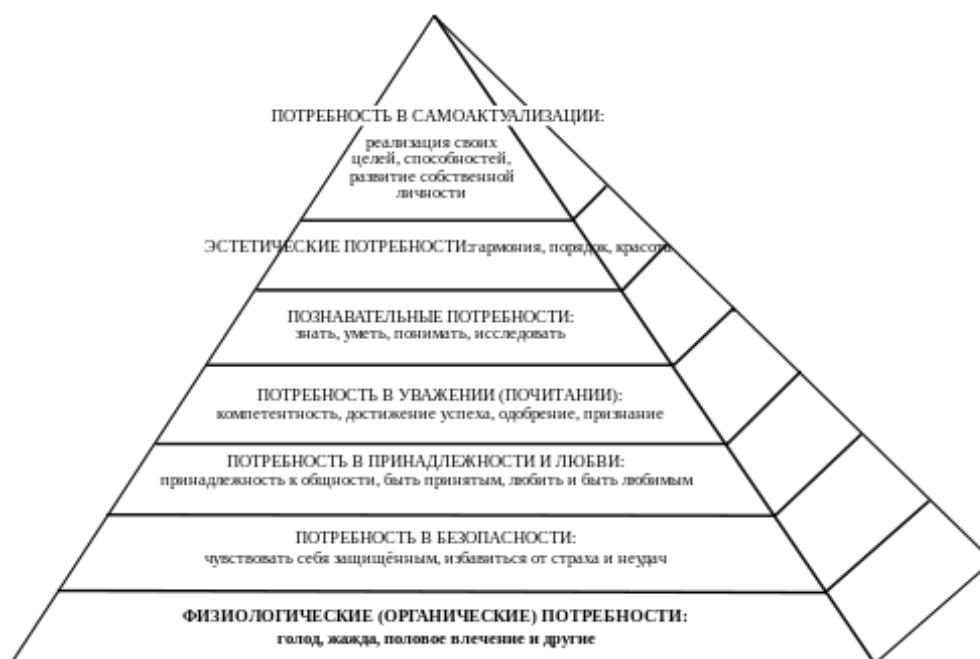


Рисунок – Диаграмма иерархии человеческих потребностей

Ступени (снизу вверх):

1. Физиологические
2. Безопасность
3. Любовь/Принадлежность к чему-либо
4. Уважение
5. Познание
6. Эстетические
7. Самоактуализация

Причем последние три уровня: «познание», «эстетические» и «самоактуализация» в общем случае называют «Потребностью в самовыражении» (Потребность в личностном росте)

Сам А. Маслоу выделяет 5 уровней потребностей:

1. Физиологические: низшие, управляемые органами тела, в числе которых дыхание, голод, жажда, половое влечение и т. д.
2. Экзистенциальные: безопасность существования, комфорт, постоянство условий жизни.
3. Социальные: социальные связи, контакты, общение, привязанность, забота о другом и внимание к себе, совместная деятельность.
4. Престижные: самоуважение, уважение со стороны других, признание, достижение успеха и высокой оценки, служебный рост.
5. Духовные: познание, самоактуализация, самовыражение.

Существует также более подробная классификация. В системе выделяется семь основных уровней (приоритетов):

1. Физиологические потребности: голод, жажда, половое влечение и т.д. (низший).
2. Потребность в безопасности: чувство уверенности, избавление от страха и неудач.
3. Потребность в принадлежности и любви.
4. Потребность в уважении: достижение успеха, одобрение, признание.
5. Познавательные потребности: знать, уметь, исследовать.

6. Эстетические потребности: гармония, порядок, красота.

7. Потребность в самоактуализации: реализация своих целей, способностей, развитие собственной личности (высший).

Трансформация потребностей. По мере удовлетворения низлежащих потребностей, все более актуальными становятся потребности более высокого уровня, но это вовсе не означает, что место предыдущей потребности занимает новая, только когда прежняя удовлетворена полностью. Также потребности не находятся в неразрывной последовательности и не имеют фиксированных положений, как это показано на схеме. Такая закономерность имеет место как наиболее устойчивая, но у разных людей взаимное расположение потребностей может варьироваться.

Трансформация потребности во внешнее поведение проходит ряд ступеней «опредмечивания». В основе мотивации лежит физиологический механизм активирования хранящихся в памяти следов тех внешних объектов, которые способны удовлетворить имеющуюся у организма потребность, и следов тех действий, которые способны привести к ее удовлетворению. Не существует мотивации без потребности.

На основе врожденного и, в первую очередь, ранее приобретенного индивидуального опыта происходит прогнозирование не только предмета удовлетворения потребности, но и вероятности (возможности) получения или избегания жизненно важного фактора, если последний вреден для человека. Эту оценку человек производит, сопоставляя информацию о средствах, предположительно необходимых для удовлетворения данной потребности в данных обстоятельствах, с наличной информацией о средствах, которыми он реально располагает. Подобная оценка может происходить как на осознаваемом, так и на неосознаваемом уровне, а ее интегральным результатом является эмоция – отражение мозгом человека какой-либо актуальной потребности и вероятности ее удовлетворения в данный момент. Низкая вероятность ведет к возникновению отрицательных эмоций, которые человек стремится ослабить, предотвратить. Возрастание вероятности удовлетворения по сравнению с ранее имевшимся прогнозом порождает положительные эмоции, которые человек стремится усилить, продлить, повторить.

Различные потребности характеризуются разными предельными сроками их удовлетворения. Удовлетворение биологических потребностей не может быть отложено на продолжительное время. Удовлетворение социальных потребностей ограничено сроками человеческой жизни. Достижение идеальных целей может быть отнесено и к отдаленному будущему. Шкала удаленности целей получила отражение в обыденном сознании как «размер души», который может быть и большой, и мелкий. Человек, отказывающийся от достижения удаленной цели в пользу ближайшей, – это малодушный человек. Великодушен тот, кто отклоняет легко достижимую цель ради удовлетворения более высокой потребности.

Для того чтобы потребность трансформировалась в действие, в поступок, недостаточно ее актуализации, она должна быть усилена волей. Если выраженность и соотношение основных потребностей представляет «ядро» личности человека, то в действиях проявляется его характер.

Мотивационная сфера личности.

Совокупность потребностей и мотивов образует мотивационную сферу, в которой можно выделить два компонента: содержательный и динамический. **Содержательный компонент мотивации** определяет предполагаемую направленность поведения, причем не прямо, а опосредованно, через поставленную цель или принятое решение. **Динамический компонент** выполняет собственно побудительную функцию.

В случаях, когда потребность удовлетворяется, меняется направленность поведения – поведение направляется на удовлетворение другой актуальной потребности. В тех случаях, когда потребность не удовлетворяется, направленность мотивации

сохраняется, но начинает расти ее напряженность, что, естественно, отражается на эмоциональном состоянии человека.

Мотивационный процесс. Совокупность всех мотивов к данной деятельности называется мотивацией деятельности данного индивида. **Мотивация** определяется как процесс, увязывающий воедино личностные и ситуационные параметры на пути регуляции деятельности, направленной на преобразование предметной ситуации для реализации соответствующего мотива, для осуществления определенного предметного отношения личности к окружающей ситуации. Можно говорить не только о мотивации какой-либо деятельности, но и об общей мотивации, характерной для данного человека, имея в виду совокупность стойких мотивов. Одни мотивы, побуждая деятельность, вместе с тем придают ей личностный смысл; эти мотивы называются смыслообразующими. Другие, сосуществующие с ними и выполняющие роль побудительных факторов (положительных или отрицательных) – порой остро эмоциональных, аффективных, – лишены смыслообразующей функции; условно их называют мотивами-стимулами.

Мотивация – совокупность причин психологического характера, объясняющих поведение человека, его направленность и активность.

А. Маслоу выявил следующие **принципы мотивации** человека:

- мотивы имеют иерархическую структуру.
- чем выше уровень мотива, тем менее жизненно необходимы существующие потребности, тем дольше можно задержать их реализацию.
- пока не удовлетворены низшие потребности, высшие остаются относительно неактуальными. С момента удовлетворения низшие потребности перестают быть потребностями, то есть теряют мотивирующую силу.
- с ростом потребностей повышается готовность к активности. Иными словами, возможность к удовлетворению высших потребностей является большим стимулом активности, чем удовлетворение низших.

Появление того или иного стимула создает предвидение возможного удовлетворения, которое запускает и поддерживает последовательность актов, направленных на цель. Такими стимулами могут быть: влечения, аффекты (эмоции), внутренняя потребность в чувствах компетентности и уверенности в себе.

Предвидение возможного удовлетворения заставляет человека ставить себе цели, которые, как он ожидает, приведут к вознаграждению и, таким образом, к удовлетворению, предположение о котором возникло раньше. Цель обеспечивает направление поведения, которое заканчивается при достижении цели. Внутренняя мотивация, по сути, и есть состояние уверенности в достижении цели и удовлетворении потребности.

На внутреннюю мотивацию влияют следующие условия или ситуации: 1) внутренняя мотивация снижается при переходе причин (условий, событий), вызвавших эту мотивацию, от внутренних к внешним; 2) внутренняя мотивация увеличивается с усилением уверенности человека в своих силах; 3) положительная обратная связь (одобрение или похвала) усиливает внутреннюю мотивацию у мужчин и снижает у женщин, ибо контролирующий аспект положительной обратной связи играет для женщин большую роль, чем для мужчин.

Различные предметы и объекты окружающего мира могут иметь как положительную (представлять какой-то личностный смысл или быть эмоционально привлекательными), так и отрицательную (быть субъективно абсолютно бессмысленными и отталкивающими) валентность.

Мотивационная притягательность может обеспечиваться:

- 1) удовольствием от самого *процесса* удовлетворения потребности, то есть совершением действий, способствующих достижению цели;
- 2) самим *результатом* деятельности (овладением желаемым предметом или объектом);

3) *вознаграждением* за деятельность (переживанием удовольствия, получением каких-то благ, преимуществ и т. д.);

4) *избеганием санкций*, которые грозят в случае уклонения от деятельности или недобросовестного ее исполнения.

Мотивация «избегания» может возникать, когда: 1) сам по себе процесс деятельности человеку неприятен, тягостен; 2) отталкивает тот результат, к которому должна привести деятельность; 3) вознаграждение предлагается за отказ от деятельности; 4) за данную деятельность грозит наказание или за нее приходится дорого платить самому деятелю.

Полимотивированность. Практика показывает, что поведение человека побуждается не какой-то одной, отдельно взятой потребностью, а несколькими. Эти потребности (назовем их доминирующими), в свою очередь, подкрепляются второстепенными, в целом образуя систему, комплекс побуждений. Поэтому важно иметь представление не только о содержании каждой потребности, но и об иерархии и соподчиненности побуждений внутри всей мотивационно-потребностной сферы

Реальная деятельность всегда бывает полимотивированной. При этом: 1) все мотивы деятельности определенным образом иерархизированы; 2) мотивы проявляют себя не отдельно друг от друга, а взаимодействуют между собой; 3) некоторые мотивы могут выступать в отрицательной форме.

Для того, чтобы деятельность приносила удовлетворение и наслаждение, нужно, чтобы объективное значение деятельности и ее личностный смысл не расходились: если деятельность направлена на созидание определенных ценностей, то именно эти ценности и должны быть основным мотивом деятельности.

Механизмы формирования мотивации. Формирование сознательно-волевого уровня мотивации состоит, во-первых, в образовании иерархической регуляции; во-вторых, в противопоставлении высшего уровня этой регуляции стихийно формирующимся, импульсивным влечениям, потребностям, интересам, которые начинают выступать уже не как внутренние по отношению к личности человека, а скорее как внешние, хотя и принадлежащие ей.

Формирование мотивации имеет два механизма, в рамках которых воздействие может осуществляться следующими путями:

Первый путь – воздействие на эмоционально-познавательную сферу. Основная цель состоит в том, чтобы путем сообщения определенных знаний, формирования убеждений, возбуждения интереса и положительных эмоций подвести человека к переосмыслению своих потребностей, изменению внутриличностной атмосферы, системы ценностей и отношений к действительности.

Второй путь состоит в воздействии на деятельную сферу. Суть его сводится к тому, чтобы через специально организованные условия деятельности хотя бы избирательно удовлетворить те или иные потребности. А затем, через целесообразно оправданное изменение характера деятельности попытаться, укрепив старые, сформировать новые, необходимые потребности.

Полноценное формирование мотивационной системы личности должно включать в себя оба механизма.

Возникшие потребности побуждают личность к активному поиску путей их удовлетворения и становятся внутренними побудителями ее деятельности – **мотивами**. Мотивы поведения могут быть как неосознаваемыми (инстинкты и влечения), так и осознаваемыми (стремления, желания, хотения). Кроме того, реализация того или иного мотива тесно связана с волевым усилием (произвольность – непроизвольность) и контролем за поведением.

Классификация мотивов личности:

Мотивы	
<i>Неосознаваемые</i>	<i>Осознаваемые</i>
Инстинкты	Желания
Влечения	Стремления
Установки	Хотения
Гипнотические внушения	Интересы
Фрустрационные состояния	Идеалы
	Склонности
	Убеждения
	Ценности и ценностные ориентации
	Мировоззрение

Инстинкт – это совокупность врожденных действий человека, представляющих собой сложные безусловные рефлексy, необходимые для адаптации и выполнения жизненно важных функций (пищевой, сексуальной и защитной инстинкты, инстинкт самосохранения и т. д.).

Влечение – первичное эмоциональное проявление потребности человека в чем-либо, побуждение, еще не опосредованное сознательным целеполаганием. В отечественной психологии влечение рассматривается как этап формирования мотива поведения, то есть выступает как преходящее явление: представленная в нем потребность либо угасает, либо осознается как конкретное желание. Таким образом, влечения обуславливаются не только биологическими, но и социальными факторами. Кроме того, в отечественной науке господствует мнение, что у человека с развитым сознанием влечения как мотивы поведения не играют ведущей роли, а выступают в виде «строительного материала» для осознанных побуждений. С другой стороны, влечение является одним из центральных понятий психоанализа, где ему придается ведущая роль в активности и регуляции поведения человека. **Влечение** – наиболее характерно для детей очень раннего возраста. Влечение самым тесным образом связано с элементарными чувствами удовольствия и неудовольствия. Всякое чувство удовольствия связано с естественным стремлением к поддержанию и продолжению этого состояния. Это особенно заметно, когда по тем или другим причинам чувственное наслаждение прерывается. В этих случаях ребенок начинает проявлять состояние большего или меньшего беспокойства. С другой стороны, всякое неприятное чувство сопровождается естественным стремлением избавиться от его источника. Так как характерной особенностью влечения, при всей его неосознанности, является его активный характер, оно должно рассматриваться как исходный момент развития воли. Влечения в их чистом виде свойственны младенческому возрасту, когда потребности сильны, а сознание еще слабо и неразвито.

Установка – неосознаваемое личностью состояние готовности к определенному поведению или деятельности, с помощью которых может быть удовлетворена та или иная потребность. Установка чаще всего складывается в результате неоднократного повторения ситуаций, в которых человек реагировал определенным образом. Д.Н.Узнадзе разработал теорию, согласно которой возникающие при встрече потребности и ситуации установки определяют направленность поведения субъекта до тех пор, пока поведение не наталкивается на те или иные препятствия. В этих случаях неосознанное поведение прерывается, и начинают действовать сознательные механизмы объективизации. Возникшие затруднения привлекают внимание и осознаются. После сознательного нахождения нового режима регуляции управление поведением вновь осуществляется подсознательными установками. Эта непрерывная передача управления обеспечивает гармоничное и более экономное взаимодействие сознания и бессознательного.

Желание – одна из форм мотивационного состояния, основанного на осознанной по содержанию потребности, которая еще не выступает в качестве сильного побуждения к действию. Имея побуждающую силу, желание обостряет осознание цели будущего действия и построение его плана. При невозможности удовлетворить желание возникает состояние фрустрации, которое сопровождается разочарованием, тревогой, раздражением, отчаянием и др. Его характерной особенностью является ясное и определенное представление цели, к которой стремится человек. Желание всегда относится к будущему, к тому, чего еще нет в настоящем, что еще не наступило, но чем мы хотели бы обладать или что хотели бы сделать. При этом пока еще отсутствуют или имеют весьма смутную форму представления о средствах, с помощью которых можно достигнуть отчетливо поставленной цели.

Стремление. По мере развития сознания ребенка его влечения начинают сопровождаться вначале пока еще смутным, а затем все более ясным сознанием переживаемой потребности. Это происходит в тех случаях, когда бессознательное влечение к удовлетворению возникшей потребности наталкивается на препятствие и не может осуществиться. В таких случаях неудовлетворенная потребность начинает осознаваться в виде пока еще смутного стремления к более или менее определенному предмету или объекту, с помощью которого эта потребность может быть удовлетворена.

Хотения являются более высокой стадией в развитии мотивов действий, когда к представлению цели присоединяется представление и о средствах, с помощью которых эта цель может быть достигнута. Это позволяет составить более или менее твердый план для достижения поставленной цели. По сравнению с простым желанием, хотение имеет более активный, деловой характер: в нем выражено намерение осуществить действие, стремление с помощью определенных средств добиться поставленной цели. Само представление цели становится более определенным и конкретным, более реальным, чему в немалой степени содействует выраженное в хотении знание конкретных средств и путей достижения цели.

Интересы – это мотивы, напрямую не связанные с потребностями. Они имеют больше познавательную, а не потребительскую устремленность. Интересы различаются прежде всего по своему содержанию, относясь к различным областям познания и деятельности. Они могут быть устойчивыми и неустойчивыми, глубокими и поверхностными и т.д.

Убеждения – представления, знания, идеи, ставшие мотивами поведения человека и определяющие его отношение к разным сферам действительности. В основе убеждений лежит мировоззрение личности, то есть система взглядов на мир и место в нем человека.

Идеалы – важная цель личных стремлений человека, своеобразный пример, эмоционально окрашенный эталон действия, обычно воплощены в каких-либо образах, которым человек хочет подражать, или в целях, к которым он стремится, понимая, что полностью они никогда достигнуты не будут. Идеал служит для личности путеводной звездой, суперстратегическим ориентиром поведения и самосовершенствования.

Интерес – форма проявления познавательной потребности, выражающаяся избирательным отношением личности к объекту в силу его жизненного значения и эмоциональной привлекательности. Способствуя ориентировке, ознакомлению с чем-то новым, более полному и глубокому отражению действительности, интересы обеспечивают направленность личности на осознание целей деятельности. По содержанию интересы могут быть материальными (к жилищным удобствам, красивой одежде и др.) и духовными (профессиональные, познавательные, эстетические и др.). По объему их можно разделить на широкие и узкие. Они могут быть также глубокими и поверхностными, устойчивыми и неустойчивыми. Оценка интересов, в конечном счете, определяется их содержательностью и значимостью для личности.

Склонность – избирательная направленность субъекта на определенную деятельность. В ее основе лежит глубокая и устойчивая потребность в этой деятельности,

стремление в ней совершенствоваться. Склонности обычно являются предпосылкой развития соответствующих способностей, хотя возможны случаи несовпадения склонностей и способностей.

Ценностные ориентации – это интегративные компоненты направленности, которые определяются совокупностью потребностей, интересов, идеалов и убеждений. Ценностные ориентации являются смыслообразующими основами, задающими мотивацию всей человеческой жизни.

Мировоззрение – совокупность устойчивых взглядов, принципов, оценок и убеждений, определяющая отношение к окружающей действительности и характеризующая видение мира в целом и место человека в этом мире **или** **Мировоззрение** – система взглядов человека на мир и его закономерности. Мировоззрение служит высшим регулятором поведения личности, определяя не только общую направленность личности, но и ее целеустремленность. Идеалы и мировоззрение формируются у человека на основе его интересов и склонностей.

Мотив – это то, ради чего осуществляется деятельность. Мотив – это внутренний побудитель человека к активной деятельности, связанный с удовлетворением его потребностей.

Классификация мотивов Мюррея Классификация мотивов Г.А.Мюррея (от лат. classis разряд + facere делать и moveo двигаю) модель структуры мотивационно-потребностной сферы. Были выделены следующие мотивы: достижения, руководства, порядка, самопредъявления, автономии, общительности, понимания со стороны других, помощи извне, доминантности, зависимости, готовности помочь, ориентации на новое, выдержки, секса, агрессии.

1.2 ПСИХИЧЕСКИЕ ПРОЦЕССЫ И СОСТОЯНИЯ ЛИЧНОСТИ

1.2.1 Ощущения, восприятие и представления

1. Понятие об ощущениях: виды, типы и общие закономерности.
2. Восприятие: понятие, виды, свойства.
3. Функции и виды представлений.

Сенсорно-перцептивные процессы и их характеристика.

К психологической подструктуре личности относятся особенности психических процессов личности (ощущения, восприятия, мышления, воображения, памяти, внимания). Следует отметить, что все психические процессы неразрывно связаны, взаимообусловлены и отражаются на деятельности, поведении личности.

Познание воздействий окружающего мира происходит посредством *сенсорно-перцептивных* процессов (ощущение, восприятие, представление), *мнемических* (процессы памяти), *интеллектуальных* (мышление и воображение, речь). Все эти процессы относятся к познавательным психическим процессам.

Ощущение – это психический познавательный процесс отражения объективного окружающего мира, первейшая и простейшая форма чувственного познания. Благодаря ощущениям мы познаем отдельные стороны или свойства предметов и явлений (цвет, форму, запах, жажду, тяжесть и т.д.).

Физиологическим аппаратом ощущения является анализатор, состоящий из трех частей:

- *рецептор* – часть анализатора, преобразующая энергию внешнего воздействия в нервные сигналы;
- *нервный путь*, по которому нервные сигналы передаются в мозг;
- *корковая часть полушарий головного мозга*, где нервные сигналы осознаются.

Животные способны воспринимать следующие типы стимулов: атмосферное давление (в частности, звук); химическое вещество, его концентрация (в частности, вкус); влажность, механическое напряжение; повреждение тканей; осмотическое давление; положение тела; температура; электромагнитное излучение (в частности, свет)

Классификация ощущений

Критерий	Вид ощущения
По расположению рецепторов	Экстероцептивные Интероцептивные Проприоцептивные
По ведущему анализатору	Сенсорные ощущения (аудиальные, визуальные, кинестетические)
По взаимодействию рецепторов с раздражителями	Контактные Дистантные

- *экстероцептивные (внешние ощущения)* – зрительные, слуховые, обонятельные, вкусовые, кожные, осязательные. С их помощью человек познает свойства предметов или явлений, которые находятся вне его. Рецепторы этих ощущений расположены на поверхности тела;

- *интероцептивные (внутренние ощущения)* – Рецепторы этих ощущений находятся внутри организма (*ощущения равновесия ощущения ускорения, или статические* – это ощущения, которые отражают положение и перемещение тела в пространстве, связанные с работой вестибулярного аппарата. Рецепторы анализатора

равновесия и ускорения расположены во внутреннем ухе; *органические* связаны с биологическими потребностями человека (голод, жажда, тошнота, изжога, секс и т.д), а также *болевые ощущения*, выполняющие защитную функцию, сигнализируя человеку о неблагополучии в его организме);

- *проприоцептивные (мышечно-двигательные или кинестетические) ощущения* – это ощущения движения и положения тела в пространстве. Рецепторы двигательного анализатора находятся в мышцах и связках;

- *дистантные ощущения*: зрение, слух, обоняние;

- *контактные ощущения*: вкус, тактильные ощущения, боль, температурные ощущения, вибрационные ощущения (отражают колебания упругой среды, называют «контактным слухом», специальных вибрационных рецепторов у человека не обнаружено), кинестетические ощущения.

Ощущение каждого человека имеет *определенный диапазон*, ограниченный с двух сторон *порогами ощущения*. За пределами нижнего порога ощущение еще не возникает, так как раздражитель слишком слаб. За пределом верхнего порога – уже не возникает, так как раздражитель слишком силен.

Для возникновения какого-либо ощущения раздражитель должен иметь определенную величину интенсивности. Минимальная величина раздражения, которая вызывает едва заметное ощущение, называется *абсолютным нижним порогом ощущения*. Способность ощущать эти самые слабые раздражения называется абсолютной чувствительностью. Она всегда выражается в абсолютных числах. Например, для возникновения ощущения давления достаточно воздействия 2 мг на 1 кв.мм поверхности кожи.

Верхний абсолютный порог ощущения - максимальная величина раздражения, дальнейшее увеличение которой вызывает исчезновение ощущения или болевое ощущение. Например, сверхгромкий звук вызывает боль в ушах, а сверхвысокий (по частоте колебаний свыше 20000 Гц) – вызывает исчезновение ощущения (слышимый звук переходит в ультразвук). Давление 300 г/кв.мм вызывает боль.

Наряду с абсолютной чувствительностью следует различать относительную чувствительность – чувствительность к различению интенсивности одного воздействия от другого. Относительная чувствительность характеризуется порогом различения.

Порог различения, или дифференциальный порог, - едва ощущаемое минимальное различие в силе двух однотипных раздражителей.

Порог различения - это относительная величина (дробь), которая показывает, какую часть первоначальной силы раздражителя надо прибавить (или убавить), чтобы получить едва заметное ощущение изменения в силе данных раздражителей.

Так, если взять груз в 1 кг и затем прибавить еще 10 г, то этой прибавки никто ощутить не сможет; чтобы почувствовать увеличение прибавки веса необходимо добавить 1/30 часть первоначального веса, то есть 33 г. Таким образом, относительный порог различения силы тяжести равен 1/30 части силы первоначального раздражителя.

Относительный порог различения яркости света равен 1/100; силы звука – 1/10; вкусовых воздействий – 1/5.

Нижние и верхние абсолютные пороги ощущений (абсолютная чувствительность) характеризуют пределы человеческой чувствительности. Но чувствительность каждого человека изменяется в зависимости от различных условий.

Так, входя в плохо освещенное помещение, мы вначале не различаем предметы, но постепенно под влиянием данных условий чувствительность анализатора повышается.

Находясь в накуренном помещении или в помещении с какими-либо запахами, мы через некоторое время перестаем замечать эти запахи (понижается чувствительность анализатора).

Когда из плохо освещенного пространства мы попадаем в ярко освещенное, то чувствительность зрительного анализатора понижается.

Все ощущения имеют общие законы:

- *закон сенсбилизации-десенсбилизации* – состоит в повышении или понижении чувствительности под влиянием адекватных и неадекватных раздражителей. Согласно этому закону в результате систематических упражнений человек может повысить или понизить свою чувствительность;

- *закон адаптации* (приспособления) – состоит в изменении порога чувствительности под влиянием долго действующего раздражителя. Например, человек остро ощущает любой запах только в первые несколько минут, затем ощущение притупляется.

- *закон контрастности* – состоит в изменении чувствительности под влиянием предшествующего раздражителя. Например, одна и та же фигура на белом фоне кажется темнее, а на черном – светлее.

Восприятие – это психический процесс отражения предметов и явлений действительности в совокупности их различных свойств и частей при непосредственном их воздействии на органы чувств.

В отличие от ощущений, которые присущи всем живым существам, имеющим нервную систему, способностью воспринимать мир в виде образов обладает только человек и *высшие животные*. Этот процесс, характерный для восприятия, называется ***объективацией***.

То, что находится в центре внимания, называют *объектом* (предметом) восприятия, все остальное – *фоном*. Предмет и фон динамичны, они могут меняться местами.

К *свойствам восприятия* относятся предметность, избирательность, апперцепция, осмысленность, константность, целостность.

Предметность восприятия – проявляется в том, что объект воспринимается нами именно как обособленный в пространстве и времени.

Осмысленность восприятия – показывает, что воспринимаемые человеком предметы имеют для него определенный жизненный смысл.

Апперцепция – зависимость восприятия от прежнего опыта, содержания психической деятельности.

Избирательность восприятия – способность человека воспринимать лишь те предметы, которые представляют интерес.

Константность – относительное постоянство или независимость образа предмета от меняющихся условий восприятия (расстояния, освещенности и др.).

Восприятие окружающего мира как относительно устойчивого и постоянного называется ***константностью***.

Целостность восприятия – выражается в том, что образы отражаемых предметов выступают в сознании человека в совокупности многих их качеств, даже если отдельные из них в данный момент не ощущаются.

Если результатом ощущения является некоторое чувство (например, ощущение яркости, громкости, соленого, равновесия и т.д.), то в итоге восприятия складывается образ, включающий целый комплекс различных взаимосвязанных ощущений.

Образ, складывающийся в процессе восприятия, предполагает взаимодействие нескольких анализаторов. В зависимости от того, какой из них работает активнее, различают и виды восприятия: ***зрительное, слуховое, осязательное восприятие***.

Восприятия подразделяют также и на ***другие виды***.

В зависимости от целей: преднамеренное и непреднамеренное восприятие.

В зависимости от степени организации: организованное (наблюдение) и неорганизованное восприятие.

В зависимости от формы отражения:

- *восприятие пространства* – это восприятие формы, величины, объемности

объектов, расстояний между ними, их взаимного расположения, удаленности и направления, в котором они находятся;

- *восприятие времени* – это отражение длительности, скорости протекания и последовательности явлений;

- *восприятие движения* – это отражение во времени изменений положения объектов или самого наблюдателя в пространстве.

Нарушения восприятия:

- *гиперстезия* – повышенная чувствительность к обычным внешним раздражителям;

- *гипостезия* – явление, обратное гиперстезии, то есть сниженная чувствительность;

- *агнозия* – нарушение узнавания предметов при ясном сознании и сохранении или незначительном снижении чувствительности;

- *галлюцинации* – восприятия, возникающие без наличия реальных объектов (видения, призраки, мнимые звуки, голоса, запахи и т.д.). Галлюцинаций следует отличать от *иллюзий*, то есть ошибочных восприятий реальных предметов и явлений.

Представление – процесс мысленного воссоздания образов предметов и явлений, которые в данный момент не воздействуют на органы чувств человека.

По видам ведущего анализатора:

- зрительные (образ человека, места, пейзажа);

- слуховые (воспроизведение музыкальной мелодии);

- обонятельные (представление какого-то характерного запаха – например, огуречного или парфюмерного);

- вкусовые (представления о вкусе пищи – сладком, горьком и пр.);

- тактильные (представление о гладкости, шершавости, мягкости, твердости предмета);

- температурные (представление о холоде и тепле).

По степени обобщенности:

Единичные представления – это представления, основанные на восприятии одного определенного предмета или явления. Часто они сопровождаются эмоциями. Эти представления лежат в основе такого явления памяти как узнавание.

Общие представления – представления, обобщенно отражающие ряд сходных предметов. Этот вид представлений чаще всего формируется при участии второй сигнальной системы и словесных понятий.

Схематизированные представления представляют предметы или явления в виде условных фигур, графических изображений, пиктограмм и т.д.

По степени волевых усилий:

Непроизвольные представления – это представления, возникающие спонтанно, без активизации воли и памяти человека, например – грёзы.

Произвольные представления – это представления, возникающие у человека под воздействием воли, в интересах поставленной им цели.

По происхождению: представления восприятия, представления мышления, представления воображения.

1.2.2 Внимание и память

1. Внимание: понятие, сущность, структура, функции, свойства и виды.

2. Основные свойства внимания.

3. Концепция внимания П.Я. Гальперина.

4. Память: общее представление, виды, свойства, функции, законы памяти.

5. Психолого-педагогические приемы развития памяти.

Внимание: – это познавательный процесс направленной и сосредоточенной психической деятельности человека на определенные объекты и явления окружающего мира.

Формы проявления:

Внимание направлено на:	
движение	моторное
мышление	интеллектуальное
восприятие	сенсорное

Параметры:

концентрация
устойчивость
объем
распределение
переключение

Типы:

характеризуется	
непроизвольное	отсутствием целенаправленного волевого акта
произвольное	наличием целенаправленного волевого акта
послепроизвольное	целенаправленностью, но отсутствием волевых усилий

Психическая деятельность не может протекать целенаправленно и продуктивно, если человек не сосредоточится на том, что он делает. Возьмем человека, увлеченного рисованием. Он целиком углублен в свою работу, сосредоточен на ней, обдумывает, какой цвет выбрать, как расположить предметы на листе. При этом он может не слышать о чем говорят присутствующие, не откликаться, если его позовут. В этом случае говорят, что он сосредоточил внимание на том, что делает, отвлекаясь от всего остального. Это свидетельствует, что человек не может одновременно думать о разных вещах и выполнять разнообразные работы. Поэтому в каждый отдельный момент его сознание направляется на те предметы и явления, которые являются для него наиболее важными и значительными.

Основные функции внимания

Возьмем такой пример: я нахожусь на каком-нибудь празднестве и поглощена интересной беседой. Внезапно я слышу свое имя, негромко произнесенное кем-то в другой группе гостей. Я быстро переключаю внимание на разговор, происходящий между этими людьми, и слышу мнение о себе. Но в то же время я упускаю нить прежнего разговора. Я настроилась на вторую группу отключилась от первой. Это пример воздействия особо актуальной информации, известный под названием «феномен вечеринки». Именно высокая значимость сигнала (а не его интенсивность), желание узнать, что обо мне думают другие, определили изменение направления моего внимания.

Под направленностью следует понимать прежде всего избирательный характер психической деятельности, преднамеренный или непреднамеренный выбор ее объектов. В понятие направленности включается также и сохранение деятельности на известный промежуток времени. Недостаточно только выбрать ту или иную деятельность, чтобы быть внимательным, надо удержать этот выбор, сохранить его. Сравнительно легко

направить внимание на тот или иной предмет или действие, значительно труднее сохранить его в течение необходимого времени.

Когда мы говорим о внимании, то подразумеваем также сосредоточенность, углубленность в деятельность. Чем труднее стоящая перед человеком задача, тем напряженнее, интенсивнее, углубленнее будет его внимание, и, наоборот, чем легче задача, тем менее углубленным является его внимание.

В то же время сосредоточенность связана с отвлечением от всего постороннего. Чем больше мы сосредоточены на решении данной задачи, тем меньше замечаем все окружающее, вернее, мы замечаем, что происходит, но неотчетливо. Таким образом, при внимательном отношении к какому-либо предмету, он (этот предмет) оказывается в центре нашего сознания, все остальное воспринимается в этот момент слабо, Оказывается на периферии воспринимаемого. Благодаря этому отражение становится ясным, отчетливым, представления и мысли удерживаются в сознании до тех пор, пока не завершится деятельность, пока не будет достигнута ее цель. Тем самым внимание обеспечивает еще одну функцию - контроль и регуляцию деятельности.

Внимание обычно выражено в мимике, в позе, в движениях. Внимательного слушателя легко отличить от невнимательного. Но иногда внимание направлено не на окружающие объекты, а на мысли и образы, находящиеся в сознании человека. В данном случае говорят об интеллектуальном внимании, которое несколько отличается от внимания сенсорного (внешнего). В некоторых случаях, когда человек проявляет повышенную сосредоточенность на физических действиях, имеет смысл говорить о моторном внимании. Все это свидетельствует о том, что внимание не имеет своего собственного познавательного содержания и лишь обслуживает деятельность других познавательных процессов.

Виды внимания

По своему происхождению и способам осуществления обычно выделяют два основных вида внимания: непроизвольное и произвольное. Непроизвольное внимание, наиболее простое и генетически исходное, называют также пассивным, вынужденным, так как оно возникает и поддерживается независимо от стоящих перед человеком целей. Деятельность захватывает человека в этих случаях сама по себе, в силу своей увлекательности или неожиданности. Человек невольно отдается воздействию на него предметам, явлениям, выполняемой деятельности. Стоит нам услышать по радио интересную новость, как мы невольно отвлекаемся от работы и прислушиваемся. Возникновение непроизвольного внимания связано с различными физическими, психофизиологическими и психическими причинами. Эти причины тесно связаны между собой, но их для удобства можно разделить условно на категории.

К первой группе причин относятся характер и качество раздражителя, прежде всего его сила или интенсивность. Всякое достаточно сильное раздражение: громкие звуки, яркий свет, сильный толчок, резкий запах невольно привлекают наше внимание. Важную роль при этом играет не столько абсолютная, сколько относительная сила раздражителя. Поэтому если днем шаги в коридоре не привлекут внимания, то те же шаги ночью в полной тишине заставят нас прислушаться. Особое значение имеет контраст между раздражителями. То же самое относится к длительности раздражителя, а также к пространственной величине и форме предмета. В ту же группу причин следует отнести и такое качество раздражителя, как его новизна, необычность. При этом под “новизной” понимают не только появление ранее отсутствовавшего раздражителя, но и изменение физических свойств действующих раздражителей, ослабление или прекращение их действий, отсутствие знакомых раздражителей, перемещение раздражителей в пространстве.

Ко второй группе причин, вызывающих непроизвольное внимание, относятся те внешние раздражители, которые соответствуют внутреннему состоянию человека, и

прежде всего имеющимся у него потребностям. Так, сытый и голодный человек будут по-разному реагировать на разговор о пище.

Третья группа причин связана с общей направленностью личности. Именно по этому, идя по одной и той же улице, дворник обратит внимание на мусор, архитектор или художник - на красоту здания. Направленность личности тесно связана с ее прежним опытом и чувствами, поэтому их также включают в эту группу причин. То, что интересно нам, что вызывает у нас определенную эмоциональную реакцию, является важнейшей причиной непроизвольного внимания.

В отличие от непроизвольного произвольное внимание управляется сознательной целью. Оно тесно связано с волей человека и выработалось в результате трудовых усилий, поэтому его еще называют волевым, активным, преднамеренным. Приняв решение заняться какой-нибудь деятельностью, мы выполняем это решение, сознательно направляя наше внимание даже на то, что нам неинтересно в данную минуту, но чем необходимо заниматься. Основной функцией произвольного внимания является активное регулирование протекания психических процессов.

Причины произвольного внимания по своему происхождению не биологические, а социальные: оно не созревает в организме, а формируется у ребенка при его общении со взрослыми. На ранних фазах развития функция произвольного внимания разделена между двумя людьми - взрослым и ребенком. Первый выделяет объект из Среды, указывая на него и называя словом, ребенок отвечает на этот сигнал, прослеживая жест, схватывая предмет или повторяя слово. Таким образом, данный предмет выделяется для ребенка из внешнего поля. Впоследствии дети начинают ставить цели самостоятельно. Следует отметить тесную связь произвольного внимания с речью. Развитие произвольного внимания у ребенка проявляется вначале в подчинении своего поведения речевой инструкции взрослых, а затем, по мере овладения речью, - в подчинении своего поведения собственной речевой инструкции.

Несмотря на качественное отличие от непроизвольного внимания, произвольное также связано с чувствами, с интересами, с прежним опытом человека. Однако влияние этих моментов при произвольном внимании не непосредственное, а косвенное. Оно опосредуется сознательно поставленными целями, поэтому в данном случае интересы выступают как интересы цели, интересы результата деятельности. Сама деятельность может непосредственно не занимать нас, но так ее выполнение необходимо для решения поставленной нами задачи, то и она становится интересной в связи с этой целью.

Ряд психологов выделяют еще один вид внимания, который, подобно произвольному, носит целенаправленный характер и требует первоначальных волевых усилий, но затем человек как бы «входит» в работу: интересными и значительными становятся содержание и процесс деятельности, а не только ее результат. Такое внимание было названо Н. Ф. Добрыниным послепроизвольным. Возьмем студента, который решает трудную математическую задачу. Первоначально она его может совсем не увлекать. Он берется за нее только потому, что ее нужно сделать. Студенту приходится возвращать себя к решению постоянными усилиями. Но вот решение начато, правильный ход намечается, задача становится более понятной. Студент все больше увлекается ею, она его захватывает, он перестает отвлекаться: задача стала для него интересной. Внимание из произвольного стало как бы непроизвольным. Однако, в отличие от подлинно непроизвольного внимания, послепроизвольное остается связанным с сознательными целями и поддерживается сознательными интересами. В то же время оно несходно и с произвольным вниманием, так как здесь нет или почти нет волевых усилий.

Послепроизвольное внимание характеризуется длительной сосредоточенностью, напряженной интенсивностью умственной деятельности, высокой производительностью труда.

Основные свойства внимания

Внимание означает связь сознания с определенным объектом, его сосредоточенность на нем. Особенности этой сосредоточенности определяют свойства внимания. К ним относятся: устойчивость, концентрация, распределение, переключение и объем внимания.

Устойчивость (возможность раскрывать в том предмете, на который оно направлено, новые стороны и связи)- это временная характеристика внимания, длительность привлечения внимания к одному и тому же объекту. Устойчивость может определяться периферическими и центральными факторами. Исследования показали, что внимание подвержено периодическим произвольным колебаниям. Периоды таких колебаний (по Н. Ланге) равны 2-3 сек, доходя максимум до 12 сек. Если прислушиваться к тиканью часов и пытаться сосредоточиться на нем, то человек будет то слышать, то не слышать их. Иной характер носят колебания при наблюдении более сложных фигур - в них попеременно то одна, то другая часть будет выступать как фигура. Такой эффект дает изображение усеченной пирамиды: если присмотреться к ней в течении некоторого времени, то она будет поочередно казаться то выпуклой, то вогнутой. Но такие малые периоды колебания внимания ни в коем случае не являются всеобщей закономерностью. В одних случаях внимание характеризуется частыми периодическими колебаниями, в других - значительно большей устойчивостью. В настоящее время доказано, что наиболее существенным условием устойчивости внимания является возможность раскрыть в предмете, на котором оно сосредоточено, новые стороны и связи. Когда поставленная задача требует от нас сосредоточенности на каком-либо предмете, мы раскрываем в нем новые аспекты в их взаимосвязях и взаимопереходах, внимание может очень длительное время оставаться устойчивым. В тех случаях, когда содержание предмета внимания не дает возможности для дальнейшего его изучения, мы легко отвлекаемся, наше внимание колеблется. Чтобы внимание к какому-либо предмету поддерживалось, его сознание должно быть динамическим процессом. Предмет внимания должен развиваться, обнаруживать перед нами свое новое содержание. Если внимание при всех условиях было неустойчивым, эффективная умственная работа была бы невозможна. Само включение умственной деятельности, раскрывающей в предмете новые стороны и связи изменяет закономерности этого процесса и создает условия для устойчивости внимания. Устойчивость внимания зависит от целого ряда условий. К числу относятся: особенности материала, степень его трудности, знакомства с ним, отношения к нему со стороны субъекта, а также от индивидуальных особенностей личности.

Концентрация внимания - это степень или интенсивность сосредоточенности, то есть Основной показатель его выраженности, тот фокус, в котором собрана психическая или сознательная деятельность. А.А. Ухтомский полагал, что концентрация внимания связана с особенностями функционирования доминантного очага возбуждения в коре головного мозга. В частности, концентрация является следствием возбуждения в доминантном очаге при одновременном торможении остальных зон коры головного мозга.

Под распределением внимания понимают субъективно переживаемую способность человека удерживать в центре внимания определенное число разнородных объектов одновременно. Именно эта способность позволяет совершать сразу несколько действий, сохраняя их в поле внимания. Вспомним феноменальные способности Юлия Цезаря, который мог делать одновременно семь не связанных между собой дел. Однако, как показывает практика, человек способен выполнить только один вид сознательной психической деятельности, а субъективное ощущение одновременности выполнения нескольких обязано быстрому последовательному переключению с одной на другую. Еще Вундтом было доказано, что человек не может сосредотачиваться на двух одновременно предъявляемых раздражителях. Однако иногда человек действительно способен выполнять два вида деятельности. На самом деле, в таких случаях один из видов

выполняемой деятельности должен быть полностью автоматизирован и не требовать внимания, если же это условие не соблюдается, совмещение деятельности невозможно.

Распределение внимания, по-существу, является обратной стороной его *переключаемости*. Переключение внимания определяется скрытно, переходя от одного вида деятельности к другому. Переключение означает сознательное и осмысленное перемещение внимания с одного объекта на другой. В целом переключаемость внимания означат способность быстро ориентироваться в сложной, изменяющейся ситуации. Легкость переключения внимания у разных людей различна и зависит от целого ряда условий. Это прежде всего соотношение между предшествующей и последующей деятельностью и отношение субъекта к каждой из них. Чем интереснее деятельность, тем легче на нее переключиться, и наоборот. Переключаемость внимания принадлежит к числу хорошо тренируемых качеств.

Объем внимания (количество предметов может восприниматься или какое количество действий может совершаться одновременно). Известно, что человек не может одновременно думать о разных вещах и выполнять разнообразные работы. Это ограничение вынуждает дробить поступающую извне информацию на части, не превышающие возможности обрабатывающей системы. Таким же образом человек обладает весьма ограниченными возможностями одновременно воспринимать несколько независимых друг от друга объектов - это и есть объем внимания. Важной и определяющей его особенностью является то, что он практически не поддается регулированию при обучении и тренировке.

Понятие «объем внимания» близко к понятию «объем восприятия». Понятия – «поле ясного внимания» и «поле неясного о внимания» очень близки к понятиям центра и периферии зрительного восприятия. Однако количество находящихся в поле нашего внимания связанных между собой элементов, объединенных в осмысленное целое, может быть много больше. Объем внимания поэтому является изменчивой величиной, зависящей от того, насколько связано между собой содержание, на котором сосредотачивается внимание, и от умения осмысленно связывать и структурировать материал.

Отвлекаемость внимания

Отвлекаемость внимания - это произвольное перемещение внимания с одного объекта на другой. Оно возникает при действии посторонних раздражителей на человека, занятого в этот момент какой-либо деятельностью. Отвлекаемость может быть внешней и внутренней. Внешняя отвлекаемость возникает под влиянием внешних раздражителей; при этом произвольное внимание становится произвольным. Наиболее отвлекают предметы или явления, которые появляются внезапно и действуют с меняющейся силой и частотой. В ответ на эти раздражители у человека появляется трудно угасаемый ориентировочный рефлекс.

Внутренняя отвлекаемость внимания возникает под влиянием сильных переживаний, посторонних эмоций, из-за отсутствия интереса и чувства ответственности за дело, которым в данный момент занят человек.

Физиологической основой внешней отвлекаемости внимания является отрицательная индукция процессов возбуждения и торможения, вызванная действием внешних раздражителей, не имеющих отношения к выполняемой деятельности. При внутренней отвлекаемости внимания, обусловленной сильными чувствами и желаниями, в коре головного мозга появляется мощный очаг возбуждения; с ним не может конкурировать более слабый очаг, соответствующий объекту внимания, по закону отрицательной индукции в нем возникает торможение. В случаях внутренней отвлекаемости, обусловленной отсутствием интереса, она объясняется запредельным торможением, развивающемся под влиянием утомления нервных клеток скучной монотонной работой.

Рассеянность

Рассеянностью называется неспособность человека сосредоточиться на чем-либо определенном в течении длительного времени. Встречается два типа рассеянности: мнимая и подлинная.

Мнимая рассеянность - это невнимание человека к непосредственно окружающим предметам и явлениям, вызванная крайней сосредоточенностью его внимания на каком-либо предмете. Мнимая рассеянность - результат большой сосредоточенности и узости внимания. Иногда ее называют “профессорской”, так как она нередко встречается у людей этой категории. Внимание ученого может быть настолько сконцентрировано на занимающей его проблеме, что он не слышит обращенных к нему вопросов, не узнает знакомых, отвечает невпопад. Физиологической основой мнимой рассеянности является мощный очаг оптимального возбуждения в коре головного мозга, вызывающего торможение в окружающих его участках по закону отрицательной индукции. Неясность отражения различного рода внешних воздействий при рассеянном внимании объясняется тем, что оно происходит на участках коры головного мозга, находящихся в состоянии торможения.

Рассеянность как следствие внутренней сосредоточенности не причиняет большого вреда делу, хотя и затрудняет ориентацию человека в окружающем мире. Хуже подлинная рассеянность. Человек, страдающий рассеянностью этого рода, с трудом устанавливает и удерживает произвольное внимание на каком-либо объекте или действии. Для этого ему требуется значительно больше волевых усилий, чем человеку не рассеянному. Произвольное внимание рассеянного человека неустойчиво, легко отвлекаемое. Физиологически подлинная рассеянность объясняется недостаточной силой внутреннего торможения. Возбуждение, возникающее под действием речевых сигналов, легко иррадирует, но с трудом концентрируется. В результате этого в коре головного мозга рассеянного человека создаются неустойчивые очаги оптимальной возбудимости.

Причины подлинной рассеянности внимания разнообразны, их знание необходимо, чтобы не укреплять рассеянность, а бороться с ней. Причиной подлинной рассеянности может быть общее расстройство нервной системы (неврастения), малокровие, болезни носоглотки, затрудняющие вентиляцию легких и, следовательно, обедняющие кислородное питание мозговых клеток. Иногда рассеянность появляется в результате физического и умственного утомления и переутомления, тяжелых переживаний. Одной из причин подлинной рассеянности является перегрузка мозга большим количеством впечатлений. Разбросанность интересов также может привести к подлинной рассеянности, неупорядоченность увлечений укрепляет рассеянность. Еще одной причиной подлинной рассеянности может быть и неправильное воспитание ребенка в семье: отсутствие режима в занятиях, развлечениях и отдыхе ребенка, выполнение всех его прихотей, освобождение от трудовых обязанностей. Скудное преподавание, которое не будит мысль, не затрагивает чувств, не требует напряжения воли - один из источников рассеянности внимания учащихся.

Память – это психический познавательный процесс организации и сохранения прошлого опыта, делающий возможным его возвращение в сферу сознания и использование в деятельности.

Процессы памяти:

- запоминание;
- сохранение;
- воспроизведение;
- забывание.

Запоминание – это процесс введения информации в сознание человека. Процесс запоминания протекает в трех формах: запечатление, произвольное запоминание, произвольное запоминание.

Запечатление – прочное и точное сохранение в кратковременной и долговременной памяти событий в результате однократного предъявления материала на несколько секунд.

Непроизвольное запоминание – сохранение в памяти событий в результате их многократного повторения. Непроизвольное запоминание отражает постоянно действующие, повторяющиеся события.

Произвольное запоминание - ведущая форма запоминания, связанная с необходимостью сохранить знания, навыки, необходимые для трудовой деятельности.

Заучивание – запоминание с целью сохранить в памяти тот или иной материал.

По отношению к исходному тексту различают заучивание *дословное, близкое к тексту и смысловое*. По характеру связей в запоминаемом материале выделяют запоминание *механическое* и *смысловое*.

Сохранение – более или менее длительное удержание в памяти сведений, полученных в опыте. Сохранение имеет две стороны – *сохранение* и *забывание*.

Воспроизведение – воссоздание в деятельности и общении сохраненного в памяти материала. Различают несколько уровней воспроизведения:

- *узнавание* – воспроизведение при опоре на восприятие объекта;
- *собственно воспроизведение* – воссоздание материала, не вызывающее затруднений и не требующее опоры на восприятие;
- *припоминание* – воспроизведение, при котором в данный момент нет возможности вспомнить нужное, но есть уверенность, что оно запомнено.

Виды памяти. Существуют различные классификации памяти. Наиболее широкая классификация памяти – на *генетическую* (наследственную в виде кодов ДНК, которая определяет формирование организма, его структур) и *прижизненную* (хранилище информации, полученной с момента рождения до смерти).

Прижизненная память в свою очередь подразделяется на следующие виды:

- по сенсорной модальности – зрительная (визуальная) память, моторная (кинестетическая) память, звуковая (аудиальная) память, вкусовая память, болевая память;
- по содержанию – образная память, моторная память, эмоциональная память;
- по организации запоминания – эпизодическая память, семантическая память, процедурная память;
- по временным характеристикам – долговременная память, кратковременная память, ультракратковременная (мгновенная) память, оперативная, промежуточная;
- по наличию цели – произвольная и непроизвольная;
- по наличию средств – опосредованная и неопосредованная;
- по уровню развития – моторная, эмоциональная, образная, словесно-логическая.

Классификация видов памяти

Критерий	Вид
Содержание	<ul style="list-style-type: none"> - образная память - словесно-логическая память - сенсорная память - эмоциональная память
Время	<ul style="list-style-type: none"> - кратковременная память - долговременная память - оперативная - промежуточная
Организация запоминания	<ul style="list-style-type: none"> - эпизодическая память - семантическая память

Другие классификации видов памяти:

- *наглядно-образная* – это память на зрительные, звуковые, осязательные, обонятельные и вкусовые образы;
- *словесно-логическая* – выражается в запоминании, сохранении и воспроизведении мыслей в виде понятий и словесных формулировок, присуща только человеку;
- *двигательная (моторная)* – выражается в запоминании и воспроизведении движений. Лежит в основе выработки навыков ходьбы, письма, трудовых и других умений;
- *эмоциональная память* – это память на переживания. Имеет большое значение для формирования личности. Пережитые и сохраненные эмоции выступают как побудительные силы к совершению или отказу от совершения того или иного поступка;
- *зрительная (визуальная) память* отвечает за сохранение и воспроизведение зрительных образов;
- *моторная память* отвечает за сохранение информации о моторных функциях. К примеру, первоклассный бейсболист великолепно бросает мяч в частности благодаря памяти о моторной деятельности при прошлых бросках.
- *эпизодическая память* – память о событиях, участниками или свидетелями которых мы были (Tulving, 1972). Примерами ее могут быть воспоминания о том, как вы справили свой семнадцатый День рождения, память о дне вашей помолвки, припоминание сюжета фильма, который вы видели на прошлой неделе. Этот вид памяти характерен тем, что запоминание информации происходит без видимых усилий с нашей стороны;
- *семантическая память* – память о таких фактах, как таблица умножения или значение слов. Вы, скорее всего, не сможете вспомнить, где и когда вам стало известно, что $6547 \times 8791 = 57554677$, или от кого вы узнали, что означает слово «акция», но тем не менее эти знания составляют часть вашей памяти. Может быть, вы сумеете припомнить все те мучения, которые доставило вам изучение таблицы умножения. И эпизодическая, и семантическая память содержат знания, которые легко могут быть рассказаны, декларированы. Поэтому эти две подсистемы составляют часть более обширной категории, которую называют декларативной памятью;
- *процедурная память*, или запоминание того, как нужно что-то делать, имеет некоторые сходства с моторной памятью. Различие заключается в том, что описание процедуры не обязательно предполагает владения какими-то моторными навыками. К примеру, в школьные годы вас должны были обучать работе с логарифмической линейкой. Это своего рода «знание о том, как», которое часто противопоставляют описательным задачам, предполагающим «знание о том, что»;
- *топографическая память* – способность ориентироваться в пространстве, распознавать путь и следовать маршруту, признавать знакомые места.

Памяти присущи следующие характеристики: *объем* (максимальное число несвязанных между собой объектов, которые можно удержать, повторить или осознать за один раз), *быстрота* (способность человека использовать в практической деятельности имеющуюся у него информацию с разной скоростью), *точность* (способность к воспроизведению материала без искажения) и *длительность* (минимальным временем между двумя последовательными обращениями к памяти).

Законы памяти

Закон памяти	Практические приёмы реализации
Закон интереса	Интересное запоминается легче

Закон осмысления	Чем глубже осознать запоминаемую информацию, тем лучше она запомнится
Закон установки	Если человек сам себе дал установку запомнить информацию, то запоминание произойдёт легче
Закон действия	Информация, участвующая в деятельности (то есть если происходит применение знаний на практике) запоминается лучше
Закон контекста	При ассоциативном связывании информации с уже знакомыми понятиями новое усваивается лучше
Закон торможения	При изучении похожих понятий наблюдается эффект «перекрытия» старой информации новой
Закон оптимальной длины ряда	Длина запоминаемого ряда для лучшего запоминания не должна намного превышать объём кратковременной памяти
Закон края	Лучше всего запоминается информация, представленная в начале и в конце
Закон повторения	Лучше всего запоминается информация, которую повторили несколько раз
Закон незавершённости	Лучше всего запоминаются незавершённые действия, задачи, недосказанные фразы и т.д.

Все нарушения памяти (*амнезии*) делятся на:

- *гипомнезии*– ослабление памяти. Ослабление памяти может возникнуть с возрастом или/и как следствие какого-либо мозгового заболевания (склероза мозговых сосудов, эпилепсии и т.д.).

- *гипермнезии*– аномальное обострение памяти по сравнению с нормальными показателями, наблюдается гораздо реже. Люди, отличающиеся этой особенностью, забывают события с большим трудом. Иногда гиперфункция памяти принимает форму навязчивых воспоминаний.

- *парамнезии*, которые подразумевают ложные или искаженные воспоминания, а также смещение настоящего и прошлого, реального и воображаемого.

Особо выделяется детская амнезия – потеря памяти на события раннего детства. По-видимому, этот вид амнезии связан с незрелостью гиппокампальных связей, либо с использованием других методов кодирования «ключей» к памяти в этом возрасте.

1.2.3 Мышление, язык и речь, воображение

1. Характеристика мышления, его виды, функции и индивидуальные особенности.
2. Формы мышления (понятие, суждение, умозаключение).
3. Теория поэтапного формирования умственных действий и понятий П.Я.

Гальперина.

4. Речь как высшая психическая функция.

5. Понятие о воображении, его виды, физиологические основы и роль в психической деятельности.

Мышление – это психический процесс отражения реальности в ее наиболее существенных связях и отношениях, высшая форма творческой активности человека. Мышление можно представить как познавательный процесс, направленный на разрешение какой-либо задачи, постановка которой включает в себя цель, условия и решение.

Мыслительный процесс совершается в понятиях и образах. Его можно рассматривать как одну из форм деятельности человека (мыслительная деятельность).

Мышление подразделяют на *теоретическое и практическое*. В теоретическом мышлении выделяют *понятийное и образное мышление*, а в практическом *наглядно-образное, наглядно-действенное, абстрактно-логическое мышление*.

Понятийное мышление – это такое мышление, в котором используются определенные понятия.

Образное мышление – это вид мыслительного процесса, в котором используются образы.

Наглядно-действенное мышление отличается тем, что решение нестандартной задачи (практической или теоретической) ищется посредством наблюдения реальных объектов, их взаимодействий и выполнения материальных преобразований, в которых принимает участие сам субъект мышления.

Наглядно-образное мышление осуществляется на основе преобразований образов восприятия в образы представлений; дальнейшего изменения, преобразования и обобщения предметного содержания представлений, формирующих отражение реальности в образно-концептуальной форме.

Абстрактно-логическое мышление оно же словесно-логическое, вербально-логическое или дискурсивное – это опосредованное прошлым опытом речевое мышление человека, осуществляемое при помощи логических операций с понятиями (сравнение, анализ, синтез, абстрагирование, обобщение, конкретизация). Выступает как процесс связного логического рассуждения, в котором каждая последующая мысль обусловлена предшествующей. Это различного рода дедуктивные и индуктивные умозаключения, способы доказательств и т. д.

Процессам мышления людей присущи значительные индивидуальные различия, которые проявляются в качествах ума:

Глубина знаний определяется степенью проникновения в сущность явлений, а широта – возможностью привлечения для решения данной задачи знаний из различных областей.

Гибкость ума обеспечивает достаточно полный учет специфических условий решения именно данной задачи. Противоположным качеством гибкости ума является его инертность, шаблонность.

Критичность ума характеризуется способностью человека правильно оценивать как объективные условия, так и собственную деятельность, объективно оценить выдвинутые гипотезы и результаты их проверки

Глубокое и обоснованное критическое отношение к действительности является одним из проявлений *самостоятельности ума* человека.

Содержательные компоненты мышления (формы мышления):

- *понятие* – это мысль, выраженная в слове; оно включает в себя общие признаки не случайных, отдельных предметов, а то, что является общим для всех предметов данного класса;

- *суждение* – форма мышления, отражающая связи между предметами и явлениями, утверждение или отрицание чего-либо;

- *умозаключение* – форма мышления, при которой на основе нескольких суждений делается определенный вывод.

Операционными компонентами мышления является система мыслительных операций: анализа, синтеза, сравнения, абстрагирования, обобщения, классификации, систематизации.

Функцией *анализа* является разделение целого на части, выделение отдельных признаков, сторон целого.

Синтез служит средством объединения отдельных элементов, которые выделены в результате анализа.

Абстрагирование обеспечивает выделение одних признаков и отвлечение от других.

Обобщение является средством объединения предметов или явлений по их существенным признакам и свойствам.

Классификация направлена на разделение и последующее объединение объектов по каким-либо основаниям.

Систематизация обеспечивает разделение и последующее объединение, но не отдельных объектов, как это происходит при классификации, а их групп, классов.

Индукция – движение мысли от частного к общему.

Дедукция – движение мысли от общего к частному.

Аналогия – движение мысли от частного к частному на основе сходства.

Отражая действительность на чувственном уровне, человек получает разнообразную информацию о предметах и явлениях окружающего мира, которые фиксируются в сознании в виде зрительных, слуховых, обонятельных, вкусовых и иных образов. Однако такой информации об объективном мире человеку недостаточно для удовлетворения разнообразных потребностей жизнедеятельности, которая требует глубокого и всестороннего знания предметов, явлений, с которыми приходится иметь дело. Исчерпывающие знания о предметах и явлениях действительности, их внутренней, непосредственно не данной в ощущениях и восприятиях сущности, человек постигает мышлением.

Мышление – это обобщенное и опосредованное отражение действительности человеком в ее существенных связях и отношениях.

Мышление характеризуется рядом особенностей.

Первая особенность выражается в опосредованном характере отражения. Мыслительная деятельность человека опосредована его знаниями, личным опытом и опытом человечества. Подавляющим большинством открытий, совершенных с помощью мышления, мы пользуемся каждый день. Найденные другими людьми законы, а также личный опыт людей являются ключом к решению многих проблем.

Второй особенностью мышления является обобщенный характера мыслительной деятельности. Мы воспринимаем единичные предметы, а мыслить при этом можем обобщенно. Область того, о чем мы мыслим, всегда шире области того, что мы воспринимаем. Для решения каждой конкретной задачи мы применяем обобщенные знания, правила, законы и т. д. Особенностью зрелого мышления является движение мысли от общего к единичному и наоборот. Обобщение единичного и применение общих законов – важнейшая особенность мышления. Возможность обобщенного познания обеспечивается тем, что мышление человека отражает окружающий мир не только в образной, но и в словесной форме.

Связь мышления с языком и речью – третья особенность мышления. Всякая мысль выражается и формулируется в речи. Чем четче мысль, тем яснее она выражается. И наоборот, чем совершеннее формулировка, тем отчетливее становится сама мысль. Связь мышления с языком и речью обнаруживает социальную природу мышления. Познание предполагает преемственность знаний, приобретенных в процессе мышления. Эта преемственность возможна в случаях фиксации, сохранения и передачи их полученных знаний сохранение возможно благодаря фиксации с помощью языка. Усвоение знаний требует мыслительной деятельности. Таким образом, мыслительная деятельность необходима и для усвоения, и для создания знаний.

Четвертой особенностью мышления является проблемный характер. Мыслительная деятельность начинается там, где человек встречается с чем-то новым, неизвестным, то есть в проблемной ситуации. Для возникновения мыслительного процесса необходимы умение отделить новое от известного и стремление познать это новое. Потребность в познании побуждает человека искать ответ на вопрос. Ясность искомого выражается в гипотезе. Формулирование гипотезы позволяет человеку предусмотреть направление

деятельности и возможные результаты. Важную роль в стимулировании мыслительной деятельности имеют чувства (особенно чувства нового, удивления) и интересы человека, которые совместно со знаниями способствуют возникновению идей, помогают преодолевать трудности, возникающие в процессе деятельности. Осознав проблему и сформулировав гипотезу, человек начинает решение задачи, которое осуществляется с помощью мыслительных операций – анализа, синтеза, сравнения, абстрагирования, обобщения и систематизации.

Анализ – мысленное расчленение, разложение предмета или явления на составные части. Идеальный анализ в отличие от практического позволяет разделить неделимые свойства и явления (сущность от явления, причину от следствия и т. д.), не разрушая и не нарушая эти процессы. Анализ неразрывно связан с синтезом.

Синтез – это мысленное объединение отдельных частей, свойств, признаков в единое целое. Анализ и синтез являются основой для сравнения.

Сравнение – сопоставление предметов и явлений с точки зрения их качественной близости или удаленности. Сравнивая различные предметы, явления мы устанавливаем сходство, различие, тождество, подобие и т. д., что является основой для классификации.

Классификация – это объединение предметов и явлений в группы на основе какого-то признака или группы признаков. Признак (сходства, различия и т. д.) является основой классификации. В процессе сравнения мы выделяем свойства, качества, элементы, которые одинаковы у разных предметов и явлений.

Абстрагирование – мысленное отделение одних свойств и признаков предмета от других их черт и от самих предметов, которым они свойственны. Практически этого сделать нельзя. Абстрагируясь, мы можем выделить общий признак для разных предметов. На основе общих признаков следует обобщение.

Обобщение – это объединение предметов и явлений на основе общих признаков. Одной из форм мысленного обобщения являются *понятия*.

Конкретизация выступает как операция, обратная обобщению. Она проявляется, например, в том, что из общего определения понятия выводятся суждения о принадлежности единичного явления к какому-то их классу. В процессе мышления используется набор *операций*. На завершающем этапе человек получает новые для него знания.

Мыслительный процесс основывается на оперировании понятиями, суждениями и умозаклечениями.

Понятие – форма мышления, отражающая существенные свойства, связи и отношения предметов и явлений действительности, признаков, общих для всех предметов, входящих в это понятие. Любое понятие относится к группе сходных предметов. Понятия бывают конкретные и абстрактные, единичные и общие. Понятия выражаются словом. Легче овладеть словом, чем понятием, и часто владение словом маскирует невладение понятием. Содержание понятий раскрывается в суждениях.

Суждение – отрицание или утверждение чего-либо о чем-либо. Суждения бывают утвердительные, отрицательные, истинные, ложные, предположительные. В суждениях человек высказывает свое мнение о чем-либо. Если человек хочет убедить себя или других, он начинает рассуждать, делать умозаклечения.

Умозаклечение – это серия логически связанных высказываний, из которых выводятся новые знания. Умозаклечения бывают трех видов. Индуктивные умозаклечения предполагают вывод частного суждения из общего. Дедуктивные – вывод общего суждения из частных. Умозаклечение по аналогии основывается на схожести существенных признаков явлений, объектов, и на этом основании делается вывод о возможной схожести и по другим признакам.

Виды мышления. По типу решаемых задач (их связи с практикой) и вытекающих отсюда особенностей мыслительной деятельности различают практическое и теоретическое мышление.

Практическое мышление направлено на подготовку к физическому преобразованию действительности. К практическому мышлению можно отнести наглядно-образное и наглядно-действенное мышление.

Наглядно-действенное мышление характеризуется тем, что решение задачи осуществляется с помощью реального физического преобразования ситуации, то есть в процессе деятельности. Это генетически наиболее ранняя стадия развития мышления и с нее начинается развитие остальных видов мышления.

Наглядно-образное мышление опирается на образы представлений или восприятия и их возможные изменения в результате деятельности и преобразования ситуации.

Теоретическое мышление направлено на выявление каких-либо закономерностей, правил, законов и опирается на научные понятия или ситуационные, житейские обобщения.

К теоретическому мышлению относят словесно-логическое или абстрактное мышление, осуществляемое с помощью логических операций с понятиями.

В зависимости от степени оригинальности и новизны продукта (результата мыслительной деятельности) выделяют творческое и воссоздающее мышление. *Творческое* мышление характеризуется высокой новизной продукта, своеобразием процесса его получения. *Воссоздающее* мышление характеризуется меньшей продуктивностью.

В зависимости от структуры мыслительного процесса, степени его осознанности и временных характеристик выделяют аналитическое (логическое) и интуитивное мышление.

Логическое мышление в значительной степени осознанно, развернуто во времени и имеет четко выраженные. Этапы логического мышления: осмысление ситуации, определение задачи, формулирование гипотезы, поиск путей решения, процесс решения, основанный на логических рассуждениях, проверка результатов.

Интуитивное мышление начинается, как правило, с осмысления ситуации и желания решить задачу. На этом этапе человек знакомится с фактами, информацией по этой проблеме, формулирует гипотезу. Второй этап – процесс решения задачи – происходит не только на сознательном, но и на бессознательном уровне. Осуществляется внутренняя переработка информации. Всплывают какие-то предположения, предвосхищения способов решения задачи. Третий – озарение, понимание сути задачи и осознание результатов ее решения. Четвертый – этап проверки заключается в развернутой разработке проблемы и проверки ее результатов с помощью логических рассуждений. Оканчивается проверка суждением по данной проблеме.

Все перечисленные виды мышления у человека сосуществуют и могут быть представлены в одной и той же деятельности. Однако в зависимости от характера, конечных целей деятельности и индивидуальных особенностей личности доминирует тот или иной вид мышления. Индивидуальные различия в мыслительной деятельности могут быть обусловлены качествами ума: самостоятельностью, критичностью, гибкостью, глубиной, оригинальностью.

Самостоятельность характеризуется умением ставить новые задачи, творчески подходить к познанию действительности, находить новые пути и способы их решения.

Самостоятельность тесно связана с критичностью. *Критичность* ума – это способность не попадать под влияние чужого мнения, требовательно оценивать свое мнение, тщательно проверять решение, взвешивая все аргументы «за» и «против». Критичность и самостоятельность зависят от жизненного опыта человека, глубины и богатства его знаний.

Гибкость ума выражается в свободе от сковывающего влияния приемов, способов решения аналогичных проблем, в готовности изменить тактику и стратегию решения, находить новые способы действий в меняющихся условиях.

Глубина выражается в умении проникать в сущность сложных вопросов, видеть проблему там, где другие ее не видят, предусматривать возможные последствия развития событий или решения задач. Качественным, противоположным глубине ума, является *поверхностность*, неумение выделить главное.

Широта ума, как показатель эрудированности, интеллектуальной разносторонности, проявляется в способности привлекать к решению проблемы знания из разных отраслей, использовать различные виды мышления (образное, логическое и т. д.).

Оригинальность ума – способность нестандартно, нешаблонно решать мыслительные задачи.

Кроме описанных выше, выделяют индивидуально-своеобразные типы мышления. Так, К. Юнг по характеру мышления выделяет интуитивный и мыслительный тип людей. *Интуитивный* характеризуется преобладанием эмоций над логикой и доминированием правого полушария головного мозга. *Мыслительному* типу свойственны рациональность, логичность и преобладание левого полушария над правым.

И.П. Павлов выделял художественный и мыслительный типы людей в зависимости от доминирования первой или второй сигнальной системы.

К индивидуальным особенностям мышления относится и предпочтение использования определенного вида мышления (наглядно-образного, словесно-логического и т. д.), а также индивидуальные стили мышления. Выделяют синтетический, аналитический, идеалистический, прагматический и реалистический стили мышления.

Синтетический стиль проявляется в стремлении комбинировать несходные, часто противоречивые идеи, взгляды, позиции, обобщать и теоретизировать.

Аналитический стиль проявляется в ориентации на систематическое рассмотрение проблемы, разработке детальных планов, привлечении большого количества информации, его анализе и систематизации.

Прагматический стиль отличается опорой на непосредственный личный опыт, использованием доступной информации и стремлением как можно скорее получить конечный результат.

Идеалистический стиль мышления характеризуется склонностью к интуитивным, глобальным оценкам без осуществления детального анализа проблем.

Реалистический стиль отличается конкретностью, ориентацией на признание фактов и получение конкретных результатов.

Индивидуальный стиль мышления влияет на способы решения проблем и поведение.

Индивидуальные мыслительные способности человека нередко рассматривают как синоним интеллекта. Однако, еще Ж. Пиаже разводил эти понятия и отмечал, что интеллект – это общий регулятор поведения всех уровней. По его мнению, интеллект – это «психическая адаптация к новым условиям». Л. Векслер рассматривал интеллект как показатель обучаемости человека и животных всему новому. Б.Г. Ананьев считал, что интеллект является многоуровневой организацией познавательной деятельности, охватывающей психические процессы, свойства, состояния личности. Эта структура связана с нейродинамическими, вегетативными и метаболическими характеристиками, которые определяют меру интеллектуальной напряженности и степень ее полезности-вредности для здоровья организма. Б.Г. Ананьев определяет интеллект как интегральное образование познавательных процессов и функций, сопровождаемое метаболическим обеспечением. Многообразие определений интеллекта можно свести к 3 основным:

- способность к адаптации и решению задач;
- способность к обучению - интегральный показатель познавательной деятельности;
- способности к обучению, целенаправленному подбору и обработке информации и саморегулированию.

Высокие показатели по интеллекту прогнозируют успешность человека в любом виде деятельности.

Язык и речь

Вся психическая деятельность человека неразрывно связана с языком и речью, которые являются способом реализации внутреннего мира и возможностей человека. Язык и речь неразрывно связаны и в то же время отличаются друг от друга. Речь – это процесс общения, язык – средство. Речь как процесс имеет два вида деятельности – речепроизводство и речевосприятие. В языке этих процессов нет. Сущностью языка являются лексика и грамматика. В речи никогда не содержится ни вся лексика, ни вся грамматика. Основной лексической единицей языка является слово. Слово всегда выражает общее понятие. В речи слово приобретает конкретное содержание. Язык – явление общественное. Носителем и творцом языка является народ. Речь индивидуальна. В речи проявляются возрастные, типологические особенности индивида.

Речь – общение, опосредованное языком, один из видов коммуникативной деятельности человека. Р. возникла в коллективе как средство координации совместной трудовой деятельности и как одна из форм проявления возникающего сознания. Речевые средства в этом процессе постепенно потеряли свой «естественный» характер и стали системой искусственных сигналов (см. Семиотика). При этом они не просто тем или иным образом организуют в принципе независимую от них деятельность, а вносят в неё новое объективное содержание (слово как единство общения и обобщения) и этим способствуют перестройке её структуры: в языковом знаке фиксируются не только внешние, природные связи объектов, но также связи и отношения, возникающие в самом процессе деятельности.

Речь – исторически сложившаяся форма общения людей посредством языковых конструкций, создаваемых на основе определённых правил. Процесс речи предполагает, с одной стороны, формирование и формулирование мыслей языковыми (речевыми) средствами, а с другой стороны – восприятие языковых конструкций и их понимание. Таким образом, речь представляет собой психолингвистический процесс, форму существования человеческого языка.

Несмотря на эти различия, язык и речь едины. Их единство проявляется в том, что речь возможна в случае владения языком. Кроме того, и речь, и язык неразрывно связаны с мышлением. Речь связана с суждением, а язык – с понятием. Речь и язык развиваются в процессе общения.

Основными свойствами речи являются содержательность, понятность, выразительность и воздейственность.

Содержательность определяется количеством информации, её значимостью и соответствием действительности. Содержательность зависит от того, насколько человек знает и понимает то, о чем говорит, и насколько правильно и логично он умеет передать свои мысли.

Понятность речи определяется тем, насколько замысел и речь говорящего осознается слушающими. Понятность зависит от смыслового содержания, логичности изложения, а также насколько говорящий учитывает уровень знания, развития слушающего, его знакомство с проблемой и терминологией.

Выразительность – эмоциональная насыщенность речи. Она обеспечивается использованием фонетических, логических средств языка, правильным акцентированием, интонированием.

Воздейственность речи – влияние на мысли, чувства, поведение слушающих. Она обеспечивается в первую очередь, интонированием и акцентированием. Так, фраза «иди сюда» может выражать и просьбу, и приказ, и запрещение, и совет, и предостережение и т. д.

Речь и язык выполняют три основных функции: сигнификативную, обобщающую и коммуникативную.

Сигнификативная (обозначающая). Слово как знак всегда имеет определенное значение и соотносится с обозначаемыми предметами и явлениями действительности. Знаки бывают вербальные и невербальные. Одинаковые знаки в разных культурах могут иметь различное значение. Так, знак, означающий стыд у некоторых народов имеет значение «осторожно» и понять, без знания невозможно. Аналогично и с невербальными знаками. Например, знак согласия в русском и в болгарском языках имеет противоположное значение. Таким образом, взаимопонимание между людьми основано на единстве обозначения. В процессе овладения речью слово первоначально воспринимается как комплекс раздражителей (личность говорящего, жесты, интонация). Затем слово начинает приобретать сигнальное значение, происходит обобщение его как сигнала, то есть идет интеграция.

Различают четыре степени интеграции слова. Первая – слово заменяет чувственный образ. Вторая – слово замещает несколько чувственных образов однородных предметов. Третья – слово замещает несколько образов разнородных предметов. Четвертая – в слове сведен ряд обобщений предыдущих степеней. Это объединение словом множества предметов, имеющих сходные существенные признаки, является второй, *обобщающей* функцией языка и речи.

Третья функция – *познавательная*, то есть организация познавательной деятельности и интеллектуального поведения планирование интеллектуальной деятельности. Процесс решения интеллектуальной задач и контроль осуществляется с помощью языка и речи. Обобщая, классифицируя, речь является по существу формой познания. С помощью языка и речи формируется мышление, сознание, самопознание.

Четвертая – *коммуникативная* функция языка и речи (она будет подробно рассмотрена в разделе «Общение»). Перечислим основные аспекты этой функции.

Первый – организация, планирование и контроль основных видов совместной деятельности людей (игровой, учебной, трудовой).

Второй – информационный, то есть передача-прием, обмен, уточнение информации.

Третий – регулятивный, то есть подчинение сознания и поведения слушающего замыслу говорящего (активизация его или дестабилизация).

Четвертый – эмотивный (передача чувств, состояний). Весь спектр специфически человеческих эмоций возникает и развивается в процессе общения людей. Известно, что потребность в общении у людей часто возникает именно в связи с необходимостью поделиться своими чувствами, изменить свое эмоциональное состояние. В процессе общения может меняться как модальность, так и интенсивность этих состояний, как их поляризация, так и взаимное усиление или ослабление состояний.

Пятый – фатический (поддержание контакта, формирование и развитие межличностных отношений).

В реальной жизни все перечисленные функции выступают в единстве, однако степень их реализации зависит от отношений, которые складываются между людьми.

Виды речи. В зависимости от экстеризированности или интериоризованности выделяют *внешнюю и внутреннюю речь*. *Внутренняя* речь отличается от внешней, во-первых, тем, что она не озвучена. Понаблюдайте за собой, когда Вы планируете свою деятельность, поведение, когда вы решаете задачу: Вы рассуждаете сами с собой. Естественно, что в подобных ситуациях человек понимает себя с полуслова. Поэтому для внутренней речи, во-вторых, характерна *фрагментарность*, отрывистость, в-третьих, в ней опускаются второстепенные члены предложения и подлежащие, иногда остаются одни глаголы. Таким образом, основными особенностями внутренней речи являются беззвучность, сокращенность и предикативность. Внутренняя речь *очень* тесно связана с мышлением. Ею мы пользуемся, когда обдумываем свои планы, поступки, решаем задачи и формулируем мысли. Утверждение о том, что внутренняя речь - это речь с самим собой, является не совсем точным. Внутренняя речь может протекать как в форме монолога, так

и в форме диалога (с воображаемым, представляемым собеседником или аудиторией). Она может быть эмоционально насыщенной, как и внешняя речь.

Внешняя речь – озвученная речь, обращенная к собеседнику или самому себе (эгоцентрическая речь ребенка в процессе игры). Внешняя речь подразделяется на устную и письменную, монологическую и диалогическую, ситуативную и контекстную.

Устная речь – звуковая речь, воспринимаемая на слух. Она может быть разговорной речью, речью-беседой, авторским выступлением, докладом, лекцией. Устная речь сопровождается выразительными невербальными средствами языка.

Письменная речь обращена к отсутствующему или известному читателю. Отсутствие непосредственно воспринимаемого собеседника определяет особенность этого вида речи: она более развернутая, точная. По своему строю письменная речь представляет собой полные грамматически организованные структуры. Существуют различные разновидности письменной речи: письмо, научный трактат, художественное произведение.

Монологическая речь – длительное, последовательное изложение мысли одним собеседником. Примерами монологической речи являются доклад, лекция, выступление на собрании. Это относительно развернутая речь, требующая подготовки, то есть предварительного отбора информации, четкого планирования структуры речи и соответствующего словесного оформления. При монологической речи затруднена обратная связь и сложнее оценить, как аудитория понимает собеседника.

Диалогическая речь – это общение двух или более собеседников, которые являются равноправными партнерами, меняются ролями, то есть попеременно бывают то говорящими, то слушающими. Она менее организована грамматически и стилистически. Большую роль в ней играют невербальные средства общения: – визуальные (мимика, поза, осанка, то есть кожные реакции, проксемика – расстояние между собеседниками, угол поворота к нему и т. д.); паралингвистические (сила голоса, интонации, темп и т. д.); экстралингвистические (паузы, смех, кашель и т. д.) и тактильные (прикосновение, поцелуй).

Ситуативная – это речь, сопровождаемая восприятием ситуации, о которой говорится.

Контекстная речь – речь, смысловое содержание которой становится понятным из самого текста высказывания без сопровождения ситуаций.

Связанная с сознанием в целом, речь человека основывается на психических процессах, но определяющим является единство (но не тождество) языка и речи с мышлением.

Воображение. С мышлением тесно связано воображение, которое позволяет, как и мышление, предвидеть будущее.

Воображение – это психический процесс создания нового в форме образа предметов или идеи. Человек может мысленно сконструировать образ, который раньше никогда не воспринимал, с которым раньше не встречался. Будучи связанным с мышлением, воображение характеризуется большей, чем при мышлении, неопределенностью проблемной ситуации. Создание образов воображения всегда связано с отрывом от реальности, с выходом за ее пределы. Это значительно расширяет познавательные возможности человека, обеспечивает способность предвидения и творения нового. Специфичность опережающего отражения реальности в процессе воображения проявляется в конкретной форме, а именно в виде сконструированных ярких образов. К созданию новых образов человека побуждают разнообразные потребности, которые постоянно порождаются деятельностью, развитием знаний, усложнением условий жизни, необходимостью прогнозировать будущее. Благодаря воображению человек создает психическую модель конечного и промежуточных результатов деятельности и этим обеспечивает воплощение идеального образа в материальный или идеальный продукт.

Воплощение образов воображения в действительность зависит как от потребностей и возможностей человека, так и от потребностей и социального запроса общества. Наличие необходимых условий ускоряет воплощение образов воображения в жизнь. Примером этого может служить появление мировой компьютерной сети – Интернета. Большую роль в реализации образов воображения играют интересы, убеждения, воля и стремление человека совершенствовать действительность, глубина, самостоятельность и оригинальность его мышления.

В образах воображения всегда есть определенный отрыв от реальной действительности, но в них сохраняется связь с реальностью. Без чувственного опыта, без образов восприятия или представления создание новых образов невозможно. Образы воображения создаются посредством различных интеллектуальных операций, но основными из них являются анализ и синтез. В процессе анализа происходит разложение чувственных образов на составные части, элементы. В процессе синтеза *происходит новое сочетание* различных элементов, осуществляется соединение частей чувственных образов в единое целое. Основными формами конструирования новых образов являются:

- гиперболизация – преувеличение (или преуменьшение) предмета, изменение количества его частей (например, мальчик с пальчик, великан, дракон с семью головами);
- заострение – подчеркивание каких-либо черт, признаков образа (кариатура, дружеский шарж);
- агглютинация – «склеивание» различных, в повседневной жизни несоединимых качеств, свойств, частей реальных образов (русалка, избушка на курьих ножках и т. д.);
- схематизация – образы представлений или восприятий, из которых конструируется образ воображения, сливаются, сглаживаются различия, а элементы сходства усиливаются;
- типизация – выделение существенного, повторяющегося в однородных образах, и воплощение их в конкретном образе.

Выделяют несколько видов воображения, среди которых основными являются пассивное и активное.

Пассивное воображение характеризуется тем, что человек создает образы, намечает программы поведения, которые не воплощаются в жизнь и не могут реализоваться. Пассивное воображение бывает произвольным, преднамеренно вызванным (например, грезы о чем-то приятном, заманчивом) и непреднамеренным, возникающим при ослаблении деятельности сознания, при временном бездействии человека, во сне (сновидения) или при патологических расстройствах сознания (галлюцинации) и т. д.

Активное воображение всегда направлено на решение какой-либо задачи, то есть побуждается ею, реализуется и контролируется. К активному воображению относятся такие виды, как воссоздающее, творческое и антиципирующее. *Воссоздающее* воображение – это конструирование образов в соответствии с информацией, воспринятой из вне - словесных описаний, схем, условных изображений и т. д. (например, образ героини романа создается на основе ее описания автором).

Творческое воображение – самостоятельное создание новых образов, реализуемых в оригинальных продуктах деятельности. Творческое воображение является неотъемлемой частью артистического, художественного, технического, научного творчества.

Антиципирующее воображение лежит в основе способности человека предвосхищать события, создавать образы результатов своих действий еще до их осуществления. Благодаря антиципирующему воображению может «мысленным взором» увидеть, что произойдет с ним, с другими людьми, окружающим миром в будущем.

Особым видом воображения является *мечта*. Мечта – это создание образов желаемого будущего. Она не всегда реализуется полностью, не предполагает немедленного достижения реального результата, но обычно является сильным мотивирующим фактором жизнедеятельности человека.

Воображение – это создание образов таких предметов и явлений, которые никогда не воспринимались человеком раньше.

Образы воображения создаются с помощью следующих приемов:

- *вычленение из целостного образа каких-либо элементов* (например, представление о величине палки как средстве удлинить руку);
- *изменение величины воображаемых объектов* (отсюда великаны, гномики и т.д.);
- *агглютинация* – соединение вычлененных элементов в образы вымышленных объектов (сфинксы, кентавры и т.д.);
- *конструирование предметов в зависимости от их назначения* (топор, луноход и т.п.);
- *гиперболизация* – мысленное усиление или ослабление отдельных свойств объектов (хитрость лисы, трусость зайца, бессилие волка перед зайцем в мультфильме «Ну, погоди!» и т.д.);
- *перенос какого-либо свойства на другие объекты* (был тише воды и ниже травы и т.п.);
- *типизация* – создание нового образа в результате обобщения качеств, наблюдавшихся у ряда сходных объектов (создание образов в художественной литературе: Евгений Онегин, Наташа Ростова и т.д.).

Воображение основано на преобразовании и творческом комбинировании уже имеющихся представлений, впечатлений, знаний. Самый фантастический вымысел всегда состоит из элементов, взятых из жизни, из прошлого опыта.

Виды воображения:

Непроизвольное (пассивное) – когда образы возникают спонтанно, помимо воли и желания человека (в сновидениях, при чтении книг и т.д.).

Произвольное (активное) – когда образы вызываются по собственному желанию, под воздействием волевых усилий:

- *воссоздающее* – создание образов на основе личного опыта, текста, чертежа, карты и т.д.;
- *творческое* – (более сложный вид воображения) – самостоятельное создание новых образов в процессе творческой деятельности.

Фантазии – это образы, которым ничто или мало что соответствует в действительности.

Мечты – нацелены на будущее, это образы желаемого будущего.

Грезы – мечты, которые очень слабо связаны с реальностью и которые никогда не реализуются.

1.2.4 Эмоционально-волевая сфера личности

1. Общее понятие об эмоциях и чувствах, их классификация и функции.
2. Характеристика психических состояний личности.
3. Воля как психический процесс.

Общее понятие об эмоциях и чувствах, их классификация, функции.

Эмоциями называются такие психические процессы, в которых человек переживает свое отношение к тем или иным явлениям окружающей действительности; в эмоциях получают свое субъективное отражение также различные состояния организма человека, его отношение к собственному поведению, к самому себе и окружающим.

Понятия «эмоции» и «чувства» нередко употребляются как синонимы, хотя они и отличаются друг от друга. Эмоции – простое, непосредственное переживание в данный момент времени. Чувства – более сложное, постоянное, устоявшееся эмоциональное

отношение человека. Чувства выражаются в эмоциях, но они всегда предметны, то есть мы испытываем чувства к чему-то или кому-то. Чувства свойственны только человеку, они социально обусловлены: чувства долга, собственного достоинства, стыда, гордости. Эмоции, связанные с удовлетворением физиологических потребностей, имеются и у животных, но у человека даже эти эмоции несут на себе печать общественного развития. Все эмоциональные проявления человека регулируются социальными нормами.

Чувства – одна из основных форм эмоционального переживания человеком своего отношения к предметам, событиям, другим людям.

Источниками эмоций и чувств являются отражаемая в нашем сознании действительность и наши потребности.

Эмоции отличаются следующими особенностями:

- *субъективным характером*. Отношение, которое выражается в эмоциях, всегда носит личный характер. Например, одному человеку тот или иной предмет, объект или событие нравится и вызывает у него положительные эмоции, другому тот же самый предмет, объект или событие не нравится, вызывает неудовольствие и, следовательно, гнев, отвращение, презрение;

- *крайним многообразием качественных особенностей*. Это многообразие часто обнаруживается в «разноцветной гамме оттенков» переживаний человеком одной и той же эмоции. Например, чувство симпатии, доброжелательности, жалости, сочувствия, сострадания, благосклонности, великодушия, признательности, благодарности, уважения, преданности, благоговения или чувство негодования, гнев, злорадство, злоба, зависть, ревность, досада, оскорбление, подчиненность, зависимость, неблагодарность, соперничество;

- *пластичностью*. Одна и та же по своему качеству эмоция может переживаться человеком во многих оттенках и степенях в зависимости от причин, ее вызвавших, объектов или видов деятельности, с которыми она связана. Например, человек может испытывать радость при встрече с другим человеком, в процессе интересной работы, любясь великолепными картинами природы, наблюдая веселые и непринужденные игры детей, читая книгу с увлекательным сюжетом и т. д. Благодаря своей пластичности различные по качеству эмоции могут органически взаимосвязываться и в своих даже крайних состояниях почти незаметно переходить одна в другую (тихая радость может смениться бурным восторгом);

- *динамичностью*. Другими словами, эмоции могут быстро сменять друг друга, иногда самым парадоксальным образом («от любви до ненависти – один шаг»);

- *связью с внутриорганическими процессами*. Эта связь имеет двоякий характер: 1) внутриорганические процессы являются сильнейшими возбудителями многих эмоций, например, ощущение сытости может вызвать радость); 2) все без исключения эмоции в той или иной форме и степени находят свое выражение в телесных проявлениях (например, страх может проявляться в побледнении, учащении сердцебиения, дрожании рук).

- *связью с непосредственным переживанием*. Когда человек, взаимодействуя с окружающей средой, пассивно испытывает изменения, вызванные в нем внешними воздействиями, – его эмоции приобретают характер эмоциональных состояний; когда же эмоции связаны с активными проявлениями личности и выражаются в действиях или поведении, направленных на изменение среды, они выступают как эмоциональные отношения.

Свойства эмоций

- *доминантность* – это сильные эмоции обладают способностью подавлять противоположные себе эмоции, не допускать их в сознание человека. По существу об этом свойстве писал А.Ф. Лазурский, обсуждая свойство взаимной согласованности чувствований: «Человек, у которого действие отдельных чувств достаточно между собой согласовано, всецело бывает охвачен известным настроением или эмоцией. Будучи сильно

огорчен, он уже не рассмеется внезапной шутке; находясь в приподнятом, торжественном настроении, он не захочет слушать пошлостей»;

- *суммация* – соединение отдельных эмоций в более сложные эмоциональные образования. При этом возможно как «пространственное» объединение эмоциональных реакций, переживаемых одновременно, так и временная суммация переживаний, следующих друг за другом. Эмоции, связанные с одним и тем же объектом, суммируются в течение жизни, что приводит к увеличению их интенсивности, упрочению чувств, в результате чего и их переживание может становиться сильнее. В. Витвицкий отмечает, что наиболее сильное удовольствие или неудовольствие обычно человек испытывает не при первом, а при последующих предъявлениях эмоциогенного раздражителя. Часто процесс суммации эмоциональных переживаний является скрытым и не осознается человеком (эффект «последней капли»);

- *адаптация* – притупление, снижение интенсивности эмоциональных реакций (вплоть до полного их исчезновения) при долгом повторении одних и тех же воздействий. Так, длительное действие приятного раздражителя вызывает ослабление переживания удовольствия. Например, частое поощрение работников одним и тем же способом приводит к тому, что они перестают эмоционально реагировать на эти поощрения. В то же время перерыв в действии раздражителя или его изменение могут снова вызвать удовольствие. По данным В. Витвицкого, неудовольствие умеренной интенсивности также подвергается адаптации, однако адаптации к боли не наступает;

- *пристрастность (субъективность)*. В зависимости от личностных (вкус, интересов, нравственных установок, опыта) и темпераментных особенностей людей, а также от ситуации, в которой они находятся, одна и та же причина может вызывать у них разные эмоции. Опасность у одних вызывает страх, у других – радостное, приподнятое настроение о котором А. С. Пушкин писал:

Есть упоение в бою,
И бездны мрачной на краю,
И в разъяренном океане
Средь грозных волн и бурной тьмы,
И в аравийском урагане,
И в дуновении Чумы!

- *заразительность*. Человек, испытывающий ту или иную эмоцию, может невольно передавать свое настроение, переживание другим людям, общающимся с ним. Вследствие этого может возникнуть как всеобщее веселье, так и скука или паника;

- *пластичность*. Одна и та же по модальности эмоция может переживаться с различными оттенками и даже как эмоция различного знака (приятная или неприятная). Например, страх может переживаться не только негативно, при определенных условиях люди могут получать от него удовольствие, испытывая «острые ощущения»;

- *иррадиация* – распространение эмоционального переживания с обстоятельств, его первоначально вызвавших, на все, что человеком воспринимается. Так, счастливому человеку «все улыбается», кажется приятным и радостным; обзленного же, напротив, все раздражает. В наибольшей степени данное свойство проявляется в функционировании настроений;

- *амбивалентность* – противоречивость эмоционального переживания, связанная с двойственным отношением к чему или кому-либо и характеризующаяся его одновременным принятием и отвержением. Другими словами, человек одновременно испытывает и положительные и отрицательные эмоциональные переживания;

- *коммуникативность* — передача посредством эмоциональной экспрессии (интонаций, тембра голоса, мимики, жесты, кивки и т. д.) информации от одного участника общения к другому. Как отмечает К. Изард, ребенок еще задолго до того, как сможет понимать обращенную к нему речь и произносить отдельные слова, способен

сообщать окружающим о своем внутреннем состоянии с помощью средств эмоциональной экспрессии.

Классификация эмоций:

Эмоции		
Ситуативные	Познавательные	Социального взаимодействия
- радость; - страх; - волнение; - досада	- интерес; - удивление - сомнение	- обида; - гнев; - жалость; - смущение

Эмоции и чувства делятся на:

- выражающие *положительное* отношение человека к объектам и явлениям действительности (удовольствие, радость, восторг, любовь и др.);
- выражающие *отрицательную* реакцию человека на что-либо (боязнь, испуг, страх, ужас, ненависть, горе и др.).

По тому влиянию, которое оказывают эмоции на жизненные процессы в организме, на общий тонус психических переживаний личности и на деятельность человека, различают *активные*, или *стенические*, которые повышают жизнедеятельность организма, и *пассивные*, или *астенические* эмоции, которые угнетают и подавляют все жизненные процессы в организме.

Функции чувств и эмоций:

- *оценивающая* – положительные и отрицательные эмоции показывают, как человек относится к чему-либо и оценивает это (недовольство, стыд и др.);
- *побуждающая* – чувства могут подтолкнуть человека к действию, а могут препятствовать этому;
- *регулятивная* – то, что возбуждает наши чувства, мы воспринимаем более ясно и точно.

Высшие чувства присущи только человеку, тесно связаны с его личностью, отношением к жизни и окружающим, с убеждениями и взглядами. Простые чувства присущи высшим животным.

Классификация высших чувств

Высшие чувства				
<i>Мировоззренческие</i>		<i>Предметные</i>		
Нравственные (моральные)	Отношенческие	Материальные	Интеллектуальные	Эстетические
совесть	любовь	жажда наживы	жажда знаний	любовь к природе
трусость	товарищество		любопытность	
жадность	патриотизм	жажда	радость открытия	любовь к людям
зависть	долг	обладания	удивление	
презрение	честь	предметом	сомнение	
стыд	дружба		уверенность в суждениях	любовь к искусству
вина	привязанность		юмор	
отвращение	ненависть		ирония	
	сострадание		сарказм	

			ЦИНИЗМ	
--	--	--	--------	--

Мировоззренческие чувства в форме переживаний выражают отношение человека к людям, обществу, своим обязанностям, самому себе. Человеколюбие является их главной ценностью, *моральные чувства* связаны с нравственной оценкой поступков своих и других людей.

Интеллектуальные чувства возникают в процессе умственной деятельности, связаны с познавательными процессами и творчеством, активизируют психические процессы.

Эстетические чувства проявляются при восприятии и создании человеком прекрасного, это – любовь к красоте, удовлетворение эстетических потребностей.

2. Понятие о психических состояниях и их связь с поведением.

В зависимости от силы эмоциональных переживаний эмоции подразделяются на следующие виды (эмоциональные состояния):

Настроение – длительное, слабо выраженное эмоциональное состояние.

Аффект (от лат. *affectus* – волнение, страсть) – эмоциональное состояние, противоположное настроению; бурная, кратковременная эмоциональная вспышка, захватывающая личность полностью.

Страсть – это стойкое, всеохватывающее чувство, вызывающее стремление к активной деятельности, которое всегда выражается в сосредоточенности, собранности мыслей и сил, их направленности на единую цель – предмет страсти.

Фрустрация (от лат. *frustratio* – обман, расстройство) – психическое состояние нарастающего внутреннего напряжения, психологическая реакция, связанная с разочарованием, неудачей в попытке достичь какой-либо цели.

Агрессия (от лат. *agressio* – нападать) – модель поведения, которая обеспечивает адаптацию человека, способ удовлетворения актуальных потребностей в кризисной ситуации.

Стресс (от лат. *stress* – напряжение) – состояние сильного эмоционального напряжения, которое оказывается воздействием на организм раздражающих факторов различной природы, нарушающих привычный образ жизни.

3. Воля как психический процесс.

Воля – это психический процесс сознательного преодоления личностью трудностей при достижении цели.

Основные функции воли:

- регулирование поведения и поступков человека;
- руководство потребностями, желаниями, мотивами.

Волевые процессы – это сознательное регулирование человеком своего поведения и деятельности, связанное с преодолением внутренних и внешних препятствий, с мобилизацией всех своих сил на достижение поставленных целей. Человек использует свою волю при принятии решений, при выборе цели, при осуществлении действий для преодоления препятствий на пути к цели.

Волевые процессы бывают *простыми* и *сложными*. К *простым* относятся те, которые непоколебимо ведут человека к намеченной цели, а принятие решений происходит без борьбы мотивов. В *сложных* волевых процессах выделяют следующие этапы:

- осознание цели и стремление ее достичь;
- осознание возможностей ее достичь;
- появление мотивов, связанных с достижением цели;

- борьба мотивов и выбор возможности достижения;
- принятие решения о возможных действиях;
- осуществление принятого решения.

Наряду с волевыми действиями человек часто выполняет и *неволевые* (автоматические и инстинктивные), которые совершаются без контроля со стороны сознания и не нуждаются в приложении волевых усилий.

Волевые действия могут проявляться в разных *формах*:

- побуждение (связано с усилием заставить себя что-либо сделать);
- запрет (связано с торможением);
- поддержание работоспособности (усилия по преодолению утомляемости);
- контроль (самоконтроль) действий и поступков;
- сопротивление внешним воздействиям на пути к достижению цели.

В зависимости от характера протекания волевых процессов выделяют следующие **волевые качества личности** человека:

- *целеустремленность* – умение человека подчинять свои действия поставленным целям;
- *настойчивость* – умение человека мобилизовать свои возможности для длительной борьбы с трудностями;
- *выдержка* - умение затормозить действия, чувства и мысли, мешающие осуществлению принятого решения;
- *решительность* – умение принимать и претворять в жизнь быстрые, обоснованные и твердые решения;
- *инициативность* – умение работать творчески, предпринимая действия и поступки по собственному почину;
- *самостоятельность* – умение не поддаваться влияниям различных факторов, которые могут отвлечь от достижения цели, критически оценивать советы и предложения других, действовать на основе своих взглядов и убеждений;
- *организованность* – разумное планирование и упорядоченная организация своей деятельности;
- *дисциплинированность* – сознательное подчинение своего поведения общепринятым нормам, установленному порядку;
- *смелость* – умение побороть страх и идти на оправданный риск ради достижения цели, несмотря на опасности для личного благополучия или даже жизни;
- *исполнительность* – старательность, выполнение в срок поручений и своих обязанностей;
- *самообладание* - способность владеть собой, сдерживать себя, выдержка;
- *энергичность* - полнота энергии, деятельности, активности; решительность, настойчивость.

Основу воспитания воли человека составляет воспитание его волевых качеств. Волевые качества человеком приобретаются в первую очередь самовоспитанием.

Приемы самовоспитания воли могут быть весьма разнообразны, но все они включают соблюдение следующих требований.

1. Начинать нужно с приобретения привычки преодолевать сравнительно незначительные трудности, препятствия.
2. Чрезвычайно опасны любые самооправдания. Это ложь не только для других, но и для самого себя.
3. Трудности и препятствия необходимо преодолевать.
4. Принятое однажды решение всегда должно быть исполнено до конца.
5. Отдельную цель необходимо дробить на этапы, намечать ближайшие препятствия, достижение которых создает условия для приближения к конечной цели.
6. Максимально строгое соблюдение режима дня, распорядка всей жизни.

7. Систематическое занятие спортом, умение побеждать трудности при занятиях физической культурой – тонировка не только мышц, но и воли
8. И, пожалуй, самое главное в воспитании воли – это самовнушение.
Следует всегда помнить: воля, как всякое другое качество, нуждается в тренировке.

1.3 ИНДИВИДУАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ

1.3.1 Свойства личности: темперамент, характер, способности

1. Темперамент: теории и типы.
2. Характер: теории и структура.
3. Акцентуации характера и их типы.
4. Характеристика способностей, их формирование и развитие.

1. Темперамент, его свойства и типы.

Древнейшими из них являются **гуморальные теории**, связывающие темперамент со свойствами тех или иных жидких сред организма. Наиболее ярко эту группу теорий темперамента представляла классификация темперамента, основанная на учении древнегреческого врача **Гиппократ** (5-4 век до нашей эры). Он считал, что уровень жизнедеятельности организма определяется соотношением между четырьмя жидкостями, циркулирующими в человеческом организме: кровью, желчью, черной желчью, слизью (лимфой, флегмой). Эти соки организма (*humores*) обуславливают здоровье и болезнь; от качественных и количественных их изменений зависят заболевание и выздоровление. Каждый из этих соков обладает определенными свойствами: крови присуща влажная теплота, слизи – холодная влажность, желтой желчи – сухое тепло и черной желчи – холодная сухость. Соотношение этих жидкостей, индивидуально своеобразное у каждого организма, обозначалось по-гречески термином «красис» (смесь, сочетание), который в переводе на латинский язык звучит как «temperament». Гиппократ полагал, что темперамент человека определяется тем, какая из четырех жидкостей организма преобладает: если преобладает кровь, то человек будет энергичный, быстрый, жизнерадостный, общительный, легко переносящий жизненные трудности и неудачи. Если преобладает желчь, то человек будет желчным, раздражительным, возбудимым, несдержанным, очень подвижным, с быстрой сменой настроения. Если преобладает слизь, то человек спокойный, медлительный, уравновешенный, медленно, с трудом переключающийся с одного вида деятельности на другой, плохо приспосабливающийся к новым условиям. Если преобладает черная желчь, то человек несколько болезненно застенчивый и впечатлительный, склонный к грусти, робости, замкнутости, он быстро утомляется, чрезмерно чувствителен к невзгодам.

Гален Следующий этап – Древний Рим, где Гален (2 век нашей эры) выделил девять темпераментов, но в обиход вошли только четыре из них. В каждом главенствовал какой-нибудь из четырех соков. Своим типам темпераментов Гален дал древнеримские имена: «сангвис» – кровь, «флегма» – лимфа, «холе» – желчь и «мелайно холе» – черная желчь. Эти корни сохранены и до наших дней. Так что, можно сказать, что названия темпераментов - это одни из самых древних психологических понятий.

И.Кант В восемнадцатом веке психологическая характеристика этих типов темперамента была обобщена и систематизирована впервые известным немецким философом **И. Кантом** («Антропология», 1789), допустившим, однако, в своих толкованиях смешение черт темперамента и характера. Органической основой темперамента Кант считал качественные особенности крови, то есть разделял позицию сторонников гуморальных теорий. Он говорил, что у сангвиника основное стремление есть стремление к наслаждению, соединенное с легкой возбудимостью чувствований и

с их малой продолжительностью. Он увлекается всем, что ему приятно. Склонности его непостоянны, и нельзя слишком много на них рассчитывать. Доверчивый и легковверный, он любит строить проекты, но скоро их бросает. У меланхолика господствующая склонность есть склонность к печали. Безделица его оскорбляет, ему все кажется, что им пренебрегают. Его желания носят грустный оттенок, его страдания кажутся ему невыносимыми. Холерики обнаруживают замечательную силу к деятельности, энергию и настойчивость, когда находятся под влиянием какой-нибудь страсти. Он размышляет мало и действует быстро, потому что такова его воля. И, наконец, по мнению И. Канта, чувствования не овладевают флегматиком быстро. Ему не нужно делать над собой больших усилий, чтобы сохранить свое хладнокровие. Он трудно раздражается, редко жалуется, переносит свои страдания терпеливо и мало возмущается страданиями других.

П.Ф. Лесгафт. Близко к гуморальным теориям темперамента стоит сформулированная Петром Францевичем Лесгафтом идея о том, что в основе проявлений темперамента, в конечном счете, лежат свойства системы кровообращения, в частности толщина и упругость стенок кровеносных сосудов, диаметр их просвета, строение и форма сердца и т. д. При этом малому просвету и толстым стенкам сосудов соответствует холерический темперамент, малому просвету и тонким стенкам – сангвинический, большому просвету и толстым стенкам – меланхолический и, наконец, большому просвету и тонким стенкам – флегматический. Калибром сосудов и толщиной их стенок определяются, согласно теории Лесгафта, быстрота и сила кровотока, затем (как производное) скорость обмена веществ при питании и, наконец, сама индивидуальная характеристика темперамента как меры возбудимости организма и продолжительности его реакций при действии внешних и внутренних стимулов.

Большое влияние на формирование современных западных теорий личности и ее индивидуальных особенностей оказала теория темперамента, выдвинутая Э. Кречмером.

Анализируя совокупности морфологических признаков, Э. Кречмер выделяет на основе разработанных им критериев основные конституционные типы телосложения и делает попытку определить темперамент именно через эти типы морфологических конституций.

Например, *астеническому* типу конституции, характеризующемуся длинной и узкой грудной клеткой, длинными конечностями, удлинённым лицом, слабой мускулатурой, соответствует, по Э. Кречмеру, *шизоидный (шизотемический)* темперамент, которому свойственны индивидуальные особенности, располагающиеся в основном вдоль «психопатической» шкалы, – от чрезмерной ранимости, аффективности и раздражительности до бесчувственной холодности и тупого, «деревянного» равнодушия. Для *шизоидов* характерны также замкнутость, уход во внутренний мир, несоответствие реакций внешним стимулам, контрасты между судорожной порывистостью и скованностью действий.

Другому основному конституциональному типу – *пикническому*, характеризующемуся широкой грудью, коренастой, широкой фигурой, круглой головой, выступающим животом, отвечает, по Э. Кречмеру, *циклоидный (циклотимический)* темперамент, которому свойственны, прежде всего, индивидуальные особенности, идущие вдоль «диатетической» шкалы, то есть от постоянно повышенного, веселого настроения у маниакальных субъектов до постоянно сниженного, печального и мрачного состояния духа у депрессивных индивидов. Для *циклоидов* характерны также соответствие реакций стимулам, открытость, умение слиться с окружающей средой, естественность, мягкость и плавность движений. Э. Кречмер ошибочно определил роль конституциональных особенностей как факторов психического развития личности. Его теория неизбежно приводит к порочной идее фатального предрасположения индивида к тому психологическому складу, который уготован ему наследственно заданным телесным обликом.

К *морфологическим теориям темперамента* относится и концепция американского психолога У.Шелдона, который выделяет три основных типа *соматической конституции* («соматотипа»): *эндоморфный, мезоморфный и эктоморфный*. Для *эндоморфного* типа, по его мнению, характерны мягкость и округлость внешнего облика, слабое развитие костной и мускульной систем; ему соответствует *висцеротонический* темперамент с любовью к комфорту, с чувственными устремлениями, расслабленностью и медленными реакциями. *Мезоморфный* тип характеризуется жестокостью и резкостью поведения, преобладанием костно-мускульной системы, атлетичностью и силой; с ним связан *соматотонический* темперамент, с любовью к приключениям, склонностью к риску, жаждой мускульных действий, активностью, смелостью, агрессивностью. *Эктоморфному* типу конституции свойственны изящество и хрупкость телесного облика, отсутствие выраженной мускулатуры; этому соматотипу соответствует *церебротонический* темперамент, характеризующийся малой общительностью, склонностью к обособлению и одиночеству, повышенной реактивностью. У. Шелдон, так же как и Э. Кречмер, проводит мысль о фатальной соматической обусловленности самых разнообразных психических черт личности, в том числе таких, которые целиком определяются условиями воспитания и социальной средой.

Основным недостатком гуморальных и морфологических теорий является то, что они принимают в качестве первопричины поведенческих проявлений темперамента такие системы организма, которые не обладают и не могут обладать необходимыми для этого свойствами.

Основу для разработки действительно научной теории темперамента создало учение И.П. Павлова о типологических свойствах нервной системы животных и человека. Крупнейшей заслугой Павлова явилось детальное теоретическое и экспериментальное обоснование положения о ведущей роли и динамических особенностях поведения центральной, нервной системы – единственной из всех систем организма, обладающей способностью к универсальным регулирующим и контролирующим влияниям. Павлов выделил три основных свойства нервной системы: силу, уравновешенность и подвижность возбудительного и тормозного процессов. Из ряда возможных сочетаний этих свойств Павлов выделил четыре, по его данным, основные, типичные комбинации в виде четырех типов высшей нервной деятельности. Их проявления в поведении Павлов поставил в прямую связь с античной классификацией темперамента. Сильный, уравновешенный, подвижный тип нервной системы рассматривался им как соответствующий темперамент сангвника; сильный, уравновешенный, инертный – темперамент флегматика; сильный, неуравновешенный – темперамент холерика; слабый – темперамент меланхолика.

Советские психологи (Б. М. Теплов и др.) отмечают, что первостепенное научное значение работ И.П. Павлова заключается в выяснении основной роли свойств нервной системы как первичных и самых глубоких параметров психофизиологической организации индивидуума. На современном этапе развития науки сделать окончательные научные выводы, относительно числа основных типов нервной системы, равно как и числа типичных темпераментов, еще не представляется возможным. Исследования советских ученых показывают, что сама структура свойств нервной системы как нейрофизиологических измерений темперамента много сложнее, чем это представлялось ранее, а число основных комбинаций этих свойств гораздо больше, чем это предполагалось И. П. Павловым.

Однако для практического (в том числе психолого-педагогического) изучения личности деление на четыре основных типа темперамента и их психологическая характеристика могут служить достаточно хорошей основой.

В соответствии с этим следует отметить, что для **сангвинического темперамента** характерны довольно высокая нервно-психическая активность, разнообразие и богатство мимики движений, эмоциональность, впечатлительность и лабильность. Вместе с тем

эмоциональные переживания сангвиника, как правило, неглубоки, а его подвижность при отрицательных воспитательных влияниях приводит к отсутствию должной сосредоточенности, к поспешности, а иногда и поверхностности.

Для холерического темперамента характерны высокий уровень нервно-психической активности и энергии действий, резкость и стремительность движений, а также сила, импульсивность и яркая выраженность эмоциональных переживаний. Недостаточная эмоциональная и двигательная уравновешенность холерика может выливаться при отсутствии надлежащего воспитания в несдержанность, вспыльчивость, неспособность к самоконтролю при эмоциогенных обстоятельствах.

Темперамент флегматика характеризуется обычно сравнительно низким уровнем активности поведения и трудностью переключений, медлительностью и спокойствием действий, мимики и речи, ровностью, постоянством и глубиной чувств и настроений. В случае неудачных воспитательных влияний у флегматика могут развиваться такие отрицательные черты, как вялость, бедность и слабость эмоций, склонность к выполнению одних лишь привычных действий.

Меланхолический темперамент связывается обычно с такими характеристиками поведения, как малый уровень нервно-психической активности, сдержанность и приглушенность моторики и речи, значительная эмоциональная реактивность, глубина и устойчивость чувств при слабом внешнем их выражении. На почве этих особенностей при недостатке соответствующих воспитательных воздействий у меланхолика могут развиваться повышенная до болезненности эмоциональная ранимость, замкнутость и отчужденность, склонность тяжелым внутренним переживаниям таких жизненных обстоятельств, которые вовсе этого не заслуживают.

Приведенные данные показывают, что в зависимости от условий формирования личности каждый тип темперамента может характеризоваться комплексом как положительных, так и отрицательных психологических черт: «лучших» или «худших». Только положительных, или только отрицательных темпераментов не существует. Задача воспитателя заключается, следовательно, не в том, чтобы в процессе индивидуальной работы с ребенком переделывать один тип темперамента на другой, а в том, чтобы планомерной и систематической работой добиваться, с одной стороны, развития свойственных каждому темпераменту положительных качеств, а с другой стороны, ликвидации или ослабления тех недостатков, которые уже начали проявляться в поведении ребенка.

Поскольку формирование особенностей темперамента есть процесс, в огромной степени зависящий от развития волевых черт личности, первостепенное значение для воспитания темперамента имеет формирование морально-волевых сторон характера. Овладение своим поведением и будет означать формирование положительных качеств темперамента.

Вместе с тем воспитателю следует иметь в виду, что темперамент надо строго отличать от характера. *Темперамент* ни в коей мере *НЕ характеризует содержательную сторону личности* (мировоззрение, взгляды, убеждения, интересы и т. п.), *НЕ определяет ценность личности или предел возможных для данного человека достижений.* Он имеет отношение лишь к динамической стороне деятельности. *Характер* же неразрывно связан с содержательной стороной личности.

Включаясь в развитие характера, свойства темперамента претерпевают изменения, в силу чего одни и те же исходные свойства могут привести к различным свойствам характера в зависимости от условий жизни и деятельности. Так, при соответствующем воспитании и условиях жизни у человека с нервной системой слабого типа может образоваться сильный характер, и, наоборот, черты слабохарактерности могут развиваться при «тепличном», изнеживающем воспитании у человека с сильной нервной системой. Во всех своих проявлениях темперамент опосредствован и обусловлен всеми реальными условиями и конкретным содержанием жизни человека. Например, отсутствие выдержки

и самообладания в поведении человека не обязательно говорит о холерическом темпераменте. Оно может быть недостатков. Непосредственно темперамент проявляется в том, что у одного человека легче, у другого труднее вырабатываются необходимые реакции поведения, что для одного человека нужны одни приемы выработки тех или иных психических качеств, для другого – другие.

Бесспорно, что при любом темпераменте можно развить все общественно ценные свойства личности. Однако конкретные приемы развития этих свойств существенно зависят от темперамента. Поэтому темперамент – важное условие, с которым надо считаться при индивидуальном подходе к воспитанию и обучению, к формированию характера, к всестороннему развитию умственных и физических способностей.

Типология темперамента (Столяренко Л.Д.)

Издавна делались попытки свести практически бесконечное множество индивидуальностей к небольшому числу типичных портретов.

Гиппократовские четыре типа темперамента – наиболее древний и наиболее известный пример типизации, выделения общих закономерностей среди индивидуальных вариаций психики.

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

Прежде чем перейти к рассмотрению различных видов темперамента, сразу подчеркнем, что нет лучших или худших темпераментов – каждый из них имеет свои положительные стороны, поэтому главные усилия должны быть направлены не на переделку темперамента (что невозможно вследствие врожденности темперамента), а на разумное использование его достоинств и нивелирование его отрицательных граней.

Человечество издавна пыталось выделить типичные особенности психического склада различных людей, свести их к малому числу обобщенных портретов – типов темперамента. Такого рода типологии были практически полезными, так как с их помощью можно было предсказать поведение людей с определенным темпераментом в конкретных жизненных ситуациях.

Темперамент в переводе с латинского – смесь, соразмерность. Древнейшее описание темпераментов принадлежит «отцу» медицины Гиппократу. Он считал, что темперамент человека определяется тем, какая из четырех жидкостей организма преобладает; если преобладает кровь («сангвис» по-латыни), то темперамент будет сангвинический, то есть энергичный, быстрый, жизнерадостный, общительный, легко переносит жизненные трудности и неудачи. Если преобладает желчь («холе»), то человек будет холериком – желчный, раздражительный, возбудимый, несдержанный, очень подвижный человек, с быстрой сменой настроения. Если преобладает слизь («флегма»), то темперамент флегматичный – спокойный, медлительный, уравновешенный человек, медленно, с трудом переключающийся с одного вида деятельности на другой, плохо приспособляющийся к новым условиям. Если преобладает черная желчь («меланхоле»), то получается меланхолик – несколько болезненно застенчивый и впечатлительный человек, склонный к грусти, робости, замкнутости, он быстро утомляется, чрезмерно чувствителен к невзгодам. Эту теорию темперамента можно назвать гуморальной теорией (от латинского «гумор» – жидкость). Некоторые современные приверженцы гуморальной теории показывают, что соотношение и баланс гормонов внутри организма определяют проявления темперамента, например избыток гормонов щитовидной железы обуславливает повышенную раздражимость и возбудимость человека, проявления холерического темперамента.

Темперамент и свойства нервной системы. Академик **И.П. Павлов** изучил физиологические основы темперамента, обратив внимание на зависимость темперамента от типа нервной системы. Он показал, что два основных нервных процесса – возбуждение

и торможение – отражают деятельность головного мозга. От рождения они у всех разные: по силе, взаимной уравновешенности, подвижности. В зависимости от соотношения этих свойств нервной системы Павлов выделил 4 основных типа высшей нервной деятельности:

1) «безудержный» (сильный, подвижный, неуравновешенный тип нервной системы (н/с) – соответствует темпераменту холерика);

2) «живой» (сильный, подвижный, уравновешенный тип н/с соответствует темпераменту сангвиника);

3) «спокойный» (сильный, уравновешенный, инертный тип н/с соответствует темпераменту флегматика);

4) «слабый» (слабый, неуравновешенный, малоподвижный тип н/с обуславливает темперамент меланхолика).

Типы темперамента и их психологическая характеристика:

Холерик – это человек, нервная система которого определяется преобладанием возбуждения над торможением, вследствие чего он реагирует очень быстро, часто необдуманно, не успевает себя затормозить, сдержаться, проявляет нетерпение, порывистость, резкость движений, вспыльчивость, необузданность, несдержанность. Неуравновешенность его нервной системы предопределяет цикличность в смене его активности и бодрости: увлекшись каким-нибудь делом, он страстно, с полной отдачей работает, но сил ему хватает ненадолго, и, как только они истощаются, он дорабатывается до того, что ему все нелегко. Появляется раздраженное состояние, плохое настроение, упадок сил и вялость («все валится из рук»). Чередование положительных циклов подъема настроения и энергичности с отрицательными циклами спада, депрессии обуславливают неровность поведения и самочувствия, его повышенную подверженность к появлению невротических срывов и конфликтов с людьми.

Сангвиник – человек с сильной, уравновешенной, подвижной н/с, обладает быстрой реакцией, его поступки обдуманны; жизнерадостен, благодаря чему его характеризует высокая сопротивляемость трудностям жизни. Подвижность его н/с обуславливает изменчивость чувств, привязанностей, интересов, взглядов, высокую приспособляемость к новым условиям. Это общительный человек, легко сходится с новыми людьми, и поэтому у него широкий круг знакомств, хотя он и не отличается постоянством в общении и привязанности. Он продуктивный деятель, но лишь тогда, когда много интересных дел, то есть при постоянном возбуждении, в противном случае он становится скучным, вялым, отвлекается. В стрессовой ситуации проявляет «реакцию льва», то есть активно, обдуманно защищает себя, борется за нормализацию обстановки.

Флегматик – человек с сильной, уравновешенной, но инертной н/с, вследствие чего реагирует медленно; неразговорчив, эмоции проявляются замедленно (трудно рассердить, развеселить); обладает высокой работоспособностью, хорошо сопротивляется сильным и продолжительным раздражителям, трудностям, но не способен быстро реагировать в неожиданных, новых ситуациях. Прочно запоминает все усвоенное, не способен отказаться от выработанных навыков и стереотипов, не любит менять привычки, распорядок жизни, работу, друзей, трудно и замедленно приспосабливается к новым условиям. Настроение стабильное, ровное. При серьезных неприятностях флегматик остается внешне спокойным.

Меланхолик – человек со слабой н/с, обладающий повышенной чувствительностью даже к слабым раздражителям, а сильный раздражитель уже может вызвать «срыв», «стопор», растерянность, «стресс кролика», поэтому в стрессовых ситуациях (экзамен, соревнования, опасность и т. п.) могут ухудшиться результаты деятельности меланхолика по сравнению со спокойной привычной ситуацией. Повышенная чувствительность приводит к быстрому утомлению и падению работоспособности (требуется более длительный отдых). Незначительный повод может вызвать обиду, слезы. Настроение очень изменчиво, но обычно меланхолик старается

скрыть, не проявлять внешне свои чувства, не рассказывает о своих переживаниях, хотя очень склонен отдаваться переживаниям, часто грустен, подавлен, неуверен в себе, тревожен, у него могут возникнуть невротические расстройства. Однако, обладая высокой чувствительностью н/с, меланхолики часто имеют выраженные художественные и интеллектуальные способности.

Трудно точно ответить, какой тип темперамента у того или иного взрослого человека. Тип нервной системы хотя и определяется наследственностью, но не является абсолютно неизменным. С возрастом, а также под действием систематических тренировок, воспитания, жизненных обстоятельств нервные процессы могут ослабеть или усилиться, может ускориться или замедлиться их переключаемость. Например, среди детей преобладают холерики и сангвиники (они энергичны, веселы, легко и сильно возбуждаются; заплакав, через минуту могут отвлечься и радостно хохотать, то есть присутствует высокая подвижность нервных процессов). Среди пожилых людей, наоборот, много флегматиков и меланхоликов.

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

Исследования Б.М.Теплова, В.Д.Небылицына показали, что стройная картина соответствия четырех типов ВНД – высшей нервной деятельности (по Павлову) четырем темпераментам, известным с древности, не так очевидна, как предполагалось ранее. Они предложили временно отказаться от обсуждения типов ВНД вплоть до более полного изучения ее основных свойств и их взаимоотношений, показали парциальность этих свойств при применении условнорефлекторных процедур к различным анализаторным системам, наметили пути поиска общих свойств нервной системы в амодальных регуляторных структурах мозга. Особенно важны выводы Б. М Теплова об отсутствии прямого параллелизма между основными свойствами нервной системы и особенностями поведения, о неравномерности суждения о физиологических свойствах нервной системы по психологическим характеристикам поведения. Свойства нервной системы не предопределяют никаких форм поведения, но образуют почву, на которой легче формируются одни формы поведения, труднее – другие. Стоит задача поиска отдельных свойств нервной системы, обуславливающей индивидуальные различия по параметрам общей психической активности и эмоциональности – главных двух измерений темперамента (В.Д. Небылицын).

Таким образом, темперамент – это характеристика человека со стороны динамических особенностей его психической деятельности, то есть темпа, быстроты, ритма, интенсивности деятельности психических процессов и состояний, степени эмоциональности.

Можно выделить следующие признаки свойств темперамента: обусловленность свойствами нервной системы, психологические признаки: постоянные индивидуальные особенности эмоциональной сферы; сила, скорость эмоций, эмоциональная возбудимость, устойчивость или изменчивость, плавность или резкость изменения эмоций; регуляция динамики психических процессов и психической деятельности в целом (скорость, темп реагирования).

Индивидуальный стиль деятельности. Роль темперамента в деятельности.

Поскольку каждая деятельность предъявляет к психике человека и ее динамическим особенностям определенные требования, нет темпераментов, идеально пригодных для всех видов деятельности. Можно образно описать, что люди холерического темперамента более пригодны для активной рискованной деятельности («воины»), сангвиники – для организаторской деятельности («политики»), меланхолики – для творческой деятельности

в науке и искусстве («мыслители»), флегматики – для планомерной и плодотворной деятельности («созидатели»). Для некоторых видов деятельности, профессий противопоказаны определенные свойства человека, например, для деятельности летчика-истребителя противопоказаны медлительность, инертность, слабость нервной системы. Следовательно, флегматики и меланхолики психологически мало пригодны для подобной деятельности.

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

Существуют четыре пути приспособления темперамента к требованиям деятельности.

Первый путь – профессиональный отбор, одна из задач которого – не допустить к данной деятельности лиц, которые не обладают необходимыми свойствами темперамента. Данный путь реализуют лишь при отборе на профессии, предъявляющие повышенные требования к свойствам личности.

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

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

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

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

Продуктивность работы человека тесно связана с особенностями его темперамента. Так, особая подвижность сангвиника может принести дополнительный эффект, если работа требует от него частого перехода от одного рода занятий к другому, оперативности в принятии решений, а однообразие, регламентированность деятельности, приводит его к быстрому утомлению. Флегматики и меланхолики, наоборот, в условиях строгой регламентации и монотонного труда обнаруживают большую продуктивность и сопротивляемость утомлению, чем холерики и сангвиники.

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

ВАЖНО: темперамент определяет лишь динамические, но не содержательные характеристики поведения. На основе одного и того же темперамента возможна и «великая», и социально ничтожная личность.

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

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

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

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

Конституционные типологии

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

Э. Кречмер писал: «Под конституцией мы понимаем сумму всех индивидуальных свойств, которые покоятся на наследственности, то есть заложены генотипически».

По мнению Э. Кречмера, существуют только четыре основных варианта человеческой анатомии, встречающиеся, конечно, не только в чистом виде, но и в различных комбинациях.

1. Астенический тип – человек хрупкого телосложения, с плоской грудной клеткой, узкими плечами, удлинненными и худыми конечностями, вытянутым лицом, но сильно развитой нервной системой, головным мозгом. С детства астеники очень слабые и нежные, они быстро растут, не обнаруживая в течение всей жизни ни малейшей склонности к увеличению объема мышц или жировой прослойки.

2. Пикник – отличается развитием внутренних полостей тела (головы, груди, живота) и склонностью торса к ожирению при слабом двигательном аппарате. Средний рост, плотная фигура, мягкое широкое лицо на короткой массивной шее, основательный, массивный живот.

3. Атлетик – обуславливает развитие крепкого скелета, выраженной мускулатуры, пропорционального крепкого телосложения. Атлетический тип характеризуется сильным развитием скелета и мускулатуры, упругой кожей, мощной грудной клеткой, широкими плечами, уверенной осанкой.

4. Дипластик – человек с неправильным телосложением.

С выделенными типами строения тела Э. Кречмер соотнес определенные типы личности. Астеническое телосложение имеет шизотимик, он замкнут, склонен к размышлениям, к абстракции, с трудом приспосабливается к окружению, чувствителен,

раним. Среди шизотимиков Э. Кречмер выделил разновидности: *«тонко чувствующие люди», идеалисты-мечтатели, холодные властные натуры и эгоисты, «сухари» и безвольные.* У шизотимиков происходит колебание между чувствительностью и холодностью, между обостренностью и тупостью чувства («обидит другого и при этом обидится сам»).

Типологические черты шизотимической характерологии: настойчивость и систематическая последовательность, непритязательность, спартанская строгость, холодность в отношении к судьбам отдельных людей и утонченные эстетические чувства; неподкупная справедливость, пафос по отношению к народным страданиям – и в то же время недостаток доброжелательности, приятного естественного человеколюбия, понимания конкретной ситуации и особенностей отдельных личностей. Шизотимиков можно подразделить на следующие группы: 1) чистые идеалисты и моралисты, 2) деспоты и фанатики, 3) люди холодного расчета.

Пикническое телосложение имеет циклотимик, его эмоции колеблются между радостью и печалью, он общителен, откровенен, добродушен, реалистичен во взглядах. Среди циклотимиков Э. Кречмер выделяет разновидности: *веселые болтуны, спокойные юмористы, сентиментальные тихони, беспечные любители жизни, активные практики.* Среди циклотимиков можно выделить следующие типы исторических лидеров: 1) храбрые борцы, народные герои, 2) организаторы крупного масштаба, 3) примиряющие политики.

Атлетическое телосложение имеют искотимики, они бывают двух видов: энергичный, резкий, уверенный в себе, агрессивный либо маловпечатлительный, со сдержанными жестами и мимикой, с невысокой гибкостью мышления. Э. Кречмер соотносит тип телосложения с психическими заболеваниями, причем предполагает, что между нормальным человеком и психически больным нет резкой грани: биотипы индивидуальности нормального человека (циклотимик, шизотимик) могут перерасти в аномалии характера (циклоид, шизоид), а затем и в психическое заболевание (маниакально-депрессивный психоз, шизофрения).

Система Э. Кречмера предназначалась в первую очередь для диагностики психических заболеваний, она позволяла предвидеть направление и формы негативных изменений психики индивида.

Как и Э. Кречмер, У. Шелдон в собственных исследованиях пришел к выводу о существовании трех «соматотипов», то есть основных моделей строения человеческого тела, максимально не похожих друг на друга. Отличие классификации У. Шелдона в том, что классификация соматотипов производилась только на здоровых людях, а в основу классификации было положено соотношение видов тканей организма, развивающихся из трех зародышевых слоев: энтодермы, мезодермы и эктодермы.

Первый тип (*«эндоморфный»*), преувеличенно развивается внутренний зародышевый слой, из которого формируются внутренние органы и жировые ткани) отличается круглой головой, крупными размерами внутренних органов, сферической формой тела, мягкостью тканей, тонкими руками и ногами, неразвитыми костями и мышцами, ярко выраженными отложениями жиров.

Для второго (*«мезоморфного»*, преимущественное развитие среднего зародышевого слоя, из которого формируются скелет, мускулы) типа характерны широкие плечи и грудная клетка, мускулистые руки и ноги, минимальное количество подкожного жира, мощная голова.

Третий тип (*«эктоморфный»*, преимущественное развитие внешнего зародышевого слоя, из которого формируется нервная система и мозг, а внутренний и средний зародышевый слои развивались по минимуму, поэтому по минимуму развиты кости, мускулы, жировые прослойки) олицетворяет худой человек с вытянутым лицом, тонкими длинными руками и ногами, слабой мускулатурой и хорошо развитой нервной системой.

Степень адекватности облика конкретного человека каждой из этих моделей телосложения оценивается по семибальной системе, и каждое конкретное телосложение описывается набором из трех цифр. При этом допускается существование любой формы телосложения – от невыраженности каждого слоя (1–1–1) через промежуточные стадии (2–6–2, 3–4–3 и т. д.) до абсолютной выраженности слоев (7–7–7). Интерполируя методику У. Шелдона на типологию Э. Кречмера, можно вывести формулы 7–1–1 – пикник (или эндоморф, по У. Шелдону), 1–7–1 – атлет, (или мезоморф), 1–1–7 – данного индивида можно уверенно назвать эктоморфным астеником.

Трем основным соматотипам соответствуют, по У. Шелдону, три варианта психической конституции человека. Эндоморфному типу телосложения соответствует *висцеро-тонический темперамент* (лат. viscera – внутренности, то есть функциональное преобладание органов пищеварения); мезоморфному – *соматотоник* (греч. soma – тело); эктоморфный соматотип предполагает *церебротонический темперамент* (от лат. cerebrum – мозг).

И хотя Э. Кречмер первоначально выделяемые им типы называл характерами, У. Шелдон более верно назвал эти типы темпераментами, поскольку эти типологические различия обусловлены наследственными врожденными факторами.

Этот конституционный подход можно выделить в качестве своеобразной *конституционной теории темперамента (темперамент зависит от конституции, телосложения человека)*. Если использовать традиционные названия темпераментов, то нетрудно заметить, что меланхолики преимущественно имеют хрупкое астеническое телосложение, холерики – преимущественно в переходных градациях от атлетического телосложения к астеническому, флегматики – в переходных градациях от атлетического к пикническому (крупные, спокойные «увальни»), сангвиники – преимущественно пикническое телосложение.

2. Понятие о характере и его структуре, акцентуации характера.

Черту личности понимают как устойчивую предрасположенность к определенному поведению, сложившуюся либо в силу наличия определенных потребностей, мотивов или интересов (мотивационные черты), либо в силу наличия определенных привычек, установок (стилевых особенностей поведения).

Характерология: первая попытка классификации характеров принадлежит Платону, который создал типологию характеров, основанных на этических принципах.

Затем лишь в первой половине XIX в. стала возникать наука о характерах. Создатель френологии Галль перечисляет 27 элементарных психических способностей, из которых слагается человеческий характер, среди них инстинкт размножения, любовь к потомству, привязанность, дружба, разрушительный инстинкт, склонность к борьбе и самозащите.

Характер – индивидуальное сочетание наиболее устойчивых, существенных приобретенных особенностей личности, проявляющихся в поведении человека, в определенном отношении:

- 1) **к себе** (степень требовательности, критичности, самооценки);
- 2) **к другим людям** (индивидуализм или коллективизм, эгоизм или альтруизм, жестокость или доброта, безразличие или чуткость, грубость или вежливость, лживость или правдивость и т. п.);
- 3) **к порученному делу** (лень или трудолюбие, аккуратность или неряшливость, инициативность или пассивность, усидчивость или нетерпеливость, ответственность или безответственность, организованность и т. п.);
- 4) в характере отражаются **волевые качества**: готовность преодолевать препятствия, душевную и физическую боль, степень настойчивости, самостоятельности, решительности, дисциплинированности.

Какова связь темперамента с характером? Существуют различные подходы к оценке взаимоотношения темперамента и характера: 1) отождествление темперамента и характера (Э. Кречмер), 2) противопоставление, установление антагонистических отношений между ними, указание на то, что характер может входить в конфликт с темпераментом (В. Вирениус, П. Викторов, Н.Д. Левитов); 3) признание темперамента элементом характера; 4) признание темперамента основой формирования характера, как врожденную основу характера (Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, Б.Г. Ананьев).

Характер человека – это сплав врожденных свойств высшей нервной деятельности с приобретенными в течение жизни индивидуальными чертами. Правдивыми, добрыми, тактичными или, наоборот, лживыми, злыми, грубыми бывают люди с любым типом темперамента. Однако при определенном темпераменте одни черты приобретаются легче, другие труднее. Например, организованность, дисциплинированность легче выработать флегматику, чем холерику; доброту, отзывчивость – меланхолику. Быть хорошим организатором, общительным человеком проще сангвинику и холерику. Однако недопустимо оправдывать дефекты своего характера врожденными свойствами, темпераментом. Отзывчивым, добрым, тактичным, выдержанным можно быть при любом темпераменте.

Отдельные свойства характера зависят друг от друга, связаны друг с другом и образуют целостную организацию, которую называют **структурой характера**. В структуре характера выделяют две группы черт. Под **чертой характера** понимают те или иные особенности личности человека, которые систематически проявляются в различных видах его деятельности и по которым можно судить о его возможных поступках в определенных условиях. **К первой группе** черт относятся черты, выражающие *направленность личности* (устойчивые потребности, установки, интересы, склонности, идеалы, цели), *систему отношений к окружающей действительности* и представляющие собой индивидуально-своеобразные способы осуществления этих отношений. **Ко второй группе** относятся *интеллектуальные, волевые и эмоциональные черты* характера.

Среди свойств характера принято различать **общие (глобальные) и частные**. Глобальные свойства характера оказывают свое действие на широкую сферу поведенческих проявлений. Принято выделять пять глобальных черт характера (А. Г. Шмелев, М. В. Бодунов, У. Норман и др.):

- 1) самоуверенность – неуверенность;
- 2) согласие, дружелюбие – враждебность;
- 3) сознательность – импульсивность;
- 4) эмоциональная стабильность – тревожность;
- 5) интеллектуальная гибкость – ригидность.

Такие черты, как экстраверсия – интроверсия, сопоставляются с такими глобальными чертами характера, как уверенность и неуверенность; так, общительность, экстравертированность склонны проявлять уверенные в себе люди, а неуверенные в себе проявляют замкнутость, интровертированность.

Среди локальных, частных свойств характера, которые влияют на частные, узкие ситуации, можно выделить следующие: общительность – замкнутость, доминантность (лидерство) – подчиненность, оптимизм – уныние, совесть – бессовестность, смелость – осторожность, впечатлительность – «толстокожесть», доверчивость – подозрительность, мечтательность – практицизм, тревожная ранимость – спокойная безмятежность, деликатность – грубость, самостоятельность – конформизм (зависимость от группы), самоконтроль – импульсивность, страстная увлеченность – апатичная вялость, миролюбивость – агрессивность, деятельная активность – пассивность, гибкость – ригидность, демонстративность – скромность, честолюбие – неприязнительность, оригинальность – стереотипность.

Акцентуации характера

Как считает известный немецкий психиатр К. Леонгард, у 20–50% людей некоторые черты характера столь заострены (акцентуированы), что это при определенных обстоятельствах приводит к однотипным конфликтам и нервным срывам. **Акцентуация характера** – преувеличенное развитие отдельных свойств характера в ущерб другим, в результате чего ухудшается взаимодействие с окружающими людьми. Выраженность акцентуации может быть различной – от легкой, заметной лишь ближайшему окружению, до крайних вариантов, когда приходится задумываться, нет ли болезни – психопатии. *Психопатия – болезненное уродство характера (при сохранении интеллекта человека), в результате которого резко нарушаются взаимоотношения с окружающими людьми; психопаты могут быть даже социально опасны для окружающих.*

Но в отличие от психопатии акцентуации характера проявляются не постоянно, с годами могут существенно сгладиться, приблизиться к норме. К. Леонгард выделяет 12 типов акцентуации, каждый из которых предопределяет избирательную устойчивость человека к одним жизненным невзгодам при повышенной чувствительности к другим, к частым однотипным конфликтам, к определенным нервным срывам. В благоприятных условиях, когда не попадают под удар именно слабые звенья личности, такой человек может стать и незаурядным; например, акцентуация характера по так называемому экзальтированному типу может способствовать расцвету таланта артиста, художника.

Акцентуации характера часто встречаются у подростков и юношей (50–80%). Определить тип акцентуации или ее отсутствие можно с помощью специальных психологических тестов, например, теста Г. Шмишека. Нередко приходится иметь дело с акцентуированными личностями, и важно знать и предвидеть специфические особенности поведения таких людей.

Приведем краткую характеристику особенностей поведения в зависимости от типов акцентуации: **1) гипертимический** (гиперактивный) – чрезмерно приподнятое настроение, всегда весел, разговорчив, очень энергичен, самостоятелен, стремится к лидерству, риску, авантюрам, не реагирует на замечания, игнорирует наказания, теряет грань недозволенного, отсутствует самокритичность; **2) дистимичный** – постоянно пониженное настроение, грусть, замкнутость, немногословность, пессимичность, тяготеет шумным обществом, с сослуживцами близко не сходит, в конфликты вступает редко, чаще является в них пассивной стороной; **3) циклоидный** – общительность циклически меняется (высокая в период повышенного настроения и низкая в период подавленности); **4) эмотивный** (эмоциональный) – чрезмерная чувствительность, ранимость, глубоко переживает малейшие неприятности, излишне чувствителен к замечаниям, неудачам, поэтому у него чаще печальное настроение; **5) демонстративный** – выражено стремление быть в центре внимания и добиваться своих целей любой ценой (слезы, обмороки, скандалы, болезни, хвастовство, наряды, необычные увлечения, ложь). Легко забывает о своих неблагоприятных поступках; **6) возбудимый** – повышенная раздражительность, несдержанность, агрессивность, угрюмость, «занудливость», но возможны лстивость, услужливость (как маскировка). Склонность к хамству и нецензурной брани или молчаливости, замедленности в беседе. Активно и часто конфликтует; **7) застревающий** – «застревает» на своих чувствах, мыслях, не может забыть обид, «сводит счеты», служебная и бытовая несговорчивость, склонность к затяжным склокам, в конфликтах чаще бывает активной стороной; **8) педантичный** – выраженная занудливость в виде «переживания» подробностей, на службе способен замучить посетителей формальными требованиями, изнуляет домашних чрезмерной аккуратностью; **9) тревожный** (психастенический) – пониженный фон настроения, опасения за себя, близких, робость, неуверенность в себе, крайняя нерешительность, долго переживает неудачу, сомневается в своих действиях; **10) экзальтированный** (лабильный) – очень изменчивое настроение, эмоции ярко выражены, повышенная отвлекаемость на внешние события, словоохотливость, влюбчивость; **11)**

интровертированный (шизоидный, аутистический) – малая общительность, замкнут, в стороне от всех, общение по необходимости, погружен в себя, о себе ничего не рассказывает, свои переживания не раскрывает, хотя свойственна повышенная ранимость. Сдержанно, холодно относится к другим людям, даже к близким; 12) **экстравертированный** (конформный) – высокая общительность, словоохотливость до болтливости, своего мнения не имеет, очень несамостоятелен, стремится быть как все, неорганизован, предпочитает подчиняться.

Классификации акцентуаций характеров

Одна из них принадлежит психиатру А.Е. Личко, другая - К. Леонгарду. В чем-то они очень сходны. Только иногда по-разному называется тот или иной характер. А.Е. Личко в своей типологизации говорил об акцентуации (заострении черт характера) у подростков, К. Леонгард - у взрослых. Что касается подростков, важно заметить, что большинство свойств характеров, присущих им, сохраняется на всю жизнь. И еще - очень важно учитывать и помнить, что любая личность представляет собой не один единственный тип, а сочетание наиболее сильных - стержневых и менее проявляющихся или проявляющихся только по обстоятельствам свойств характеров. Хотя ведущая линия - определяется каким-то одним.

Классификация акцентуаций характеров у подростков по А.Е. Личко

1. **Гипертимный тип.** Подростки этого типа отличаются подвижностью, общительностью, склонностью к озорству. В происходящие вокруг события они вносят много шума, любят беспокойные компании сверстников. При хороших общих способностях они обнаруживают неусидчивость, недостаточную дисциплинированность, учатся неровно. Настроение у них всегда хорошее, приподнятое. Со взрослыми – родителями и педагогами – у них нередко возникают конфликты. Такие подростки имеют много увлечений, как правило, поверхностных и мимолетных. Подростки гипертимного типа зачастую переоценивают свои способности. Бывают слишком самоуверенными, стремятся показать себя, прихвастнуть, произвести на окружающих впечатление.

2. **Циклоидный тип.** Характеризуется повышенной раздражительностью и склонностью к апатии. Подростки данного типа предпочитают находиться дома одни, вместо того, чтобы где-то бывать со сверстниками. Они тяжело переживают даже незначительные неприятности, на замечания реагируют крайне раздражительно. Настроение у них периодически меняется от приподнятого до подавленного (отсюда название данного типа) с периодами примерно в две-три недели.

3. **Лабильный тип.** Этот тип крайне изменчив в настроении, причем оно зачастую непредсказуемо. Поводы для неожиданного изменения настроения могут оказаться самыми ничтожными, например, кем-то случайно оброненное слово, чей-то неприветливый взгляд. Все они «способны погрузиться в уныние и мрачное расположение духа при отсутствии каких-либо серьезных неприятностей и неудач». Поведение этих подростков во многом зависит от сиюминутного настроения. Настоящее и будущее соответственно настроению может расцветаться то радужными, то мрачными красками.

4. **Астеноневротический тип.** Этот тип характеризуется повышенной мнительностью и капризностью, утомляемостью и раздражительностью. Особенно часто утомляемость проявляется при выполнении трудной умственной работы.

5. **Сензитивный тип.** Ему свойственна повышенная чувствительность ко всему: к тому, что радует, и к тому, что огорчает или пугает. Эти подростки не любят больших компаний, слишком азартных, подвижных озорных игр. Они обычно застенчивы и робки при посторонних людях и потому часто производят впечатление замкнутости. Открыты и общительны они бывают только с теми, кто им хорошо знаком. Предпочитают общаться с малышами и взрослыми. В юношеском возрасте у таких подростков могут возникать трудности адаптации к кругу сверстников, а также «комплекс неполноценности»

6. **Психастенический тип.** Такие подростки характеризуются ускоренным и ранним интеллектуальным развитием, склонностью к размышлениям, рассуждениям, к самоанализу и оценкам поведения других людей. Такие подростки, однако, нередко бывают больше ценны на словах, а не на деле.

7. **Шизоидный тип.** Наиболее существенная черта этого типа – замкнутость. Эти подростки не очень тянутся к сверстникам, предпочитают быть одни, находиться в компании взрослых. Они нередко демонстрируют внешнее безразличие к окружающим людям, отсутствие интереса к ним, плохо понимают состояния других людей, их переживания, не умеют сочувствовать. Их внутренний мир зачастую наполнен различными фантазиями, какими-либо особыми увлечениями. Во внешних проявлениях своих чувств они достаточно сдержаны, не всегда понятны для окружающих, прежде всего, для своих сверстников, которые их, как правило, не очень любят.

8. **Эпилептоидный тип.** Эти подростки часто плачут, изводят окружающих, особенно в раннем детстве. Такие дети, пишет А. Е. Личко, любят мучить животных, дразнить младших, издеваться над беспомощными. В детских компаниях они ведут себя как диктаторы. Их типичные черты – жестокость, властность, себялюбие. В группе детей, которыми они управляют, такие подростки устанавливают свои жесткие, почти террористические порядки, причем их личная власть в таких группах держится в основном на добровольной покорности других детей или на страхе. В условиях жесткого дисциплинарного режима они чувствуют себя нередко на высоте, стараются угождать начальству, добиваться определенных преимуществ перед сверстниками, получить власть, установить свой диктат над окружающими.

9. **Истероидный тип.** Главная черта этого типа – эгоцентризм, жажда постоянного внимания к собственной особе. У подростков данного типа нередко выражена склонность к театральности, позерству, рисовке. Такие дети с большим трудом выносят, когда в их присутствии кто-то хвалит их же товарища, когда другим уделяют больше внимания, чем им самим. Для них насущной потребностью становится стремление привлекать к себе внимание окружающих, выслушивать в свой адрес восторги и похвалы. Для этих подростков характерны претензии на исключительное положение среди сверстников, и, чтобы оказать влияние на окружающих, привлечь к себе их внимание, они часто выступают в группах в роли зачинщиков и заводил. Вместе с тем, будучи неспособными стать настоящими лидерами и организаторами дела, завоевать себе неформальный авторитет. Они часто и быстро терпят фиаско.

10. **Неустойчивый тип.** Его иногда неверно характеризуют как слабовольный, плывущий по течению. Подростки данного типа обнаруживают повышенную склонность и тягу к развлечениям, причем без разбора, а так же к безделью и праздности. У них отсутствуют какие-либо серьезные, в том числе профессиональные интересы, они почти совсем не думают о своем будущем.

11. **Конформный тип.** Данный тип демонстрирует бездумное, а часто просто конъюнктурное подчинение любым авторитетам, большинству в группе. Такие подростки обычно склонны к морализаторству и консерватизму, а их жизненное кредо – «быть как все». Это тип приспособленца, который ради своих собственных интересов готов предать товарища, покинуть его в трудную минуту, но, что бы он ни совершил, он всегда найдет «моральное» оправдание своему поступку, причем нередко даже не одно.

Классификация К.Леонгарда

Эта классификация основана на оценке стиля общения человека с окружающими людьми и представляет как самостоятельные следующие типы характеров:

1. **Гипертимный тип.** Его характеризует чрезвычайная контактность, словоохотливость, выраженность жестов, мимики, пантомимики. Люди подобного типа нередко сами бывают инициаторами конфликтов, но огорчаются, если окружающие делают им замечания по этому поводу. Из положительных черт, привлекательных для партнеров по общению, людей данного типа характеризуют энергичность, жажда

деятельности, оптимизм, инициативность. Вместе с тем они обладают и некоторыми отталкивающими чертами: легкомыслием, повышенной раздражительностью, недостаточно серьезным отношением к своим обязанностям. Они трудно переносят условия жесткой дисциплины, монотонную деятельность, вынужденное одиночество.

2. **Дистимный тип.** Его характеризует низкая контактность, немногословие, доминирующее пессимистическое настроение. Они располагают следующими чертами личности, привлекательными для партнеров по общению: серьезностью, обостренным чувством справедливости. Есть у них и отталкивающие черты. Это – пассивность, замедленность мышления, неповоротливость.

3. **Циклоидный тип.** Ему свойственны довольно частые периодические смены настроения, в результате чего так же часто меняется их манера общения с окружающими людьми. В период повышенного настроения они являются общительными, а в период подавленного – замкнутыми. Во время душевного подъема они ведут себя как люди с гипертимной акцентуацией характера, а в период спада – с дистимной.

4. **Возбудимый тип.** Данному типу присуща низкая контактность в общении, замедленность вербальных и невербальных реакций. Они неуживчивы в коллективе, властны в семье. В эмоционально спокойном состоянии люди данного типа часто добросовестные, аккуратные. Однако в состоянии эмоционального возбуждения они бывают раздражительными, вспыльчивыми, плохо контролируют свое поведение.

5. **Застревающий тип.** Его характеризуют умеренная общительность, занудливость, склонность к нравоучениям. В конфликтах обычно выступает инициатором, активной стороной. Особенно чувствителен к социальной справедливости, вместе с тем обидчив, уязвим, подозрителен, мстителен. Иногда чрезмерно самонадеян, честолюбив, ревнив, предъявляет непомерные требования к близким и к подчиненным на работе.

6. **Педантичный тип.** В конфликты вступает редко, выступая в них скорее пассивной, чем активной стороной. Его привлекательные черты: добросовестность, аккуратность, серьезность, надежность в делах, а отталкивающие и способствующие возникновению конфликтов – формализм, занудливость, брюзжание.

7. **Тревожный тип.** Людям данного типа свойственны низкая контактность, робость, неуверенность в себе, минорное настроение. Они редко вступают в конфликты с окружающими, играя в них в основном пассивную роль, в конфликтных ситуациях ищут поддержки и опоры. Нередко располагают следующими привлекательными чертами: дружелюбием, самокритичностью, исполнительностью. Вследствие своей незащитности также нередко служат «козлами отпущения», мишенями для шуток.

8. **Эмотивный тип.** Эти люди предпочитают общение в узком кругу избранных, с которыми устанавливаются хорошие контакты, которых они понимают «с полуслова». Привлекательные черты: доброта, сострадательность, сорадование чужим успехам, обостренное чувство долга, исполнительность. Отталкивающие черты: чрезмерная чувствительность, слезливость.

9. **Демонстративный тип.** Этот тип людей характеризуется легкостью установления контактов, стремлением к лидерству, жадой власти и похвалы. Он демонстрирует высокую приспособляемость к людям и вместе с тем склонностью к интригам. Обладают следующими чертами, привлекательными для партнеров по общению: обходительностью, артистичностью, способностью увлечь других, неординарностью мышления и поступков. Их отталкивающие черты: эгоизм, лицемерие, хвастовство, отлынивание от работы.

10. **Экзальтированный тип.** Ему свойственны высокая контактность, словоохотливость, влюбчивость. Такие люди часто спорят, но не доводят дело до серьезных конфликтов. Они альтруисты, имеют чувство сострадания, хороший вкус, проявляют яркость и искренность чувств. Отталкивающие черты: паникерство, подверженность сиюминутным настроениям.

11. **Экстравертированный тип.** Отличается высокой контактностью, у таких людей масса друзей, знакомых, они словоохотливы до болтливости, открыты для любой информации. Редко вступают в конфликты с окружающими и обычно играют в них пассивную роль. Располагают такими привлекательными чертами, как готовность внимательно выслушать другого, сделать то, о чем просят, исполнительностью. Отталкивающие особенности: подверженность влиянию, легкомыслие, необдуманность поступков, страсть к развлечениям, к участию в распространении сплетен и слухов.

12. **Интровертированный тип.** Его, в отличие от предыдущего, характеризует очень низкая контактность, замкнутость, оторванность от реальности, склонность к философствованию. Такие люди любят одиночество; редко вступают в конфликты с окружающими, только при попытках бесцеремонного вмешательства в их личную жизнь. Часто представляют собой эмоционально холодных идеалистов, относительно слабо привязанных к людям. Обладают такими привлекательными чертами, как сдержанность, наличие твердых убеждений, принципиальность. Есть у них и отталкивающие черты. Это – упрямство, упорное отстаивание своих идей. На все они имеют свою точку зрения, которая может оказаться ошибочной, резко отличаться от мнения других людей, и, тем не менее, они продолжают ее отстаивать несмотря ни на что.

Понятие способностей и их виды.

Личность – это активно осваивающий и целенаправленно преобразующий природу, общество и самого себя человек, обладающий уникальным, динамичным соотношением пространственно-временных ориентации, потребностно-волевых переживаний, содержательных направленностей, уровней освоения и форм реализации деятельности, которая обеспечивает свободу самоопределения в поступках и меру ответственности за их последствия перед природой. Личность получает свою структуру из видового строения человеческой деятельности и характеризуется поэтому пятью потенциалами: познавательным, ценностным, творческим, коммуникативным и художественным.

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

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

Творческий потенциал личности определяется полученными ею и самостоятельно выработанными умениями и навыками, способностями к действию созидательному или разрушительному, продуктивному или репродуктивному, и мерой их реализации в той или иной сфере (или нескольких сферах) труда, социально-организаторской и критической деятельности.

Коммуникативный потенциал личности определяется мерой и формами ее общительности, характером и прочностью контактов, устанавливаемых ею с другими людьми. По своему содержанию межличностное общение выражается в системе социальных ролей.

Художественный потенциал личности определяется уровнем, содержанием, интенсивностью ее художественных потребностей и тем, как она их удовлетворяет. Художественная активность личности разворачивается и в творчестве, профессиональном и самодеятельном, и в «потреблении» произведений искусства.

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

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

Способности как проявление индивидуального в психике

Индивидуальные (индивидуально-психологические) различия – это особенности психических явлений (процессов, состояний и свойств), отличающих людей друг от друга. Индивидуальные различия, природной предпосылкой которых выступают особенности нервной системы, мозга, создаются и развиваются в ходе жизни, в деятельности и общении, под влиянием воспитания и обучения, в процессе взаимодействия человека с окружающим миром в самом широком значении этого слова. Индивидуальные различия являются предметом изучения дифференциальной психологии.

Индивидуальные особенности человека обуславливают индивидуальный стиль деятельности (Е.А. Климов), который представляет собой: 1) устойчивую систему приемов и способов деятельности, 2) эта система обусловлена определенными индивидуальными личными качествами, 3) эта система является средством эффективного приспособления к объективным требованиям, 4) это те особенности стиля деятельности, которые обусловлены типологическими свойствами нервной системы человека.

Способности – это индивидуально-психологические особенности личности, обеспечивающие успех в деятельности, в общении и легкость овладения ими. Способности не могут быть сведены к знаниям, умениям и навыкам, имеющимся у человека, но способности обеспечивают их быстрое приобретение, фиксацию и эффективное практическое применение.

Способности можно классифицировать на:

1) природные (или естественные) способности, в основе своей биологически обусловленные, связанные с врожденными задатками, формирующиеся на их базе при наличии элементарного жизненного опыта через механизмы научения типа условно-рефлекторных связей;

2) специфические человеческие способности, имеющие общественно-историческое происхождение и обеспечивающие жизнь и развитие в социальной среде.

Специфические человеческие способности в свою очередь подразделяются на:

а) общие, которыми определяются успехи человека в самых различных видах деятельности и общения (умственные способности, развитые память и речь, точность и тонкость движений рук и т. д.), и **специальные**, определяющие успехи человека в отдельных видах деятельности и общения, где необходимы особого рода задатки и их развитие (способности математические, технические, литературно-лингвистические, художественно-творческие, спортивные и т. д.);

б) теоретические, определяющие склонность человека к абстрактно-логическому мышлению, и **практические**, лежащие в основе склонности к конкретно-практическим действиям. Сочетание этих способностей свойственно лишь разносторонне одаренным людям;

в) учебные, которые влияют на успешность педагогического воздействия, усвоение человеком знаний, умений, навыков, формирования качеств личности, и **творческие**, связанные с успешностью в создании произведений материальной и духовной культуры, новых идей, открытий, изобретений. Высшая степень творческих проявлений личности называется **гениальностью**, а высшая степень способностей личности в определенной деятельности (общении) – **талантом**;

г) способности к общению, взаимодействию с людьми и предметно-деятельностные способности, связанные со взаимодействием людей с природой, техникой, знаковой информацией, художественными образами и т. д.

Человек, способный ко многим и различным видам деятельности и общения, обладает общей **одаренностью**, то есть единством общих способностей, обуславливающим диапазон его интеллектуальных возможностей, уровень и своеобразие деятельности и общения.

Таким образом, *способности – индивидуально психологические особенности человека, проявляющиеся в деятельности и являющиеся условием успешности ее выполнения. От способностей зависит скорость, глубина, легкость и прочность процесса овладения знаниями, умениями и навыками, но сами способности не сводятся к знаниям и умениям.*

Исследованиями установлено, что способности – прижизненные образования, что их развитие идет в процессе жизни, что среда, воспитание активно формируют их.

Но есть анатомо-физиологические и функциональные особенности человека, создающие определенные предпосылки для развития способностей, называемые **задатками**.

Задатки – это некоторые генетические детерминированные (врожденные) анатомо-физиологические особенности нервной системы, составляющие индивидуально-природную основу (предпосылку) формирования и развития способностей.

Способности – не статичные, а динамические образования, их формирование и развитие происходит в процессе определенным образом организованной деятельности и общения. Развитие способностей происходит поэтапно.

Задатки весьма многозначны, они – лишь предпосылки развития способностей. Способности, развивающиеся на их основе, обуславливаются, но не предопределяются ими. Характерным для задатков является то, что они сами по себе еще ни на что не направлены. Задатки влияют, но не решающим образом, на процесс формирования и развития способностей, которые формируются прижизненно в процессе деятельности и воспитания. Задатки обуславливают разные пути формирования способностей, влияют на уровень достижения, быстроту развития.

Каждая способность имеет свою структуру, в ней различают *ведущие* и *вспомогательные* свойства. Например, ведущими свойствами литературных способностей являются: особенности творческого воображения и мышления; яркие, наглядные образы памяти; чувство языка; развитие эстетических чувств. А ведущими свойствами математических способностей являются: умение обобщать; гибкость мыслительных процессов; легкий переход от прямого к обратному ходу мысли. Для педагогических способностей ведущими являются: педагогический такт, наблюдательность; любовь к детям; потребность в передаче знаний.

Выделяют следующие уровни способностей: *репродуктивный*, который обеспечивает высокое умение усваивать готовое знание, овладевать сложившимися образцами деятельности и общения, и *творческий*, обеспечивающий создание нового, оригинального. Но следует учитывать, что репродуктивный уровень включает элементы творческого, и наоборот.

У одного и того же человека могут быть разные способности, но одна из них может быть более значительной, чем другие. С другой стороны, у разных людей наблюдаются одни и те же способности, но различающиеся между собой по уровню развития. С начала XX века предпринимались попытки измерить способности (зарубежные психологи Г.Айзенк, Дж.Кеттел, Ч.Спирмен, А.Бине и др.). Для измерения способностей использовались тесты. Но более верный путь определения способностей – это выявление динамики успехов в процессе деятельности. Успешность выполнения любой деятельности определяется не какими-то отдельными способностями самими по себе, а лишь сочетанием способностей, своеобразным у каждого человека. Успех в овладении деятельностью может достигаться различными путями. Так, недостаточное развитие той или иной отдельной способности может быть компенсировано развитием других

способностей, от которых также зависит успешное выполнение той же самой деятельности.

Компоненты педагогических способностей: **конструктивные, организаторские, коммуникативные**. Конструктивные способности проявляются в желании и умении развивать личность ученика, отбирать и композиционно строить учебный материал применительно к возрастным и индивидуальным особенностям детей. Организаторские способности проявляются в умении включать учащихся в различные виды деятельности и умело воздействовать на личность каждого ребенка. Коммуникативные способности проявляются в умении устанавливать правильные взаимоотношения с детьми, чувствовать настроение всего коллектива, понять каждого ученика.

Исследование различных видов специальных способностей проводится главным образом в связи с профессиональной ориентацией и профотбором. Все многообразие профессий было предложено (Е. А. Климов) разделить на пять основных типов в зависимости от объекта, на который они направлены: П – природа (растения, животные), Т – техника (машины, материалы), Ч – человек, группы людей, З – знаковая информация (книги, языки, коды, модели), Х – художественные образы (искусство). При решении задач профориентации целесообразно определить прежде всего склонности молодого человека к перечисленным типам профессий.

Педагог не только передает ученику некие знания, умения, но и формирует, развивает способности ученика, помогает ему ориентироваться в мире профессий, чтобы выбрать наиболее подходящую в зависимости от индивидуальных склонностей и способностей человека.

Развитие общих способностей человека предполагает развитие его познавательных процессов памяти, восприятия, мышления, воображения.

Важным моментом у детей в развитии способностей является комплексность – одновременное совершенствование нескольких взаимодополняющих друг друга способностей.

(Примеры династии выдающихся людей (Бахов, Дарвинов, Шиллеров, Толстых), повторное проявление способностей у детей талантливых музыкантов, ученых, художников. В подтверждение генотипического фактора можно привести ранние проявления способностей в детском возрасте. Так, например, незаурядные способности Гауса к математике проявились в 4 года, музыкальные способности Моцарта – в 3 года, литературные способности Пушкина – в 9 лет.)

Виды способностей. В отечественной и зарубежной психологии имеются разные толкования видов и структуры способностей. Наиболее общепринятым считается выделение способностей *по видам деятельности*. Исходя из этого, способности – это устойчивые свойства людей, которые определяют успехи, достигнутые ими в различных видах деятельности. Существуют *музыкальные, математические, литературные, артистические, инженерные, организационные* и множество других способностей. Существуют также *способности к приобретению знаний*, которые определяются скоростью и качеством освоения человеком знаний и умений.

Способность к той или иной деятельности может определить устремленность личности к тем или иным видам деятельности и будет проявляться в виде *склонностей*. Наряду с этим у каждого человека имеются особенности, неблагоприятные для отдельных видов деятельности. Не существует хороших или плохих способностей, существует способность или неспособность индивида к той или иной деятельности.

В другом подходе к структуре выделяется с точки зрения развития два вида способностей: *потенциальные и актуальные*.

Потенциальные – это возможности развития индивида, проявляющие себя каждый раз, когда перед ним возникают новые задачи, требующие решения. Однако развитие индивида зависит не только от его психологических свойств, но и от тех социальных условий, в которых могут быть реализованы или не реализованы эти потенции. В этом

случае говорят об *актуальных способностях*. Это объясняется тем, что далеко не каждый может реализовать свои потенциальные способности со своей психологической природой. Для этого может не быть объективных условий и возможностей. Таким образом, можно заключить, что *актуальные способности* составляют только часть *потенциальных*.

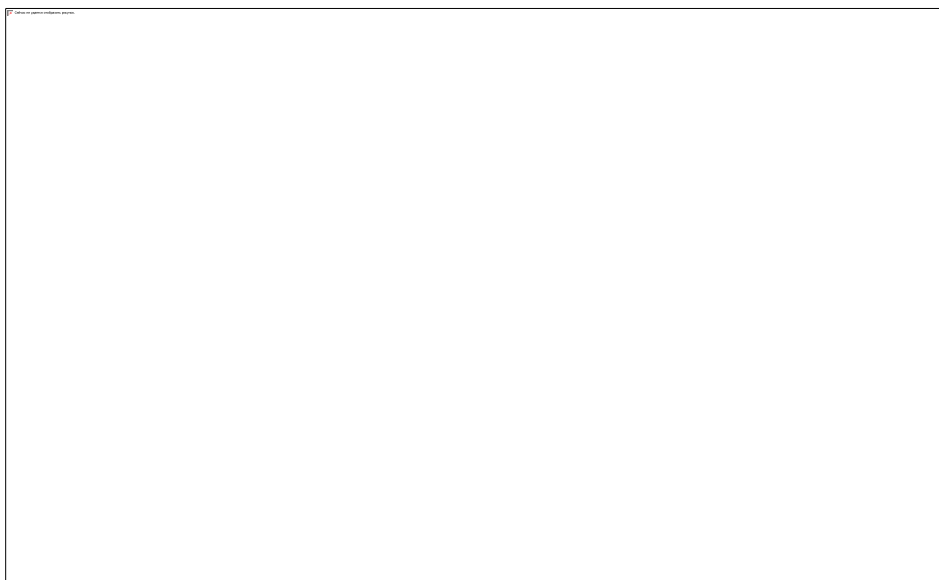


Рисунок 4 – Система способностей

Существует также структуризация способностей на основе выделения *общих и специальных*. Структура системы способностей по этому основанию приведена на рис.1.

На основании схемы можно выделить и наличие различные их уровней, проявляющихся как одаренность, талант и гениальность.

Способностям присущи динамика и трансформация, а также различные особенности проявления. Динамику и трансформацию способностей можно представить в виде «*конуса способностей*» (Рисунок 5).

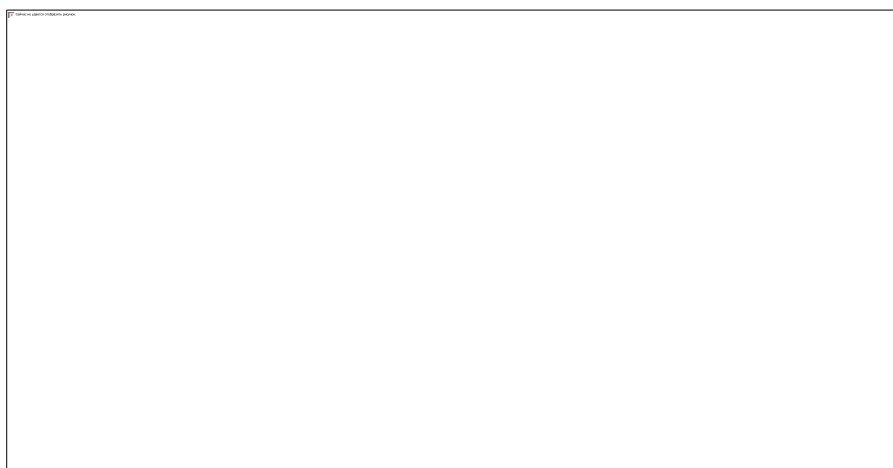


Рисунок 5 – Конус способностей

Основы способностей заложены генетически, они определяются *задатками*. Задатки расположены в основании конуса.

На основе одного и того же задатка в разных условиях жизни и воспитания могут сформироваться разные способности. Например, анатомо-физиологические особенности

слухового анализатора могут служить задатками для развития способностей композитора, музыканта-исполнителя, наладчика музыкальных инструментов и др.

Далее на схеме-конусе представлены *общие и специальные способности*, затем групповые способности.

Общие способности – это те, которые одинаковым образом проявляют себя в различных видах человеческой деятельности. К ним, например, можно отнести уровень общего интеллектуального развития человека, его обучаемость, внимательность, память, воображение, речь, ручные движения, работоспособность и др.

Специальные – это способности к определенным видам деятельности, таким, как *музыкальные, лингвистические, математические* и др.

Групповыми называют способности, которые группируются и развиваются на базе задатков, общих и специальных способностей. К 16–18 годам, когда происходит выбор профессии, у личности проявляются *профессиональные* способности. Из «конуса способностей» видно, как по мере развития способностей суживается диапазон возможностей, но зато увеличивается специализация способностей. Из рисунка также следует, что «конус способностей» формируется по направлению снизу вверх, а разрушение способностей идет в противоположном направлении.

Способности различают и по уровню их развития. По уровню развития способностей различают: *одаренность, талант, гениальность*. Сущность способностей по уровню их развития показана на рис.3

Одаренность, талант, гениальность. Способности носят индивидуальный характер. Это означает, что у каждого человека имеются свои способности, отличающиеся по качеству и уровню развития от способностей других людей. Качественные различия в способностях людей проявляются в том, что один человек проявляет способности в технике, другой – в сельском хозяйстве, третий – в музыке, четвертый – в педагогической деятельности. Встречаются и такие люди, которые проявляют способности в различных видах деятельности. Совокупность общих и специальных способностей, свойственных конкретному человеку, определяет *одаренность*. Одаренность обуславливает особенно успешную деятельность человека в определенной области и выделяет его среди других лиц, обучающихся этой деятельности или выполняющих ее на тех же условиях.

Высокая степень одаренности, реализованная человеком в определенной области, называется *талантом*. Талант выражается в чрезвычайно высоком уровне развития качеств и в особом своеобразии проявлений индивидуальных особенностей личности. Талантливый человек может решать сложные теоретические и практические задачи, создавать ценности, отличающиеся новизной и имеющие прогрессивное значение.

Гениальность – самый высокий уровень развития способностей, выражающийся в результатах, достигнутых одновременно в ряде областей деятельности. Гениальность предполагает способности создавать принципиально новое, прокладывать новые пути в различных видах человеческой деятельности. Творчество гениального человека имеет для общества историческое и обязательно положительное значение. Отличие гения от таланта не столько в степени одаренности, сколько в том, что гений создает эпоху в своей деятельности. Гениальными были ученый М.В. Ломоносов, поэт А.С. Пушкин, физиолог И.П. Павлов, химик Д.И. Менделеев и другие.

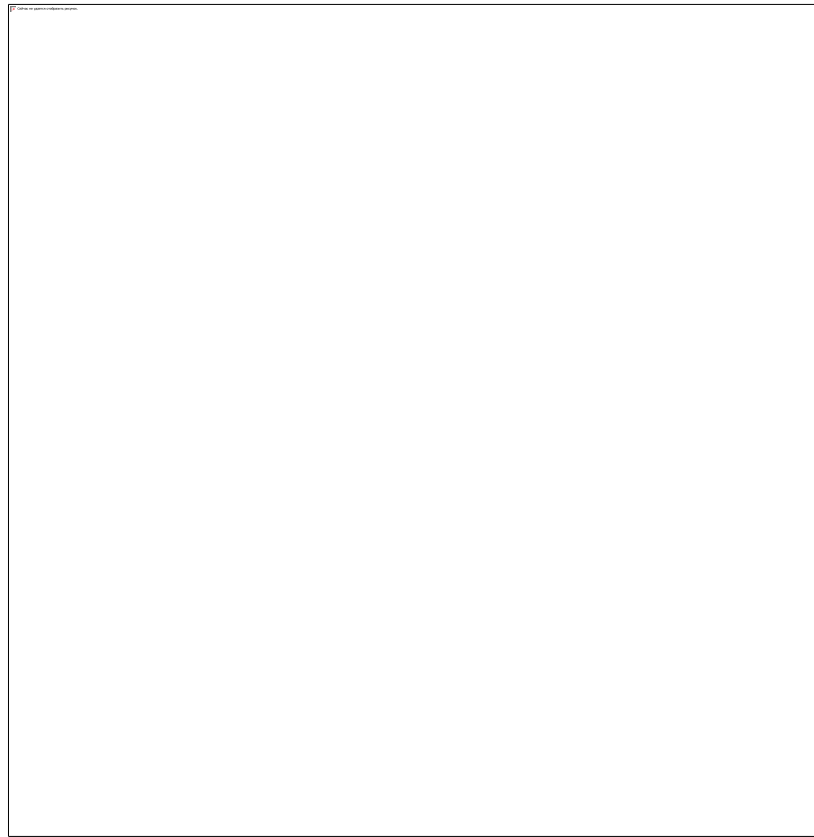


Рисунок 6 – Иерархия способностей

1.4 СОЦИАЛЬНОЕ ПОВЕДЕНИЕ ЧЕЛОВЕКА

1.4.1 Социализация личности

1. Характеристика и механизмы социализации личности.
2. Основные социальные процессы и поведение человека: социальная фасилитация, социальное научение, социальное подкрепление, социальный контроль.
3. Просоциальное и асоциальное поведение.
4. Психологические защиты.

Социализация личности, ее механизмы и стадии.

Социализация - процесс включения индивида в систему общественных отношений (Ильясов Ф.Н.). В этом случае социализация может рассматриваться как совокупность следующих процессов:

- а) интернализации социальных норм;
- б) усвоения социальных функций;
- в) вхождения в социальную группу (социальной мобильности).

Социализация человека начинается с рождения и продолжается на протяжении всей жизни. В её процессе он усваивает накопленный человечеством социальный опыт в различных сферах жизнедеятельности, который позволяет исполнять определенные, жизненно важные социальные роли.

Социализация – становление личности – процесс усвоения индивидом образцов поведения, психологических установок, социальных норм и ценностей, знаний, навыков, позволяющих ему успешно функционировать в обществе.

Социализация рассматривается как **процесс, условие, проявление и результат** социального формирования личности.

Как процесс она означает социальное становление и развитие личности в зависимости от характера взаимодействия человека со средой обитания, адаптации к ней с учетом индивидуальных особенностей.

Как условие – свидетельствует о наличии того социума, который необходим человеку для естественного социального развития как личности.

Как проявление – это социальная реакция человека с учетом его возраста и социального развития в системе конкретных общественных отношений. По ней судят об уровне социального развития.

Как результат она является основополагающей характеристикой человека и его особенностей как социальной единицы общества в соответствии с его возрастом. Ребенок в своем развитии может отставать или опережать своих сверстников. В этом случае социализация как результат характеризует социальный статус ребенка по отношению к его сверстникам.

Факторы социализации

А. Мудрик выделяет четыре группы факторов, влияющих на социализацию человека. К ним относятся: *мегафакторы* – космос, планета, мир, которые в той или иной мере через другие группы факторов влияют на социализацию всех жителей Земли; *макрофакторы* – страна, этнос, общество, государство, которые влияют на социализацию всех живущих в определенных странах; *мезофакторы* – условия социализации больших групп людей, выделяемых: по местности и типу поселения, в которых они живут (регион, село, город, поселок); по принадлежности к аудитории тех или иных сетей массовой коммуникации (радио, телевидения и др.); по принадлежности к тем или иным субкультурам; *микрофакторы* – непосредственно влияющие на конкретных людей, которые с ними взаимодействуют, – семья и домашний очаг, соседство, группы сверстников, воспитательные организации, различные общественные, государственные, религиозные, частные и контрсоциальные организации, микросоциум.

Агенты социализации

Важнейшую роль в том, каким вырастает человек, как пройдет его становление играют *люди, в непосредственном взаимодействии с которыми протекает его жизнь*. Их принято называть *агентами социализации*. На разных возрастных этапах состав агентов специфичен. Так, по отношению к детям и подросткам таковыми выступают родители, братья и сестры, родственники, сверстники, соседи, учителя. В юности или в молодости в число агентов входят также супруг или супруга, коллеги по работе и пр. По своей роли в социализации агенты различаются в зависимости от того, насколько они значимы для человека, как строится взаимодействие с ними, в каком направлении и какими средствами они оказывают свое влияние.

Уровни социализации

В социологии выделяются два уровня социализации: уровень первичной социализации и уровень вторичной социализации. Первичная социализация происходит в сфере межличностных отношений в малых группах. В качестве первичных агентов социализации выступает ближайшее окружение индивида: родители, близкие и дальние родственники, друзья семьи, сверстники, учителя, врачи и т. д. Вторичная социализация происходит на уровне больших социальных групп и институтов. Вторичные агенты – это формальные организации, официальные учреждения: представители администрации и школы, армии, государства и т. д.

Механизмы и процессы социализации

Социализация человека во взаимодействии с различными факторами и агентами происходит с помощью ряда, условно говоря, «механизмов». Агенты+факторы=механизмы социализации. Подразделяются на:

- 1) социально-психологические механизмы
- 2) социально-педагогические механизмы

К социально-педагогическим механизмам социализации можно отнести следующие:

Традиционный механизм социализации (стихийной) представляет собой усвоение человеком норм, эталонов поведения, взглядов, стереотипов, которые характерны для его семьи и ближайшего окружения (соседского, приятельского и др.). Это усвоение происходит, как правило, на неосознанном уровне с помощью запечатления, некритического восприятия господствующих стереотипов. Эффективность традиционного механизма весьма рельефно проявляется тогда, когда человек знает, «как надо», «что надо», но это его знание противоречит традициям ближайшего окружения. В таком случае оказывается прав французский мыслитель XVI в. Мишель Монтень, который писал: «...Мы можем сколько угодно твердить свое, а обычай и общепринятые житейские правила тащат нас за собой». Кроме того, эффективность традиционного механизма проявляется в том, что те или иные элементы социального опыта, усвоенные, например, в детстве, но впоследствии невостребованные или заблокированные в силу изменившихся условий жизни (например, переезд из села в большой город), могут «всплыть» в поведении человека при очередном изменении жизненных условий или на последующих возрастных этапах.

Институциональный механизм социализации, как следует уже из самого названия, функционирует в процессе взаимодействия человека с институтами общества и различными организациями, как специально созданными для его социализации, так и реализующими социализирующие функции попутно, параллельно со своими основными функциями (производственные, общественные, клубные и другие структуры, а также средства массовой коммуникации). В процессе взаимодействия человека с различными институтами и организациями происходит нарастающее накопление им соответствующих знаний и опыта социально одобряемого поведения, а также опыта имитации социально одобряемого поведения и конфликтного или бесконфликтного избегания выполнения социальных норм. Надо иметь в виду, что средства массовой коммуникации как социальный институт (печать, радио, кино, телевидение) влияют на социализацию человека не только с помощью трансляции определенной информации, но и через представление определенных образцов поведения героев книг, кинофильмов, телепередач. Эффективность этого влияния определяется тем, что, как тонко подметил еще в XVIII в. реформатор западноевропейского балета французский балетмейстер Жан Жорж Новер, «поскольку страсти, испытываемые героями, отличаются большей силой и определенностью, нежели страсти людей обыкновенных, им легче и подражать». Люди в соответствии с возрастными и индивидуальными особенностями склонны идентифицировать себя с теми или иными героями, воспринимая при этом свойственные им образцы поведения, стиль жизни и т. д.

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

Межличностный механизм социализации функционирует в процессе взаимодействия человека с субъективно значимыми для него лицами. В его основе лежит психологический механизм межличностного переноса благодаря эмпатии, идентификации и т. д. Значимыми лицами могут быть родители (в любом возрасте), любой уважаемый взрослый, друг-сверстник своего или противоположного пола и др. Естественно, что значимые лица могут быть членами тех или иных организаций и групп, с которыми человек взаимодействует, а если это сверстники, то они могут быть и носителями

возрастной субкультуры. Но нередко случаи, когда общение со значимыми лицами в группах и организациях может оказывать на человека влияние, не идентичное тому, какое оказывает на него сама группа или организация.

К социально-психологическим механизмам можно отнести следующие:

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

Экзистенциальный нажим – овладение языком и неосознаваемое усвоение норм социального поведения, обязательных в процессе взаимодействия со значимыми лицами.

Подражание – следование какому-либо примеру, образцу. В данном случае – один из путей произвольного и чаще всего непроизвольного усвоения человеком социального опыта.

Рефлексия – внутренний диалог, в котором человек рассматривает, оценивает, принимает или отвергает те или иные ценности, свойственные различным институтам общества, семье, обществу сверстников, значимым лицам и т. д. Рефлексия может представлять собой внутренний диалог нескольких видов: между различными Я человека, с реальными или вымышленными лицами и др. С помощью рефлексии человек может формироваться и изменяться в результате осознания и переживания им той реальности, в которой он живет, своего места в этой реальности и себя самого.

Наблюдение соответствующего способа действий. Теория **социального научения** – это, в первую очередь, изучение человеческого поведения, ориентированного на образец. Образец в данном случае рассматривается как средство межличностного воздействия, благодаря которому возможно формирование (изменение) отношений или способа действий человека. Существенное внимание при этом уделяется изучению влияния первичных посредников социализации, а именно образца отношений и поведения родителей на обучение тому или иному поведению в детстве.

Научение в ходе наблюдения основывается на механизмах имитации, копирования, подражания или идентификации ребенка образцу, в которых речь пойдет ниже. В частности, установлено, что наблюдатель, особенно, если он ребенок, проявляет тенденцию совершать те же самые действия, что и лицо, за которым он наблюдает. Однако, для этого необходимо, чтобы научение социальному опыту обеспечивалось процессами внимания (ребенок должен обратить внимание на образец), памяти (сохранение информации о действиях образца), моторного обеспечения (двигательные и когнитивные способности к воспроизведению, повторению действий образца) мотивации (собственные или подкрепленные побуждения к действию).

Основными механизмами социализации (научения) той или иной форме поведения:

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

Копирование – воспроизведение специфических движений взрослого или движений, входящих в состав действий с определенными предметами. Для эффективного копирования необходимо соблюдение определенных условий:

- неоднократная демонстрация модели (образца);
- обозначение модели (образца) речевой меткой;
- предоставление ребенку возможности манипулировать (экспериментировать) с образцом;

- эмоционально насыщенное одобрение со стороны взрослого за воспроизведение (оперантное подкрепление).

- Появляется во второй половине младенческого возраста.

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

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

- *инстинктивное подражание* возникает как взаимная стимуляция (например, паника, агрессивное поведение в группе, погромы футбольных фанатов на стадионах и пр.);

- *имитационное подражание* как способ расширения и обогащения форм поведения (адаптации) путем заимствования чужого опыта появляется у ребенка в раннем возрасте.

Идентификация – уподобление, отождествление с кем-либо, чем-либо. В наиболее общем представлении это психологический процесс (полностью бессознательный), посредством которого субъект присваивает себе свойства, качества, атрибуты другого человека и преобразует себя (целиком или частично) по его образцу.

Идентификация охватывает три пересекающиеся области психической реальности:

- это процессы *объединения* субъектом себя с другим индивидом или группой на основании устойчивой эмоциональной связи, когда человек начинает себя вести так, как если бы он сам был тем другим, с которым данная связь существует, а также не критического и целостного *включения* в свой внутренний мир и *принятия* как собственных норм, ценностей и образцов поведения другого человека;

- это *восприятие* субъектом другого человека как продолжения самого себя и *проекция*, то есть наделение его своими чертами, чувствами и желаниями;

- это *постановка* субъектом себя на место другого, что выступает в *погружении и перенесении* индивидом себя в пространство и время другого человека, которые позволяют осваивать и усваивать «чужие» личностные смыслы и опыт.

Идентификация появляется в раннем дошкольном возрасте, однако, используется достаточно часто и в более поздние возрастные периоды.

С нашей точки зрения существенно то, что все перечисленные механизмы научения не утрачивают своей «активности» на протяжении всей жизни человека.

Социальное подкрепление. Теория социального научения утверждает, что другим важным элементом освоения социального опыта является характер подкрепления поведения со стороны окружающих.

Под подкреплением обычно понимается любое действие или внешнее воздействие (стимул), призванное усилить определенную реакцию.

Если говорить о социальном подкреплении, следует иметь в виду неосознанное подкрепление, словесное и несловесное обращение, контролируемое другими людьми. Это может быть похвала и выговор, улыбка и насмешка, дружеские и враждебные жесты.

Различают две формы подкрепления. *Положительное* подкрепление – это любой стимул, который следуя за желательной реакцией, усиливает ее или поддерживает на том же уровне. *Отрицательное* подкрепление - это стимул, устранение которого усиливает желательную реакцию.

Вместе с тем существует и множество других способов подкрепления. К наиболее распространенным относятся поощрение (предъявление приятных стимулов) и наказание

(предъявление неприятных стимулов). Таким образом, в практике обучения и воспитания, социализации чаще всего используются четыре разновидности подкрепления:

- если вслед за реакцией следует вызывающее приятные ощущения и переживания подкрепляющее средство, то результатом будет положительное поощрение. Например, родитель или педагог постоянно хвалят ребенка за хорошее, примерное поведение;

- если за реакцией следует не вызывающее приятных ощущений и переживаний подкрепляющее средство, то результатом будет положительное наказание. К примеру, подросток, испытывающий недостаток внимания и любви со стороны родителей, совершает кражу и получает от них сильную трепку. Эта трепка и есть положительное наказание, он, наконец, привлек внимание родителей;

- если вызывающее неприятные ощущения и переживания подкрепляющее средство устраняется после получения желательной реакции, то результат – отрицательное поощрение. Например, учащийся, которого педагог в течение года сильно критиковал за слабую учебу, в последней четверти повысил свою успеваемость, за что педагог не похвалил его, но не сказал и ничего плохого. В этом случае отказ от критики может рассматриваться ребенком как поощрение;

- если приятный стимул устраняется после той или иной нежелательной реакции ребенка, то результат – отрицательное наказание. Например, когда ребенок, привыкший к похвале за отличные школьные успехи, вдруг не услышал ее после полученной хорошей отметки. Он привык к похвале, а на этот раз ее не было. И в результате отсутствие похвалы воспринимается ребенком как наказание.

Нахождение человека в обществе, среди других людей накладывает существенный отпечаток на особенности проявлений его социальной активности, которая регулируется такими **социально–психологическими механизмами как социальная фасилитация и контроль**.

Социальная фасилитация – повышение скорости или продуктивности деятельности индивида вследствие актуализации в его сознании образа другого человека или группы людей, выступающего в качестве соперника или наблюдателя за действиями данного индивида.

Если же говорить о данном эффекте с позиции качества деятельности, то он может проявляться в снижении ее качества. Результаты деятельности зависят от следующих факторов:

- насколько хорошо индивид владеет данной деятельностью (в случае негативного финала можно сделать вывод о слабом владении и наоборот);

- характера выполняемых человеком задач (повышается результативность выполнения относительно простых видов деятельности и затрудняется результативность трудных действий и решение сложных задач);

- присутствие наблюдателя (соперника) положительно влияет на количественные характеристики деятельности и, соответственно, отрицательно на качественные.

Помимо представленного выше, также выявлена зависимость социальной фасилитации от пола (у мужчин проявляется в большей степени), возраста (молодежь более подвержена данному эффекту), психоэмоционального состояния и социального статуса субъекта, а также от его отношения к присутствующим (при положительном отношении наблюдается увеличение скорости или продуктивности, при отрицательном – снижается). Одним из проявлений социальной фасилитации является социальная ингибция, предполагающая уменьшение скорости и ухудшение продуктивности деятельности человека в данных условиях. Данная ситуация возникает тогда, когда человек владеет тем или иным видом деятельности на недостаточно высоком уровне.

Социальный контроль – система способов воздействия общества и социальных групп на личность с целью регуляции ее поведения и приведения его в соответствие с общепринятыми в данной общности нормами.

В качестве задач, для решения которых существует целая система контролируемых институтов, можно выделить следующие:

- достижение и поддержание стабильности социальной системы, элементом которой является контролируемый индивид;
- обеспечение позитивного развития данной системы.

Объектом внимания психологов прежде всего является социальный контроль, осуществляемый социальными группами. Его воздействие в наибольшей степени испытывают на себе индивиды, чье поведение может быть охарактеризовано как отклоняющееся, то есть не отвечающее групповым нормам. В зависимости от того, каковы интенсивность и «знак» этих отклонений, группа применяет те или иные санкции к своему члену. Характер этих санкций, адекватность их использования в той или иной ситуации, их дифференцированность во многом определяются уровнем социально-психологического развития данной конкретной группы.

Экспериментально показано, что в корпоративной группировке негативное санкционирование (наказание, принуждение) существенно превалирует над позитивным (поощрение, одобрение). При этом в таких группах нередко не принимаются во внимание ни мотивы поведенческих отклонений, ни даже их направленность – санкционирующее воздействие осуществляется непосредственно по поступку. Любое нарушение групповых норм воспринимается общностью как угроза ее существованию и приводит к немедленному наказанию. В тоже время социальный контроль, осуществляемый группой высокого уровня развития, характеризуется гибкостью и дифференцированностью, что способствует формированию в дальнейшем самоконтроля у членов коллектива и позволяет им успешно интегрироваться не только в самой этой группе, но и в обществе в целом. Кроме того, помимо контроля, осуществляющегося в рамках социальной группы, существуют и его другие разновидности.

Основные социальные процессы и поведение человека.

Типы поведения личности. Единицами поведения являются поступки, в которых формируются и выражаются позиция личности и ее моральные убеждения.

Социальная норма – это модель должного, общезначимое правило поведения, установленное социальными группами и обществом. С точки зрения соблюдения социальных норм и ценностей выделяют социальное и асоциальное поведение человека. Социальное поведение может быть массовидным, организационным, групповым, ролевым, общественным, альтруистическим, ритуальным, экономическим, потребительским, манипулятивным, конфликтным, ассертивным и др. Асоциальное поведение подразделяется на девиантное и делинквентное поведение.

Просоциальное поведение (от лат. pro - приставка, обозначающая действующего в интересах кого - то и socialis - общественный) - поведение индивида, которое ориентировано на благо социальных групп. Противоположно антисоциальному поведению.

Просоциальное поведение определяют как действия с намерением помочь другим, не рассчитывая на вознаграждение. Эти действия и поступки (сочувствие, помощь, участие, сотрудничество, спасение, протекция или защита) часто подводят под категорию альтруизма – бескорыстной заботы о благе других. Часто просоциальное поведение заставляет человека чем-то пожертвовать, предполагает определенные расходы или даже риск и может быть реакцией на положительные мотивационные или эмоциональные состояния, то есть люди ведут себя так, когда они довольны, спокойны и готовы проявить сочувствие. Исследования показали, что просоциальное поведение берет начало в дошкольном детстве и может быть обнаружено у детей уже в 2-летнем возрасте. Оно складывается под влиянием социальной среды и опосредуется дружескими отношениями, заботой, человеческой теплотой и социальным пониманием. На развитие просоциального поведения огромное воздействие оказывают родители, а также братья и сестры.

Влияние научения через наблюдение над просоциальным поведением продемонстрировано в целом ряде исследований. Исследователи пришли к выводу, что дети, которые были свидетелями великодушного поведения, обычно сами начинают проявлять больше великодушия и щедрости. Еще два пути влияния на просоциальное поведение – это *исполнение роли и индукция*. В первом случае дети разыгрывают роли для того, чтобы увидеть вещи с точки зрения другого человека. Во втором случае взрослые сообщают детям свои соображения по поводу того или иного поведения: например, малышам могут рассказать о том, какие последствия могут иметь их действия для других.

Асоциальное поведение – повторяющиеся устойчивые действия или поступки, включающие, главным образом, агрессивность антисоциальной направленности. Проявляется либо в попрании прав других людей, либо в нарушении характерных для данного возраста социальных норм или правил. С точки зрения *социальной направленности* различают *социализированное* антиобщественное поведение и *несоциализированное* агрессивное поведение.

К первому чаще всего склонны люди, не имеющие ярко выраженных психических расстройств и легко адаптирующиеся к различным социальным условиям из-за низкого морально-волевого уровня регуляции поведения. Ко второму — люди с негативным эмоциональным состоянием, которое является реакцией на напряженную, стрессовую ситуацию или психическую травму, либо представляют собой следствие неудачного разрешения каких-то личных проблем или трудностей.

Игнорирование существующих социальных норм и социальных ожиданий характеризует **девиантное** (от лат. *deviatio* – отклонение, уклонение) поведение, которое представляет форму дезорганизации поведения индивида или группы, обнаруживающую несоответствие сложившимся ожиданиям, моральным и правовым требованиям общества. Различные девиации часто возникают в подростковом возрасте, выражаясь в таких формах, как ложь, грубость, агрессивность, курение, драки, пропуски школьных занятий, наркомания, алкоголизм, побег из дома, бродяжничество.

Делинквентное (от лат. *delictum* – проступок, правонарушение) – это сознательно осуществляемое поведение, целью которого является уничтожение, изменение, замена норм, принятых данным социальным институтом. Если критерием девиантного поведения является поступок, то критерием делинквентного поведения – преступление. Делинквентное поведение связано с нарушением социальной нормы, имеющей жесткие санкции, то есть уголовной нормы, и проявляется в намерении нанести ущерб, вред другому человеку или группе людей.

Психологические механизмы защиты.

Зигмунд Фрейд выделил восемь основных защитных механизмов:

1. **Подавление (репрессия)** – удаляет потенциально опасные желания, факты, мысли из сознания, препятствуя таким образом их возможному разрешению. Подавление не бывает окончательным, оно часто является источником телесных заболеваний психогенной природы (головные боли, артриты, язва, астма, сердечные болезни, гипертония и т.п.). Психическая энергия подавленных желаний существует в теле человека независимо от его сознания, находит свое болезненное телесное выражение.

2. **Отрицание** – попытка не принимать в качестве реальности события, которые беспокоят «Я». Это бегство в фантазию, кажущуюся абсурдной объективному наблюдению. «Этого не может быть» – человек проявляет безразличие к логике, не замечает противоречий в своих суждениях.

3. **Рационализация** – построение приемлемых причин, оснований для объяснения и оправдания неприемлемых форм поведения и мыслей. Рационализация скрывает истинные мотивы, делает действия морально приемлемыми.

4. **Инверсия** – подмена мысли, чувств, отвечающих подлинному желанию, диаметрально противоположным поведением, мыслями, чувствами (например, ребенок первоначально хочет получить любовь и внимание матери, но, не получая этой любви,

начинает испытывать прямо противоположное желание досадить, разозлить мать, вызвать ссору и ненависть матери к себе).

5. **Проекция** – приписывание другому человеку своих собственных качеств, мыслей, чувств. Когда что-то осуждается в других, именно это не принимает человек в себе, но не может признать это, не хочет понять, что эти же качества присущи и ему. Например, человек утверждает, что «некоторые люди – обманщики», хотя это фактически может значить «Я порой обманываю».

6. **Изоляция** – отделение угрожающей части ситуации от остальной психической сферы, что может приводить к разделенности, раздвоенности личности. Человек все более и более может уходить в идеал, все менее и менее соприкасаясь с собственными чувствами.

7. **Регрессия** – возвращение к более раннему, примитивному способу реагирования. Уход от реалистичного мышления в поведение, ослабляющее тревогу, как в детские годы. Источник тревоги остается не устраненным вследствие примитивности способа.

8. **Сублимация** – процесс трансформации сексуальной энергии в социально приемлемые формы активности (творчество, социальные контакты).

Психологические защиты классифицируются по разным признакам. Механизмы защиты можно разделить по уровню зрелости на проективные (считаются более примитивными, не допускают поступления конфликтной и травмирующей личностной информации в сознание – вытеснение, отрицание, регрессия, реактивное формирование, компенсация) и дефензивные (допускают травмирующую информацию, но интерпретируют ее как бы «безболезненным» для себя образом, – рационализация, интеллектуализация, проекция, интроекция, смещение, замещение, сублимация).

1. **Вытеснение**. Это процесс непроизвольного устранения в бессознательное неприемлемых мыслей, побуждений или чувств. Фрейд подробно описал защитный механизм мотивированного забывания. Он играет существенную роль в формировании симптомов. Когда действие этого механизма для уменьшения тревожности оказывается недостаточным, подключаются другие защитные механизмы, позволяющие вытесненному материалу осознаваться в искаженном виде. Наиболее широко известны две комбинации защитных механизмов: а) вытеснение + смещение. Эта комбинация способствует возникновению фобических реакций. Например, навязчивый страх матери, что маленькая дочка заболит тяжелой болезнью, представляет собой защиту против враждебности к ребенку, сочетающую механизмы вытеснения и смещения; б) вытеснение + конверсия (соматическая символизация). Эта комбинация образует основу истерических реакций.

2. **Регрессия**. Посредством этого механизма осуществляется неосознанное нисхождение на более ранний уровень приспособления, позволяющий удовлетворять желания. Регрессия может быть частичной, полной или символической. Большинство эмоциональных проблем имеют регрессивные черты. В норме регрессия проявляется в играх, в реакциях на неприятные события (например, при рождении второго ребенка малыш первенец перестает пользоваться туалетом, начинает просить соску и т.п.), в ситуациях повышенной ответственности, при заболеваниях (больной требует повышенного внимания и опеки). В патологических формах регрессия проявляется при психических болезнях, особенно при шизофрении.

3. **Проекция**. Это механизм отнесения к другому лицу или объекту мыслей, чувств, мотивов и желаний, которые на сознательном уровне индивид у себя отвергает, приписывание другим людям собственных отрицательных качеств, состояний, желаний, причем, как правило, в преувеличенном виде. Нечеткие формы проекции проявляются в повседневной жизни. Многие из нас совершенно не критичны к своим недостаткам и с легкостью замечают их только у других. Мы склонны винить окружающих в собственных бедах. Проекция бывает и вредоносной, потому что приводит к ошибочной интерпретации реальности. Этот механизм часто срабатывает у незрелых и ранимых личностей. В

случаях патологии проекция приводит к галлюцинациям и бреду, когда теряется способность отличать фантазии от реальности.

4. **Интроекция.** Это символическая интернализация (включение в себя) человека или объекта (или включение в собственную структуру Я внешних ценностей и стандартов, чтобы они не действовали как внешние угрозы). Действие механизма противоположно проекции. Интроекция выполняет очень важную роль в раннем развитии личности, поскольку на ее основе усваиваются родительские ценности и идеалы. Механизм актуализируется во время траура, при потере близкого человека. С помощью интроекции устраняются различия между объектами любви и собственной личностью. Порой вместо озлобленности или агрессии по отношению к другим людям уничижительные побуждения превращаются в самокритику, самообесценивание, потому что произошла интроекция обвиняемого. Такое часто встречается при депрессии.

5. **Рационализация** – это способ разумного оправдания любых поступков и действий, которые противоречат нормам и вызывают беспокойство. Это и оправдание своей неспособности что-то сделать нежеланием, оправдание нежелательных действий объективными обстоятельствами. Рационализация – самый распространенный механизм психологической защиты, потому что наше поведение определяется множеством факторов, и когда мы объясняем его наиболее приемлемыми для себя мотивами, то рационализируем. Бессознательный механизм рационализации не следует смешивать с преднамеренными ложью, обманом или притворством. Рационализация помогает сохранять самоуважение, избежать ответственности и вины. В любой рационализации имеется хотя бы минимальное количество правды, однако в ней больше самообмана, поэтому она и опасна.

6. **Интеллектуализация.** Этот защитный механизм предполагает преувеличенное использование интеллектуальных ресурсов в целях устранения эмоциональных переживаний и чувств. Интеллектуализация тесно связана с рационализацией и подменяет переживание чувств размышлениями о них (например, вместо реальной любви – разговоры о любви).

7. **Компенсация.** Это бессознательная попытка преодоления реальных и воображаемых недостатков. Компенсаторное поведение универсально, поскольку достижение статуса является важной потребностью почти всех людей. Компенсация может быть социально приемлемой (слепой становится знаменитым музыкантом) и неприемлемой (компенсация низкого роста – стремлением к власти и агрессивностью; компенсация инвалидности – грубостью и конфликтностью). Еще выделяют прямую компенсацию (стремление к успеху в заведомо проигрышной области) и косвенную компенсацию (стремление утвердить себя в другой сфере).

8. **Реактивное формирование.** Этот защитный механизм подменяет неприемлемые для осознания побуждения гипертрофированными, противоположными тенденциями (подавление нежелательных мотивов поведения и сознательное поддержание мотивов противоположного типа). Защита носит двухступенчатый характер. Сначала вытесняется неприемлемое желание, а затем усиливается его антитеза. Например, преувеличенная опека может маскировать чувство отвержения, преувеличенное слащавое и вежливое поведение может скрывать враждебность и т.п.

9. **Отрицание.** Это механизм отвержения мыслей, чувств, желаний, потребностей или реальности, которые неприемлемы на сознательном уровне. Поведение таково, словно проблемы не существует. Примитивный механизм отрицания в большей мере характерен для детей (если спрятать голову под одеялом, то реальность перестанет существовать). Взрослые часто используют отрицание в случаях кризисных ситуаций (неизлечимая болезнь, приближение смерти, потеря близкого человека, неприятие, отрицание критики в свой адрес, утверждение, что этого не существует и т. д и т.п.).

10. **Смещение.** Это механизм направления эмоций от одного объекта к более приемлемой замене. Например, смещение агрессивных чувств от работодателя на членов

семьи или другие объекты. Смещение проявляется при фобических реакциях, когда тревожность от скрытого в бессознательном конфликта переносится на внешний объект.

11. **Замещение** выражается в частичном, косвенном удовлетворении неприемлимого мотива каким-то иным способом, мотивом.

12. **Сублимация** – это преобразование энергии подавленных, запретных желаний в другие виды деятельности, то есть трансформация влечений. В качестве основных форм сублимации обычно описывают интеллектуальную деятельность, художественное творчество.

13. **Идентификация** – отождествление себя с другим лицом или группой, посредством которого он усваивает образцы поведения значимых людей.

14. **Изоляция** – уход от общества, от людей, погружение вглубь себя (смерть близких).

15. **Идеализация** – переоценка объекта или субъекта.

16. **Конверсия** – механизм перехода вытесненных желаний, идей, чувств в физиологические симптомы.

Вытеснение – универсальное средство избежать внутреннего конфликта путем устранения из сознания социально нежелательных стремлений, влечений, желаний. Однако вытесненные и подавленные влечения дают о себе знать в невротических и психосоматических симптомах (например, в фобиях и страхах).

Вытеснение считается примитивным и малоэффективным механизмом психологической защиты по следующим причинам:

- 1) вытесненное все-таки прорывается в сознание;
- 2) неразрешенный конфликт проявляется в высоком уровне тревожности и чувстве дискомфорта.

Почему социально нежелательные влечения, желания, мысли вытесняются из сознания?

Вытеснение активизируется в случае возникновения желания, которое вступает в противоречие с другими желаниями индивидуума и несовместимо с этическими взглядами личности. Вследствие конфликта и внутренней борьбы мысль и представление {носитель несовместимого желания} вытесняются, устраняются из сознания и забываются. «Несовместимость соответствующего представления с «Я» больного была мотивом вытеснения: этические и другие требования индивидуума были силами, которые вытесняют. Принятие несовместимого желания (или то же самое, продолжение конфликта), вызвало бы значительное неудовольствие». Это неудовольствие устранялась вытеснением.

Какое влияние на психику оказывают вытесненные стремления и желания?

На первый взгляд кажется, что, устраняя из сознания нежелательные идеи, мы избавляемся от неудовольствия. Но, как писал З.Фрейд, «...в бессознательном вытесненное желание продолжает существовать: оно может активизироваться и вызвать дискомфорт и нарушения в психике».

Вытеснение характеризует инфантильность, незрелость личности; чаще всего оно наблюдается у детей и истерических невротиков. Если вытесненное в процессе психоанализа попадает в сознание (что предусматривает преодоление значительного сопротивления), то под руководством психолога психический конфликт получит лучший выход, нежели с помощью защитного механизма. Осознав вытесненный элемент, человек обретает возможность сознательно овладеть несовместимыми желаниями.

Что мешает осознать вытесненные желания и мысли?

По мнению З. Фрейда, на невротика в процессе лечения действуют две силы, направленные друг против друга: с одной стороны, его сознательное стремление вспомнить забытое, а с другой – сопротивление, которое мешает вытесненному и его производным вернуться в сознание. Такое стремление не допустить в сознание вытесненные неосознанные желания и мысли во время психоаналитических сеансов

проявляется в сопротивлении психоаналитику (критика в адрес врача, отказ сообщать нужные сведения и т.п.). «Если сопротивление равно нулю или очень незначительно, то забытое без перекручивания и извращения попадает в сознание.

Когда же сопротивление велико, то вытесненное изменяется тем сильнее, чем сильнее сопротивление (которое направлено против осознания вытесненного)».

Ego (Я) может принимать меры безопасности против осознания социально нежелательных импульсов и желаний с помощью формирования противоположных реакций (реактивных образований).

Реактивные образования – это замена Ego нежелательных тенденций на прямо противоположные.

Например, преувеличенная любовь ребенка к матери или к отцу может быть результатом превращения социально нежелательного чувства – ненависти к родителю. Ребенок, который был агрессивным к родителю, развивает по отношению к нему исключительную нежность и беспокоится о его безопасности; ревность и агрессия трансформируются в бескорыстие и заботу о других. «Создавая навязчивые ритуалы и принимая предохранительные меры, ребенок защищается от любой вспышки своих агрессивных импульсов».

Мальчик, которому очень нравится девочка, вдруг ощущает и проявляет ненависть и агрессию к ней. Определенные социальные и внутриличностные запреты на проявление некоторых чувств (например, мальчик боится проявлять свою симпатию к девочке) приводят к формированию противоположных тенденций – реактивных образований: симпатия превращается в антипатию, любовь – в ненависть и т.п.

Когда девушка бросает парня, он может изменить свое отношение к ней, рационализируя, что она не так уж и хороша («А характер какой ужасный!...»), и это помогает ему пережить трудную ситуацию.

Если я обидел своего знакомого, я защищаюсь, оправдывая свои действия тем, что он сам заслужил такое обращение («Ведь он, негодяй, сколько подлости людям сделал»). И мне от такого объяснения (рационализации) становится легче, совесть не мучает, мое «Я» и моя самооценка защищены.

Субъект, который оказался несостоятельным что-то сделать, часто объясняет свой неуспех внешними обстоятельствами, недоброжелательным отношением других людей, а не собственным бессилием. А когда человек не достигает взаимности в отношениях с другими людьми, то наделяет их отрицательными чертами. Такое объяснение (рационализация) помогает временно избежать снижения самооценки и содействует защите образа «Я».

Рационализация – это псевдорациональное объяснение человеком собственных стремлений, мотивов действий, поступков в действительности вызванных причинами, признание которых угрожало бы потерей самоуважения. Самоутверждение, защита собственного «Я» – основной мотив актуализации этого механизма психологической защиты личности.

Наиболее яркие феномены рационализации получили название «зеленый (кислый) виноград» и «сладкий лимон»:

- феномен «кислый (зеленый) виноград» (известный из басни Крылова «Лиса и виноград») – это своеобразное обесценивание недостижимого объекта. Если невозможно достичь желаемой цели или завладеть желанным предметом, человек обесценивает их, то есть если субъект не может получить желанный предмет (как Лиса не могла получить виноград), то наделяет его отрицательными чертами.

- защита типа «сладкий лимон» – это преувеличение ценности того, что имеешь (по известному принципу – «лучше синица в руке, чем журавль в небе»).

Рационализация – это объяснение человеком собственных намерений и стремлений в целях самооправдания и самоутверждения. Истинные мотивы при этом не осознаются,

поскольку осознание их (если они являются социально нежелательными) привело бы к потере самоуважения.

Поражает то, когда бы человека ни спросили, почему он поступил именно так, а не иначе, его мотивы (по мнению человека), как правило, оказываются «хорошими». Вследствие действия этого механизма психологической защиты человек редко признает свои намерения аморальными.

Рационализация актуализируется тогда, когда человек боится осознать ситуацию и стремится скрыть от себя тот факт, что в своих действиях он руководствовался социально нежелательными мотивами. Мотив, который лежит в основе рационализации, заключается в том, чтобы объяснить поведение и в то же время защитить образ «Я». Вот почему рационализацию считают псевдорациональным (псевдоразумным) объяснением. Рационализация – это объяснение собственных действий и мотивов таким образом, чтобы они были согласованы с Super-Его и отвечали желаемому образу «Я».

Сублимация – один из механизмов психологической защиты личности, который снимает напряжение в конфликтной ситуации путем превращения инстинктивных форм психики (инстинктивной энергии) в социально желательные для человека и общества формы деятельности.

Иными словами, сублимация – это переключение импульсов, социально нежелательных в данной ситуации (агрессивности, сексуальной энергии), на другие, социально желательные для индивида и общества формы активности. Агрессивная энергия, трансформируясь, способна сублимироваться (разрядиться) в спорте (бокс, борьба) или в строгих методах воспитания (например, у слишком требовательных родителей и учителей), эротизм – в дружбе, в творчестве и т.п. Когда непосредственная разрядка инстинктивных (агрессивных, сексуальных) влечений невозможна, находится деятельность, в которой эти импульсы могут разрядиться.

Сублимация – это психологическая защита путем десексуализации импульсов и превращения их в социально желательные формы активности.

По мнению З.Фрейда, сублимация – это механизм психологической защиты, благодаря которому энергия влечений направляется на другие, высшие, уже несексуальные цели. Например, сексуальная энергия может сублимироваться в творчестве (как у художников и поэтов), в шутках, остротах, анекдотах. Именно компоненты сексуального влечения отличаются способностью к сублимации, то есть замещению сексуальной цели другой, более отдаленной и более ценной в социальном отношении.

З. Фрейд объяснял творчество личности через сублимацию. Переключение энергии либидо на процесс творчества или шутки, что вызывает разрядку напряжения в форме, разрешенной обществом, – одна из важных особенностей сублимации.

Когда мальчик ощущает себя слабым и беспомощным, он «хочет быть таким, как папа», то есть идентифицируется, отождествляется с отцом.

Когда подросток взволнован, он пытается быть таким же уравновешенным и сильным, как киногерой (идентифицируется с киногероем).

Идентификация – это процесс неосознаваемого отождествления себя с другим субъектом, группой, образцом, идеалом.

По мнению З. Фрейда, с помощью идентификации маленькие дети усваивают модели поведения значимых для них людей, формируют Сверх-Я, принимают мужскую или женскую роль.

Идентификация – это неосознаваемое перенесение на себя чувств, черт, особенностей, которые присущи другому человеку или живому существу.

З. Фрейд утверждал, что идентификация – это защита от объекта (который вызывает страх) путем уподобления ему. Так, мальчик бессознательно наследует сильного и строгого отца и этим стремится заслужить его любовь и уважение. Путем произвольной идентификации с агрессором субъект может избавиться от страха. Благодаря идентификации достигается также символическое владение желаемым, но недостижимым

объектом. В широком значении идентификация – это неосознаваемое стремление наследовать образец, идеал. Идентификация предоставляет возможность победить собственную слабость и чувство неполноценности. Человек с помощью этого механизма психологической защиты избавляется от чувства неполноценности и отчужденности.

Идентифицироваться можно с любым объектом, человеком, животным, идеей, организацией.

Идентификация приводит к повышению энергетического потенциала индивида за счет символического «заимствования» энергии у других людей. Идентифицируясь с киногероем, подросток приобретает смелость; отождествляясь с отцом, малыш стремится быть или ощущает себя таким же сильным и могущественным, «как папа».

Проекция – это приписывание собственных вытесненных переживаний, потребностей, особенностей другим людям.

Проекция – это механизм защиты от своих неосознанных асоциальных желаний и влечений с помощью приписывания другим людям социально нежелательных влечений, склонностей и особенностей.

Агрессивный человек и других людей воспринимает агрессивными (то есть проектирует на них свою агрессивность), жадный – жадными, коварный – коварными, а лгуну все люди кажутся лгунами.

Таким образом, проекция проявляется в тенденции человека считать, что другие люди имеют такие же мотивы, чувства, желания, ценности, черты характера, которые присущи ему самому. При этом свои социально нежелательные мотивы он не осознает.

Таков, например, механизм детского и религиозно – мифологического мировосприятия. Прimitивное восприятие характеризуется склонностью человека персонифицировать животных, деревья, природу (приписывая им собственные мотивы, желания, чувства).

Называют проекцией и своеобразное отождествление художника со своим творением (Флобер писал: «Эмма – это я»). Писатель переносит на героев своих произведений собственные потребности, чувства, черты характера.

Индивидуум может проектировать на других не только нежелательные или негативные аспекты своего реального Я», но и подавлять в себе и проектировать на других свои позитивные особенности.

Психологи выделяют такие виды проекции:

- *атрибутивная проекция* – приписывание собственных мотивов, чувств и поступков другим людям;

- *аутистическая проекция* – детерминированность восприятия потребностями человека. собственные потребности определяют то, как субъект воспринимает других людей или предметы. например, рассматривая нечеткие изображения, голодный человек может воспринять удлиненный предмет как ломтик хлеба, агрессивный – как нож, а сексуально озабоченный – как символ мужской сексуальности;

- *рациональная проекция* характеризуется рациональным мотивированием. например, когда студентам предложили высказать свои замечания относительно структуры учебного процесса, оказалось, что на отсутствие дисциплины жаловались прогульщики и лентяи, а недостаточной квалификацией преподавателей были недовольны двоечники (то есть студенты неосознанно приписывали преподавателям свои нежелательные особенности). здесь, как и в случае обычной рационализации, вместо признания собственных недостатков, люди склонны приписывать ответственность за свои неудачи внешним обстоятельствам или другим людям;

- *комплементарная проекция* – проекция черт, дополнительных к тем, которые субъекту присущи в действительности. например, если человек ощущает страх, то он склонен воспринимать других как угрожающих, страшных. для него в этом случае черта, которая приписывается другим, является причинным объяснением собственного состояния. а человек, который ощущает себя сильной, властной личностью, воспринимает

других людей как слабых, как «пешек». механизмом психологической защиты, противоположным проекции, является интроекция.

Интроекция – это включение в собственную психологическую структуру «Я» внешних ценностей и стандартов, для того чтобы они перестали действовать как внешняя угроза.

Человек наделяет себя чертами, свойствами других людей. Например, человек берет на себя функции надоедливого наставника, поскольку проявление такой черты у других людей его раздражает или травмирует. С целью снять внутренний конфликт и избежать психологического дискомфорта, человек присваивает убеждения, ценности и установки других людей.

Интроекция – это тенденция присваивать убеждения, установки других людей без критики, без попыток изменить их и сделать своими собственными.

Интроекты – это отдельные убеждения, ценности, мысли, которые были приняты без анализа и реструктурирования.

По мнению З. Фрейда, интроекты – это нормальные образования (например, образцы поведения, с помощью которых формируется личность ребенка). Иными словами, интроекцию можно рассматривать не только как механизм психологической защиты, но и как механизм психического развития личности. Ведь усваивая определенные модели (образцы) поведения, ценности и установки, человек развивается как личность.

Наиболее ранним интроектом является родительское поучение, которое усваивается индивидуумом без критического осмысления его ценности.

Пример интроекции: впечатлительный мужчина пытается сдержать слезы, поскольку он усвоил родительскую установку, что взрослый человек не должен плакать в присутствии посторонних. Или человек постоянно себя критикует, поскольку он усвоил (интроектировал) такое отношение к себе родителей.

Ф. Перлз рассматривал интроекты как нежелательные, даже вредные образования, а саму интроекцию – как процесс механического присвоения внешних ценностей и стандартов, характерный для незрелой личности. Он указывал, что более совершенным механизмом, присущим развитой, зрелой личности, является не интроекция, а ассимиляция – превращение, «переваривание» того внешнего материала (норм поведения, социальных установок, знаний и т.п.), который предлагает и навязывает личности социальное окружение.

Замещение – это реализация неудовлетворенных желаний и стремлений с помощью другого объекта. Иными словами, замещение – это перенос потребностей и желаний на другой, более доступный объект. В случае невозможности удовлетворить некую свою потребность с помощью одного предмета, человек может найти другой предмет (более доступный) для ее удовлетворения.

Например, если человек, которого вы любите и с которым связывали удовлетворение ваших потребностей и желаний, является недоступным для вас, то вы переносите все ваши чувства и возможности удовлетворения потребностей на другого человека. А если ваша мечта стать писателем не осуществилась, то вы в качестве замещения можете выбрать профессию учителя литературы, частично удовлетворяя ваши творческие потребности.

В случае замещения имеет место частичная разрядка энергии, напряжения, которое создается одной потребностью и связано с определенным переносом энергии на другой объект. Но это не всегда приводит к достижению желаемой цели, поскольку существует угроза восстановления напряженности.

Эффективность замещения зависит от того, насколько замещающий объект похож на предыдущий объект (с которым сначала связывалось удовлетворение потребности). Максимальное подобие замещающего объекта гарантирует удовлетворение большего числа потребностей, которые сначала связывались с предыдущим объектом.

Например, физика имеет большую силу замещения для математики, чем история, поскольку она больше похожа на нее. И если математику не дать возможности работать по специальности, то он лучше себя реализует и удовлетворит свои потребности, занимаясь физикой (или техникой), чем историей. Следовательно, физика является лучшим замещающим объектом для математики, чем литература или история.

Фантазия (мечта) является очень распространенной реакцией на разочарования и неудачи. Например, недостаточно физически развитый мальчик может получать удовольствие, мечтая об участии в чемпионате мира, а спортсмен-неудачник, воображая, как с его соперником случаются всяческие неприятности, облегчает свои переживания.

Фантазии выполняют функции компенсации. Они содействуют поддержанию слабых надежд, смягчают чувство неполноценности, уменьшают травмирующее влияние обид и оскорблений.

Исследуя роль фантазии, психологи решили проверить гипотезу: на самом ли деле с помощью фантазии ослабляются агрессивные импульсы. Испытуемых разделили на три группы. Людей из первой группы преднамеренно обижали и сразу же после этого предлагали придумать рассказ по картинкам, что давало возможность выхода их чувствам. У испытуемых второй группы такой возможности не было, и сразу после оскорблений их занимали другими делами. В третьей группе людей не обижали, а только предложили придумать рассказ по картинкам. Результаты экспериментов подтвердили гипотезу. Обиженные испытуемые в своей фантазии обнаружили большую агрессивность. А те, кто после эксперимента получил возможность придумывать рассказ, позже выявляли меньшую агрессивность и враждебность, чем те, которых отвлекли другой работой.

Данные исследования показали, что, вероятно, между людьми существовало бы значительно больше конфликтов, если бы воображение, фантазия не приносили временного облегчения.

Деперсонализация – это восприятие других людей как обезличенных, лишенных индивидуальности представителей некоторой группы. Если субъект не позволяет себе думать о других как о людях, которые имеют чувства и индивидуальность, он защищает себя от восприятия их на эмоциональном уровне.

При деперсонализации другие люди воспринимаются только как воплощение их социальной роли: они – пациенты, врачи, учителя. Акт деперсонализации других людей может в определенной мере «защитить» субъекта. Это предоставляет возможность, например, врачам лечить своих пациентов, не ощущая переживания под влиянием их страданий. Кроме того, это дает возможность им скрыть свои настоящие чувства (приязнь или неприязнь) за профессиональной маской.

Деперсонализация приводит также к насилию и жестокости.

Например, убеждая себя в том, что евреи – не люди, воспринимая их только как носителей определенной социальной роли, нацисты были способными хладнокровно убивать миллионы евреев.

1.4.2 Межличностные отношения и взаимодействие людей в малых группах

1. Общение и его структура.
2. Основные функции и характеристики межличностных взаимоотношений.
3. Конфликты в межличностных отношениях и способы их разрешения.
4. Психологическая характеристика малой группы.

Основные функции и характеристики межличностных взаимоотношений.

Межличностные (человеческие) отношения – совокупность взаимодействий между индивидами, составляющими общественную иерархическую лестницу. Человеческие отношения преимущественно основаны на связях, существующих между членами общества благодаря разным видам общения: в первую очередь визуальному (или

невербальным связям, которые включают в себя как внешний вид, так и телодвижения, жесты), лингвистическому (устная речь), аффективному, а также языкам, построенным в результате развития сложных обществ (экономических, политических и т. д.).

Классификация межличностных отношений:

Первичные отношения: те, что устанавливаются между людьми как сами по себе необходимые.

Вторичные отношения: те, что зарождаются в необходимости помощи или какой-либо функции, которую одно лицо выполняет в отношении другого.

Выделяются **социальные** (конвенциональные), **эмоциональные** (неконвенциональные) и **сексуальные (интимные)** отношения (иногда их отправляют в эмоциональные). ИЛИ *деловые, супружеские, родительские, родственные и т.д.*

В зависимости от количества участников: межличностные (субъектные), между личностью и группой, межгрупповые.

Социальные нормы – это правила поведения, регулирующие взаимоотношения людей и их объединений.

Основные виды социальных норм:

Нормы права – это общеобязательные, формально-определенные правила поведения, которые установлены или санкционированы, а также охраняются государством.

Нормы морали (нравственности) – правила поведения, которые сложившись в обществе, выражают представления людей о добре и зле, справедливости и несправедливости, долге, чести, достоинстве. Действие этих норм обеспечивается внутренним убеждением, общественным мнением, мерами общественного воздействия.

Нормы обычаев – это правила поведения, которые, сложившись в обществе в результате их многократного повторения, исполняются в силу привычки.

Нормы общественных организаций (корпоративные нормы) – это правила поведения, которые самостоятельно установлены общественными организациями, закреплены в их уставах (положениях и т. п.), действуют в их пределах и ими же охраняются от нарушений посредством определенных мер общественного воздействия.

Среди социальных норм различают: религиозные нормы; политические нормы; эстетические нормы; организационные нормы; нормы культуры и др.

Статус и ролевые отношения

Человек ежедневно взаимодействует с разными людьми и социальными группами. Редко бывает, когда он полностью взаимодействует только с членами одной группы, например семьи, но он в то же время может быть и членом трудового коллектива, общественных организаций и т. п. Входя одновременно во многие социальные группы, он занимает в каждой из них соответствующее положение, обусловленное взаимоотношениями с другими членами группы. Для анализа степени включения индивида в различные группы, а также положений, которые он занимает в каждой из них, используются понятия социального статуса и социальной роли.

Статус (от лат. *status* – положение, состояние) – положение гражданина.

Социальный статус обычно определяется как положение индивида или группы в социальной системе, имеющее специфические для данной системы признаки. Каждый социальный статус обладает определенным престижем.

Все социальные статусы можно подразделить на два основных типа: те, которые предписываются индивиду обществом или группой независимо от его способностей и усилий, и те, которые личность достигает своими собственными усилиями.

Разнообразие статусов

Существует широкий диапазон статусов: предписанные, достигаемые, смешанные, личные, профессиональные, экономические, политические, демографические, религиозные и кровно-родственные, которые относятся к разновидности основных статусов.

Кроме них существует огромное множество эпизодических, неосновных статусов. Таковы статусы пешехода, прохожего, пациента, свидетеля, участника демонстрации, забастовки или толпы, читателя, слушателя, телезрителя и т. д. Как правило, это временные состояния. Права и обязанности носителей таких статусов часто никак не регистрируются. Они вообще трудно определимы, скажем, у прохожего. Но они есть, хотя влияют не на главные, а на второстепенные черты поведения, мышления и чувствования. Так, статус профессора определяет очень многое в жизни данного человека. А его временный статус прохожего или пациента? Конечно же нет.

Итак, человек имеет основные (определяющие его жизнедеятельность) и неосновные (влияющие на детали поведения) статусы. Первые существенно отличаются от вторых.

За каждым статусом – постоянным или временным, основным или неосновным – стоит особая социальная группа либо социальная категория. Католики, консерваторы, инженеры (основные статусы) образуют реальные группы. Например, пациенты, пешеходы (неосновные статусы) образуют номинальные группы или статистические категории. Как правило, носители неосновных статусов никак не согласуют поведение друг с другом и не взаимодействуют.

Люди обладают множеством статусов и принадлежат ко множеству социальных групп, престиж которых в обществе неодинаков: коммерсанты ценятся выше сантехников или разнорабочих; мужчины обладают большим социальным «весом», чем женщины; принадлежность к титульному этносу в государстве не одно и то же, что принадлежность к национальному меньшинству, и т. д.

Со временем в общественном мнении вырабатывается, передается, поддерживается, но, как правило, ни в каких документах не регистрируется иерархия статусов и социальных групп, где одних ценят и уважают больше других.

Место в такой незримой иерархии называется **рангом**, который бывает высоким, средним или низким. Иерархия может существовать между группами в рамках одного общества (интергрупповая) и между индивидами в рамках одной группы (интрагрупповая). И место человека в них выражают также термином «ранг».

Несовпадение статусов вызывает противоречие в интергрупповой и интрагрупповой иерархии, которое возникает при двух обстоятельствах:

- когда индивид занимает в одной группе высокий ранг, а во второй – низкий;
- когда права и обязанности статуса одного человека противоречат или мешают выполнению прав и обязанностей другого.

Высокооплачиваемый чиновник (высокий профессиональный ранг) скорее всего будет обладателем также высокого семейного ранга как человек, обеспечивающий материальный достаток семьи. Но отсюда автоматически не следует, что у него будут высокие ранги в других группах – среди друзей, родственников, сослуживцев.

Хотя статусы вступают в социальные отношения не прямо, а только косвенно (через их носителей), они главным образом определяют содержание и характер социальных отношений.

Человек смотрит на мир и относится к другим людям в соответствии со своим статусом. Бедные презирают богатых, а богатые с пренебрежением относятся к бедным. Владельцы собак не понимают людей, любящих чистоту и порядок на газонах. Профессиональный следователь, хотя и бессознательно, делит людей на потенциальных преступников, законопослушных и свидетелей. Русский скорее проявит солидарность с русским, чем с евреем или татаринцем, и наоборот.

Политические, религиозные, демографические, экономические, профессиональные статусы человека определяют интенсивность, продолжительность, направленность и содержание социальных отношений людей.

Роль (франц. *role*) – образ, воплощенный актером.

Социальная роль – это поведение, ожидаемое от того, кто имеет определенный социальный статус. **или Социальная роль** – модель поведения человека, объективно заданная социальной позицией личности в системе социальных институтов, общественных и личных отношений, то есть поведение, которое ожидается от человека, занимающего определенный статус. **Позиция социальная** – место, положение индивида или группы в системе отношений в обществе, определяемое по ряду специфических признаков и регламентирующее стиль поведения.

Социальные роли – это совокупность требований, предъявляемых индивиду обществом, а также действий, которые должен выполнить человек, занимающий данный статус в социальной системе. У человека может быть множество ролей.

Статус детей обычно подчинен взрослым, и от детей ожидается почтительность по отношению к последним. Статус солдат отличен от статуса штатских; роль солдат связана с риском и выполнением присяги, чего нельзя сказать о других группах населения. Статус женщин отличается от статуса мужчин, и потому от них ожидают иного поведения, чем от мужчин. Каждый индивид может иметь большое число статусов, и окружающие вправе ожидать от него исполнения ролей в соответствии с данными статусами. В этом смысле статус и роль – это две стороны одного феномена: если статус является совокупностью прав, привилегий и обязанностей, то роль – действием в рамках этой совокупности прав и обязанностей. Социальная роль состоит:

- из ролевого ожидания (экспектации) и
- исполнения этой роли (игры).

Социальные роли могут быть институционализированными и конвенциональными.

Институционализированные: институт брака, семьи (социальные роли матери, дочери, жены)

Конвенциональные: принимаются по соглашению (человек может отказаться принять их)

Нормы культуры усваиваются в основном через *обучение ролям*. Например, человек, осваивающий роль военного, приобщается к обычаям, нравственным нормам и законам, характерным для статуса данной роли. Только немногие нормы принимаются всеми членами общества, принятие большинства норм зависит от статуса той или иной личности. То, что приемлемо для одного статуса, оказывается неприемлемым для другого. Таким образом, социализация как процесс обучения общепринятым способам и методам действий и взаимодействий является важнейшим процессом обучения ролевому поведению, в результате чего индивид действительно становится частью общества.

Социальная роль трактуется как ожидание, вид деятельности, поведение, представление, стереотип, социальная функция и даже набор норм. Мы рассматриваем социальную роль как функцию социального статуса личности, реализуемую на уровне общественного сознания в экспектациях, нормах и санкциях в социальном опыте конкретного человека.

Виды социальных ролей

Виды социальных ролей определяются разнообразием социальных групп, видов деятельности и отношений, в которые включена личность. В зависимости от общественных отношений выделяют социальные и межличностные социальные роли.

Социальные роли связаны с социальным статусом, профессией или видом деятельности (учитель, ученик, студент, продавец). Это стандартизированные безличные роли, строящиеся на основе прав и обязанностей, независимо от того, кто эти роли исполняет. Выделяют социально-демографические роли: муж, жена, дочь, сын, внук... Мужчина и женщина – это тоже социальные роли, биологически предопределенные и предполагающие специфические способы поведения, закрепленные общественными нормами, обычаями.

Межличностные роли связаны с межличностными отношениями, которые регулируются на эмоциональном уровне (лидер, обиженный, пренебрегаемый, кумир семьи, любимый и т. д.).

В жизни, в межличностных отношениях, каждый человек выступает в какой-то доминирующей социальной роли, своеобразном социальном амплуа как наиболее типичном индивидуальном образе, привычном для окружающих. Изменить привычный образ крайне трудно как для самого человека, так и для восприятия окружающих его людей. Чем более длительный период времени существует группа, тем привычнее становятся для окружающих доминирующие социальные роли каждого участника группы и тем сложнее изменить привычный для окружающих стереотип поведения.

Основные характеристики социальной роли

Основные характеристики социальной роли выделены американским социологом Т. Парсонсом. Он предложил следующие четыре характеристики любой роли.

- *по масштабу*. Часть ролей может быть строго ограничена, в то время как другая – размыта.

- *по способу получения*. Роли делятся на предписанные и завоеванные (еще их называют достигаемыми).

- *по степени формализации*. Деятельность может протекать как в строго установленных рамках, так и произвольно.

- *по видам мотивации*. В качестве мотивации могут выступать личная прибыль, общественное благо и т. д.

Масштаб роли зависит от диапазона межличностных отношений. Чем больше диапазон, тем больше масштаб. Так, например, социальные роли супругов имеют очень большой масштаб, поскольку между мужем и женой устанавливается широчайший диапазон отношений. С одной стороны, это отношения межличностные, базирующиеся на многообразии чувств и эмоций; с другой – отношения регулируются нормативными актами и в определенном смысле являются формальными. Участники данного социального взаимодействия интересуются самыми разными сторонами жизни друг друга, их отношения практически не ограничены. В других случаях, когда отношения строго определяются социальными ролями (например, отношения продавца и покупателя), взаимодействие может осуществляться только по конкретному поводу (в данном случае – покупки). Здесь масштаб роли сводится к узкому кругу специфических вопросов и является небольшим.

Способ получения роли зависит от того, насколько неизбежной является данная роль для человека. Так, роли молодого человека, старика, мужчины, женщины автоматически определяются возрастом и полом человека и не требуют особых усилий для их приобретения. Здесь может быть только проблема соответствия своей роли, которая уже существует как данность. Другие роли достигаются или даже завоевываются в процессе жизни человека и в результате целенаправленных специальных усилий. Например, роль студента, научного сотрудника, профессора и т. д. Это практически все роли, связанные с профессией и любыми достижениями человека.

Формализация как описательная характеристика социальной роли определяется спецификой межличностных отношений носителя данной роли. Одни роли предполагают установление только формальных отношений между людьми с жесткой регламентацией правил поведения; другие, напротив, – только неформальных; третьи могут сочетать в себе как формальные, так и неформальные отношения. Очевидно, что отношения представителя ГАИ с нарушителем правил дорожного движения должны определяться формальными правилами, а отношения между близкими людьми – чувствами. Формальные отношения часто сопровождаются неформальными, в которых проявляется эмоциональность, ведь человек, воспринимая и оценивая другого, проявляет к нему симпатию либо антипатию. Это происходит, когда люди взаимодействуют некоторое время и отношения становятся относительно устойчивыми.

Мотивация зависит от потребностей и мотивов человека. Разные роли обусловлены различными мотивами. Родители, заботясь о благе своего ребенка, руководствуются прежде всего чувством любви и заботы; руководитель трудится во имя дела и т. д.

Влияние социальной роли на развитие личности

Влияние социальной роли на развитие личности достаточно велико. Развитию личности способствует ее взаимодействие с лицами, играющими целый ряд ролей, а также ее участие в максимально возможном ролевом репертуаре. Чем больше социальных ролей способен воспроизвести индивид, тем более приспособленным к жизни он является. Таким образом, процесс развития личности часто выступает как динамика освоения социальных ролей.

Для любого общества не менее важно предписывание ролей в соответствии с возрастом. Приспособление индивидов к постоянно меняющемуся возрасту и возрастным статусам – вечная проблема. Не успевает индивид приспособиться к одному возрасту, как тут же надвигается другой, с новыми статусами и новыми ролями. Едва юноша начинает справляться со смущением и комплексами юности, как он уже стоит на пороге зрелости; едва человек начинает проявлять мудрость и опытность, как приходит старость. Каждый возрастной период связан с благоприятными возможностями для проявления способностей человека, более того, предписывает новые статусы и требования обучения новым ролям. В определенном возрасте индивид может испытывать проблемы, связанные с приспособлением к новым ролевым статусным требованиям. Ребенок, о котором говорят, что он старше своих лет, то есть достиг статуса, присущего старшей возрастной категории, обычно полностью не реализует свои потенциальные детские роли, что отрицательно сказывается на полноте его социализации. Часто такие дети чувствуют себя одинокими, ущербными. В то же время статус незрелого взрослого человека представляет собой комбинацию статуса взрослого с установками и поведением, свойственными детству или юности. У такой личности обычно возникают конфликты при исполнении ролей, соответствующих ее возрасту. Эти два примера показывают неудачное приспособление к возрастным статусам, предписанным обществом.

Освоение новой роли может иметь огромное значение для изменения человека. В психотерапии существует даже соответствующий метод коррекции поведения – имиджетерапия (имидж – образ). Пациенту предлагают войти в новый образ, сыграть роль, как в спектакле. При этом функцию ответственности несет не сам человек, а его роль, которая задает новые шаблоны поведения. Человек вынужден поступать иначе, исходя из новой роли. Несмотря на условность такого метода, эффективность его использования была достаточно высока, поскольку субъекту давалась возможность высвободить подавленные влечения если не в жизни, то хотя бы в процессе игры. Широко известен социодраматический подход к интерпретации человеческих поступков. Жизнь рассматривается как драма, каждый участник которой играет свою специфическую роль. Проигрывание ролей дает не только психотерапевтический, но также и развивающий эффект.

Общение и его структура.

Общение – это процесс установления и развития контактов между людьми, порождаемый потребностью в совместной деятельности и состоящий в обмене информацией, взаимодействии и восприятии человека человеком.

Социальный смысл общения заключается в том, что оно выступает способом передачи форм культуры и общественного опыта.

Психологический смысл общения состоит в том, что в ходе него субъективный, внутренний мир одного человека раскрывается для другого и происходит изменение мыслей, чувств и поведения взаимодействующих людей.

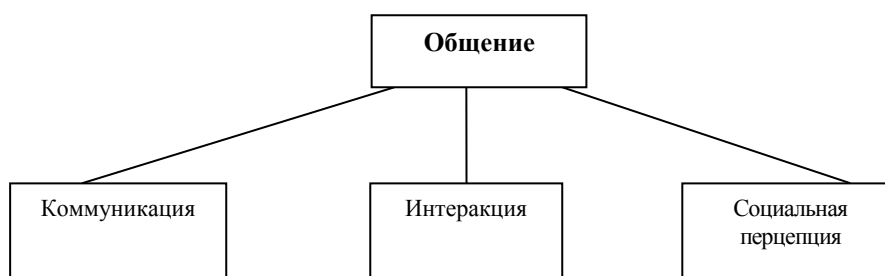


Рисунок 7 – Структура общения (по Г.М. Андреевой)

Коммуникативная сторона состоит в обмене информацией между людьми. При этом информация не только передается, но и формируется, уточняется, развивается. Основная цель информационного обмена в общении – это выработка общего смысла, единой точки зрения и согласия по поводу различных ситуаций и проблем.

Интерактивная сторона представляет собой обмен, не информацией, а действиями в процессе организации и осуществления взаимодействия между людьми. Эта сторона общения может проявляться в согласовании действий, распределении функций, воздействии на настроение, поведение или убеждения партнера.

Перцептивная сторона – это процесс восприятия партнерами друг друга, их внешнего облика и внутреннего мира. Эффективность восприятия (перцепции) связана с социально-психологической наблюдательностью, позволяющей по внешним проявлениям индивида улавливать его существенные особенности и прогнозировать поведение.

Основные механизмы социальной перцепции:

Идентификация (уподобление) заключается в попытках поставить себя на место партнера. Ближким к идентификации является механизм эмпатии. Однако при эмпатии происходит не рациональное понимание проблем другого человека, а стремление откликнуться на них эмоционально.

Рефлексия – это осознание индивидом того, как он воспринимается партнером по общению.

В процессе социальной перцепции важную роль играют установки, приводящие к следующим психологическим эффектам:

Эффект ореола – когда ранее выработанные представления о человеке мешают видеть его действительные качества.

Эффект новизны – когда в ситуации восприятия знакомого человека новая информация о нем оказывается более значимой.

Эффект стереотипизации – когда воспринимаемый человек соотносится с одним из известных людей. Стереотипизация упрощает процесс социальной перцепции, но, к сожалению, за счет искажения реальной сущности партнера.

Функции общения:

Прагматическая функция общения отражает его потребностно-мотивационные причины и реализуется при взаимодействии людей в процессе совместной деятельности. При этом само общение очень часто выступает самой важной потребностью.

Функция формирования и развития отражает способность общения оказывать воздействие на партнеров, развивая и совершенствуя их во всех отношениях. Общаясь с другими людьми, человек усваивает общечеловеческий опыт, исторически сложившиеся социальные нормы, ценности, знания и способы деятельности, а также формируется как личность.

Функция подтверждения обеспечивает людям возможность познать, утвердить и подтвердить себя.

Функция объединения-разъединения людей, с одной стороны, посредством установления между ними контактов, способствует передаче друг другу необходимых сведений и настраивает их на реализацию общих целей, намерений, задач, соединяя их

тем самым в единое целое, а с другой стороны, она может способствовать дифференциации и изоляции личностей в результате общения.

Функция организации и поддержания межличностных отношений служит интересам налаживания и сохранения достаточно устойчивых и продуктивных связей, контактов и взаимоотношений между людьми в интересах их совместной деятельности.

Внутриличностная функция общения реализуется в общении человека с самим собой (через внутреннюю или внешнюю речь, построенную по типу диалога). Такое общение может рассматриваться как универсальный способ мышления человека.

Стороны общения – конкретные его характеристики, показывающие его единство и многообразие:

Межличностная сторона общения отражает взаимодействие человека с непосредственным окружением: с другими людьми и теми общностями, с которыми он связан своей жизнью.

Когнитивная сторона общения позволяет ответить на вопросы о том, кто собеседник, что он за человек, чего от него можно ожидать, и многие другие, связанные с личностью партнера. Она охватывает не только познание другого человека, но и самопознание.

Коммуникативно-информационная сторона общения представляет собой обмен между людьми различными представлениями, идеями, интересами, настроениями, чувствами, установками и т.п.

Эмотивная сторона общения связана с функционированием эмоций и чувств, настроения в личных контактах партнеров. Они проявляются в выразительных движениях субъектов общения, их действиях, поступках, поведении.

Конативная (поведенческая) сторона общения служит целям согласования внутренних и внешних противоречий в позициях партнеров. Она обеспечивает управляющее воздействие на личность во всех процессах жизнедеятельности, раскрывает стремление человека к тем или иным ценностям, выражает побудительные силы человека, регулирует взаимоотношения партнеров в совместной деятельности.

4. Средства и виды общения: (надо сократить)

- **язык** – обеспечивающий взаимопонимание партнеров; встречающееся непонимание друг друга часто происходит из-за того, что собеседники придают различный субъективный смысл употребляемым словам;

- **интонация**;

- **мика** – движение лицевых мышц, выражающих внутреннее душевное состояние;

- **позы, дистанция, взаиморасположение партнеров**;

- **взгляды, «контакт глаз»**;

- **жесты**.

Виды общения:

- вербальное – невербальное;

- контактное – дистантное;

- непосредственное – опосредованное;

- устное – письменное;

- диалогическое – монологическое;

- межличностное – массовое;

- частное – официальное (деловое);

- искреннее – манипулятивное.

Каждый из видов общения имеет свои особенности. Например, **кодекс делового общения** содержит семь принципов:

- принцип кооперативности (твой вклад должен быть таким, какого требует совместно принятое направление разговора);
- принцип достаточности информации (говори не больше и не меньше, чем требуется в данный момент);
- принцип качества информации (не ври);
- принцип целесообразности (не отклоняйся от темы, сумей найти решение);
- принцип красноречия (выражай мысль ясно и убедительно);
- принцип ассертивности (умей слушать и понять нужную мысль);
- принцип индивидуального подхода (умей учитывать индивидуальные особенности собеседника).

Этапы общения:

- появление потребности в общении, а также намерения вступить в контакт;
- ориентировка в целях, в ситуации общения;
- ориентировка в личности партнера;
- планирование содержания общения (обычно бессознательно);
- бессознательный или сознательный выбор средств, фраз, манер поведения;
- восприятие и оценка ответной реакции, установление обратной связи;
- корректировка направления и стиля общения.

Стратегии поведения:

а) *сотрудничество*, предполагающее максимальное достижение участниками взаимодействия своих целей;

б) *соперничество*, предполагающее ориентацию лишь на свои интересы, без учета интересов партнера;

в) *компромисс*, предполагающий частное, промежуточное (зачастую временное) достижение целей партнеров ради сохранения условного равенства и сохранения отношений;

г) *уступчивость*, предполагающая принесение в жертву собственных потребностей для достижения целей партнера;

д) *избегание*, предполагающее уход от контакта, отказ от стремления к достижению своих целей для исключения выигрыша другого.

Невербальные средства общения

Австралийский специалист А. Пиз утверждает, что с помощью слов передается 7 % информации, звуковых средств – 38%, мимики, жестов, позы – 55%. Иными словами, не столь значимо, что говорится, а как это делается.

И хотя мнения специалистов в оценке точных цифр расходятся, можно с уверенностью сказать, что более половины межличностного общения приходится на общение невербальное. Поэтому слушать собеседника означает также понимать язык жестов.

Чарли Чаплин и другие актеры немого кино были родоначальниками невербальной коммуникации, для них это было единственным средством общения на экране. Каждый актер классифицировался как хороший или плохой, судя по тому, как он мог использовать жесты и другие телодвижения для коммуникации. Когда стали популярными звуковые фильмы и уже меньше внимания уделялось невербальным аспектам актерского мастерства, многие актеры немого кино ушли со сцены, а на экране стали преобладать актеры с ярко выраженными вербальными способностями.

Учиться понимать язык невербального общения важно по нескольким причинам. Во-первых, словами можно передать только фактические знания, но чтобы выразить чувства, одних слов часто бывает недостаточно. Чувства, не поддающиеся словесному выражению, передаются на языке невербального общения. Во-вторых, знание этого языка показывает, насколько мы умеем владеть собой. Невербальный язык скажет о том, что

люди думают о нас в действительности. И, наконец, невербальное общение ценно особенно тем, что оно спонтанно и проявляется бессознательно. Поэтому, несмотря на то, что люди взвешивают свои слова и контролируют мимику, часто возможна утечка скрываемых чувств через жесты, интонацию и окраску голоса. То есть, невербальные каналы общения редко поставляют недостоверную информацию, так как они поддаются контролю в меньшей степени, чем словесное общение.

В социально-психологических исследованиях разработаны различные классификации невербальных средств общения, к которым относят все движения тела, интонационные характеристики голоса, тактильное воздействие, пространственную организацию общения.

Следует отметить, что невербальное поведение личности полифункционально. Невербальное поведение:

- создает образ партнера по общению;
- выражает качество и изменение взаимоотношений партнеров по общению, формирует эти отношения;
- является индикатором актуальных психических состояний личности;
- выступает в роли уточнения, изменения понимания вербального сообщения, усиливает эмоциональную насыщенность сказанного;
- поддерживает оптимальный уровень психологической близости между общающимися;
- выступает в качестве показателя статусно-ролевых отношений.

Эффективность общения определяется не только степенью понимания слов собеседника, но и умением правильно оценить поведение участников общения, их мимику, жесты, движения, позу, направленность взгляда, то есть понять язык невербального (*вербальный* – «словесный, устный») общения. Этот язык позволяет говорящему полнее выразить свои чувства, показывает, насколько участники диалога владеют собой, как они в действительности относятся друг к другу.

На какие же невербальные элементы следует обращать внимание во время общения?

1. Кинесика

Кинесика - общая моторика различных частей тела, отображающая эмоциональные реакции человека. К кинесике относятся выразительные движения, проявляющиеся в жестах и мимике, в пантомимике (моторика всего тела, включающие в себя позу, походку, осанку и др.), а также визуальном контакте.

1.1. Походка

Походка - это стиль передвижения человека. Ее составляющими являются: ритм, динамика шага, амплитуда переноса тела при движении, масса тела. По походке человека можно судить о самочувствии человека, его характере, возрасте.

В исследованиях психологов люди узнавали по походке такие эмоции, как гнев, страдание, гордость, счастье. Выяснилось, что «тяжелая» походка характерна для людей, находящихся в гневе, «легкая» - для радостных. У гордящегося человека самая большая длина шага, а если человек страдает, его походка вялая, угнетенная, такой человек редко глядит вверх или в том направлении, куда идет.

Кроме того, можно утверждать, что люди, которые ходят быстро, размахивая руками, уверены в себе, имеют ясную цель и готовы ее реализовать. Те, кто всегда держит руки в карманах - скорее всего очень критичны и скрытны, как правило, им нравится подавлять других людей. Человек, держащий руки на бедрах стремится достичь своих целей кратчайшим путем за минимальное время. Люди, занятые решением проблем, часто ходят в позе «мыслителя»: голова опущена, руки сцеплены за спиной, походка очень медленная. Для самодовольных, несколько заносчивых людей характерна походка, прославленная Бенито Муссолини. У них высоко поднятый подбородок, руки двигаются, подчеркнута энергично, ноги - словно деревянные. Вся походка принужденная, с

расчетом произвести впечатление. Это простое наблюдение помогало ФБР почти безошибочно определять лидера мафии.

Для создания привлекательного внешнего облика наиболее предпочтительна походка уверенного человека, такое же впечатление создает и правильная осанка - легкая, пружинистая и всегда прямая. Голова при этом должна быть слегка приподнята, а плечи расправлены.

1.2. Поза

Поза - это положение тела. Человеческое тело способно принять около 1000 устойчивых различных положений. Поза показывает, как данный человек воспринимает свой статус по отношению к статусу других присутствующих лиц. Лица с более высоким статусом принимают более непринужденную позу. В противном случае могут возникать конфликтные ситуации.

Одним из первых на роль позы человека как одного из невербальных средств общения указал психолог А. Шефлен. В дальнейших исследованиях, проведенных В. Шюбцем, было выявлено, что главное смысловое содержание позы состоит в размещении индивидом своего тела по отношению к собеседнику. Это размещение свидетельствует либо о закрытости, либо о расположении к общению.

Поза, при которой человек перекрещивает руки и ноги, называется закрытой. Перекрещенные на груди руки являются модифицированным вариантом преграды, которую человек выставляет между собой и своим собеседником. Закрытая поза воспринимается как позы недоверия, несогласия, противодействия, критики. Более того, примерно треть информации, воспринятой из такой позы, не усваивается собеседником. Наиболее простым способом выведения позы является предложение что-нибудь поддержать или посмотреть.

Открытой считается поза, в которой руки и ноги не перекрещены, корпус тела направлен в сторону собеседника, а ладони и стопы развернуты к партнеру по общению. Это - поза доверия, согласия, доброжелательности, психологического комфорта.

Если человек заинтересован в общении, он будет ориентироваться на собеседника и наклоняться в его сторону, а если не очень заинтересован, наоборот, ориентироваться в сторону и откидываться назад. Человек, желающий заявить о себе, будет держаться прямо, в напряженном состоянии, с развернутыми плечами; человек же, которому не нужно подчеркивать свой статус и положение, будет расслаблен, спокоен, находится в свободной непринужденной позе.

Лучший способ добиться взаимопонимания с собеседником – это скопировать его позу и жесты.

1.3. Жесты

Жесты - это разнообразные движения руками и головой. Язык жестов - самый древний способ достижения взаимопонимания. В различные исторические эпохи и у разных народов были свои общепринятые способы жестикуляции. В настоящее время даже предпринимаются попытки создать словари жестов.

О той информации, которую несет жестикуляция, известно довольно много. Прежде всего, важно количество жестикуляции. У разных народов выработались и вошли в естественные формы выражения чувств различные культурные нормы силы и частотности жестикуляции. Исследования М. Аргайла, в которых изучались частота и сила жестикуляции в разных культурах, показали, что в течение одного часа финны жестикулировали 1 раз, французы - 20, итальянцы - 80, мексиканцы - 180.

Вообще же интенсивность жестикуляции растет вместе с возрастанием эмоциональной возбужденности человека, а также при желании достичь более полного понимания между партнерами, особенно если оно затруднено.

Конкретный смысл отдельных жестов различен в разных культурах. Однако, во всех культурах есть сходные жесты, среди которых можно выделить:

- коммуникативные (жесты приветствия, прощания, привлечения внимания, запреты, утвердительные, отрицательные, вопросительные и т.д.)
- модальные, то есть выражающие оценку и отношение (жесты одобрения, удовлетворения, доверия и недоверия и т.п.)
- описательные жесты, которые имеют смысл только в контексте речевого высказывания.

Приведем несколько примеров:

Прикрывание рта и почесывание носа. Прикрывание рта отражает наличие у собеседника двух противоречивых желаний: высказаться и остаться не услышанным. Если человек в процессе общения притрагивается ко рту или прикрывает его ладонью, это означает, что он по какой-то причине «сдерживает» собственное высказывание. В этом случае менеджер может помочь собеседнику разговориться, задав ему вопрос или обратив внимание на его позу с помощью утверждения: «Я вижу, вы не во всем согласны со мной». Аналогичную информацию о клиенте несет жест прикосновения к носу. Клиент, который почесывает или поглаживает собственный нос, скорее всего в данный момент находится в оппозиции по отношению к высказыванию менеджера.

Прикосновение к уху. Почесывание уха является облегченным вариантом «затыкания» ушей и означает, что человек не хочет слышать того, о чем ему говорит собеседник. Такая реакция возможна, если собеседнику стало скучно вас слушать или он не согласен с одним из ваших утверждений.

Подпирание ладонью подбородка. Человек подпирает голову или подбородок, если ему скучно, неинтересно и он борется со своим желанием заснуть.

Поглаживание подбородка. Этот жест говорит о том, что собеседник находится в стадии размышлений и рассматривает возможные для себя варианты.

Жесты эмоционального дискомфорта. Многочисленные жесты – собирание несуществующих ворсинок, снятие и одевание кольца, почесывание шеи, «приведение в порядок» одежды, верчение ручки или сигареты – указывают на то, что собеседник нуждается в поддержке. В таком состоянии он не готов в полном объеме воспринимать информацию.

Жесты нетерпения. Если человек постукивает пальцами по столу, ерзает на стуле, притоптывает ногами или поглядывает на часы, то тем самым он сигнализирует окружающим о том, что его терпение заканчивается.

Наиболее часто употребляемые движения головы – это утвердительный кивок головой и отрицательное покачивание головой. Исследования, проведенные с слепоглухонемыми от рождения людьми показывают, что они также пользуются этими жестами, и это дает повод считать, что эти жесты являются врожденными.

Выделяют три основных положения головы. Первое – *прямая голова*. Это положение характерно для человека, нейтрально относящегося к тому, что он слышит. Второе – *голова, наклоненная в сторону*, что говорит о том, что у человека пробудился интерес (то, что люди, как и животные, наклоняют голову, когда становятся чем-то заинтересованными, первым заметил еще Чарльз Дарвин). И, наконец, третье – *когда голова наклонена вниз*, значит, отношение человека отрицательное и даже осуждающее. В таком случае следует чем-то заинтересовать собеседника, чтобы заставить его поднять голову.

Существуют и микрожесты: движение глаз, покраснение щек, увеличение количества миганий, подергивания губ и т.д.

1.4. Мимика

Мимика - движения мышц лица, и это главный показатель чувств. Исследования показали, что при неподвижном или невидимом лице собеседника теряется до 10-15% информации. В литературе отмечается более 20 000 описаний выражения лица. Главной характеристикой мимики является ее целостность и динамичность. Это означает, что в мимическом выражении лица шести основных эмоциональных состояний (гнев, радость,

страх, печаль, удивление, отвращение) все движения мышц лица скоординированы. И хотя каждая мина является конфигурацией всего лица, основную информативную нагрузку несут брови и губы.

1.5. Визуальный контакт

Визуальный контакт является исключительно важным элементом общения. Смотреть на говорящего означает не только заинтересованность, но и помогает нам сосредоточить внимание на том, что нам говорят. Общающиеся люди обычно смотрят в глаза друг другу не более 10 секунд. Если на нас смотрят мало, мы имеем основания полагать, что к нам или к тому, что мы говорим, относятся плохо, а если слишком много, это может восприниматься как вызов или же хорошее к нам отношение. Кроме того, замечено, что, когда человек лжет или пытается скрыть информацию, его глаза встречаются с глазами партнера менее 1/3 времени разговора.

Отчасти долгота взгляда человека зависит от того, к какой нации он принадлежит. Жители южной Европы имеют высокую частоту взгляда, что может показаться оскорбительным для других, а японцы при беседе смотрят скорее на шею, чем на лицо. Следует всегда принимать во внимание этот важный факт.

Американскими психологами Р. Эксланом и Л. Винтерсом было доказано, что взгляд связан с процессом формирования высказывания. Когда только человек формирует мысль, он чаще смотрит в сторону, «в пространство», когда мысль полностью готова – на собеседника. То, кто в данный момент говорит, меньше смотрит на партнера – только чтобы проверить его реакцию и заинтересованность. Слушающий в свою очередь больше смотрит в сторону говорящего.

По своей специфике взгляд может быть:

1) деловой - когда взгляд фиксируется в районе лба собеседника, это предполагает создание серьезной атмосферы делового партнерства;

2) социальный - взгляд концентрируется в треугольнике между глазами и ртом, это способствует созданию атмосферы непринужденного светского общения;

3) интимный - взгляд направлен не в глаза собеседника, а ниже лица - до уровня груди. Такой взгляд говорит о большой заинтересованности друг другом в общении;

4) взгляд искоса используется для передачи интереса или враждебности. Если он сопровождается слегка поднятыми бровями или улыбкой, он означает заинтересованность. Если же он сопровождается нахмуренным лбом или опущенными уголками рта, это говорит о критическом или подозрительном отношении к собеседнику.

С помощью глаз передаются самые точные сигналы о состоянии человека, потому что они занимают центральное положение в человеческом организме, а зрачки ведут себя полностью независимо - расширение и сужение зрачков не поддается сознательному контролю. При дневном свете зрачки могут сужаться и расширяться в зависимости от того, как меняется отношение и настроение человека. Если человек возбужден или заинтересован чем-то, или находится в приподнятом настроении, его зрачки расширяются в 4 раза по сравнению с нормальным состоянием. Сердитое, мрачное настроение заставляет зрачки сужаться.

Эксперименты, проведенные с опытными карточными игроками, показали, что мало кто из игроков выигрывал, если их соперники носили темные очки. Например, если бы при игре в покер у соперника выпало 4 туза, его зрачки быстро бы расширились, что было бы подсознательно замечено другими игроками, и они поняли бы, что не стоит поднимать ставку. Темные очки соперника скрывали сигналы, подаваемые зрачками, и в результате игроки проигрывали чаще обычного.

Китайские торговцы жемчугом в древности тоже следили за расширением зрачков своих покупателей при обсуждении цены.

Было замечено, что Аристотель Онассис надевал темные очки при переговорах о деловых сделках для того, чтобы его глаза не выдавали его мыслей.

«Чтобы научиться «технологии взгляда» и эффективно применять ее для улучшения характера общения с другими людьми, требуется около 30 дней постоянной усиленной практики».

Лицо является главным источником информации о психологическом состоянии человека. Однако в некоторых ситуациях оно может быть менее информативно. Это связано с тем, что мимические выражения лица сознательно контролируются во много раз лучше, чем движения тела. При определенных обстоятельствах, когда человек хочет скрыть свои чувства или передает заведомо ложную информацию, лицо становится малоинформационным, а тело – главным источником информации для партнера. Поэтому в общении важно знать, какую информацию можно получить, если перенести фокус наблюдения с лица человека на его тело и его движения.

Голосовые характеристики

Просодика - это общее название таких ритмико-интонационных сторон речи, как высота, громкость голоса, его тембр.

Экстралингвистика - это включение в речь пауз и различных психофизиологических явлений человека: плача, кашля, смеха, вздоха и т.д.

Просодическими и экстралингвистическими средствами регулируется поток речи, экономятся языковые средства общения, они дополняют, замещают и предвосхищают речевые высказывания, выражают эмоциональные состояния.

Нужно уметь не только слушать, но и слышать интонационный строй речи, оценивать силу и тон голоса, скорость речи, которые практически позволяют выразить наши чувства и мысли.

Голос содержит в себе очень много информации о хозяине. Опытный специалист по голосу сможет определить возраст, местность проживания, состояние здоровья, характер и темперамент его обладателя.

Хотя природа и наградила людей уникальным голосом, окраску ему они придают сами. Те, кому свойственно резко менять высоту голоса, как правило, бодрее. Общительнее, увереннее, компетентнее и гораздо приятнее, чем люди, говорящие монотонно.

Чувства, испытываемые говорящим, отражаются, прежде всего, в тоне голоса. В нем чувства находят свое выражение независимо от произносимых слов. Так, обычно легко распознаются гнев и печаль.

Немало информации дают сила и высота голоса. Некоторые чувства, например энтузиазм, радость и недоверие обычно передаются высоким голосом, гнев и страх - тоже довольно высоким голосом, но в более широком диапазоне тональности, силы и высоты звуков. Такие чувства как горе, печаль, усталость обычно передаются мягким и приглушенным голосом с понижением интонации к концу каждой фразы.

Скорость речи также отражает чувства. Человек говорит быстро, если он взволнован, обеспокоен, говорит о своих личных трудностях или хочет нас в чем-то убедить, уговорить. Медленная речь чаще всего свидетельствует об угнетенном состоянии, горе, высокомерии или усталости.

Допуская в речи незначительные ошибки, например, повторяя слова, неуверенно или неправильно их выбирая, обрывая фразы на полуслове, люди невольно выражают свои чувства и раскрывают намерения. Неуверенность в выборе слов проявляется тогда, когда говорящий не уверен в себе или собирается нас удивить. Обычно речевые недостатки более выражены при волнении или когда человек пытается обмануть своего собеседника.

Поскольку характеристика голоса зависит от работы различных органов тела, то в нем отражается и их состояние. Эмоции изменяют ритм дыхания. Страх, например, парализует гортань, голосовые связки напрягаются, голос «садится». При хорошем расположении духа голос становится глубже и богаче оттенками. Он действует на других успокаивающе и внушает больше доверия.

Существует и обратная связь: с помощью дыхания можно воздействовать на эмоции. Для этого рекомендуется шумно вздохнуть, широко открыв рот. Если дышать полной грудью и вдыхать большое количество воздуха, настроение улучшается, а голос непроизвольно снижается.

3. Такесика

Такесика изучает прикосновения в ситуации общения. К такесическим средствам общения относятся динамические прикосновения в форме рукопожатия, похлопывания, поцелуя. Доказано, что динамические прикосновения являются биологически необходимой формой стимуляции. Использование человеком в общении динамических прикосновений определяется многими факторами: статусом партнеров, их возрастом, полом, степенью знакомства.

Неадекватное использование личностью такесических средств может привести к конфликтам в общении. Например, похлопывание по плечу возможно только при условии близких отношений, равенства социального положения в обществе.

Остановимся подробнее на самом распространенном такесическом средстве - неизменном атрибуте любой встречи и прощания - рукопожатии. Обмен рукопожатием является пережитком древней эпохи. Первобытные люди при встрече протягивали друг другу руки раскрытыми ладонями вперед, чтобы показать свою безоружность. Этот жест со временем претерпел изменения, и появились его варианты, такие как помахивание рукой в воздухе, приложение ладони к груди и многие другие, в том числе и рукопожатие. Часто рукопожатие может быть очень информативным, особенно его интенсивность и продолжительность.

Рукопожатия делятся на 3 вида: доминирующее (рука сверху, ладонь развернута вниз), покорное (рука снизу, ладонь развернута вверх) и равноправное.

Доминирующее рукопожатие является наиболее агрессивной его формой. При доминирующем (властном) рукопожатии человек сообщает другому, что он хочет главенствовать в процессе общения. По данным исследований в США, 78 % высокопоставленных чиновников не только первыми протягивали руку, но и пользовались властным способом рукопожатия.

Покорное рукопожатие бывает необходимо в ситуациях, когда человек хочет отдать инициативу другому, позволить ему чувствовать себя хозяином положения.

Отметим еще несколько разновидностей рукопожатия.

Часто политическими деятелями используется жест, называемый «перчаткой»: человек двумя руками обхватывает руку другого. Инициатор этого жеста подчеркивает, что он честен, и ему можно доверять. Однако, жест «перчатка» следует применять к хорошо знакомым людям, так как при знакомстве он может произвести обратный эффект.

Крепкое рукопожатие вплоть до хруста пальцев является отличительной чертой агрессивного, жесткого человека.

Признаком агрессивного человека является также пожатие несогнутой, прямой рукой. Его главное назначение – сохранить дистанцию и не допустить человека в свою интимную зону. Эту же цель преследует и пожатие кончиков пальцев, но такое рукопожатие свидетельствует о том, что человек не уверен в себе.

4. Проксемика

Одним из первых пространственную структуру начал изучать американский антрополог Эдуард Т. Холл, который в начале 60-х годов ввел термин «проксемика» (proximity - «близость»). Сам Э. Холл называл проксемику «пространственной психологией». К проксемическим характеристикам относятся ориентация партнеров в момент общения и дистанция между ними.

4.1. Дистанция

Нормы приближения двух людей друг к другу описал Э. Холл. Данные нормы определены четырьмя расстояниями:

- интимное расстояние - от 0 до 45 см - на таком расстоянии общаются самые близкие люди; в этой зоне имеется еще одна подзона радиусом 15 см, в которую можно проникнуть только посредством физического контакта, это сверх интимная зона.

- персональное - от 45 до 120 см - общение со знакомыми людьми;

- социальное - от 120 до 400 см - предпочтительно при общении с чужими людьми и при официальном общении;

- публичное - от 400 до 750 см - на этом расстоянии не считается грубым обменяться несколькими словами или воздержаться от общения, на таком расстоянии происходят выступления перед аудиторией.

Обычно люди чувствуют себя удобно и производят благоприятное впечатление, когда находятся на расстоянии, соответствующем указанным выше видам взаимодействия. Чрезмерно близкое и чрезмерно удаленное положение отрицательно сказываются на общении.

Чем ближе находятся люди друг к другу, тем меньше они смотрят друг на друга. И напротив, находясь на удалении, они больше смотрят друг на друга и используют жесты для сохранения внимания в разговоре.

Кроме того, эти правила варьируются в зависимости от возраста, пола, личностных свойств и общественного статуса человека, а также от национальности и плотности населения в районе, где живет человек. Например, дети и старики держатся к собеседнику ближе, чем подростки, молодые люди и люди средних лет. Мужчины предпочитают более отдаленное положение, чем женщины. Уравновешенный человек подходит к собеседнику ближе, тогда как беспокойные, нервные люди держаться дальше. Люди общаются на большом расстоянии с собеседниками, обладающими более высоким статусом. Что касается наций, то можно сказать, что азиаты взаимодействуют на более близком расстоянии, чем европейцы, а горожане - ближе, чем жители малонаселенных районов.

4.2. Ориентация

Следует отметить также такие проксемические компоненты невербальной системы, как ориентация и угол общения. Ориентация выражается в повороте тела и носка ноги в направлении партнера или в сторону от него, что сигнализирует о желании общаться.

Правильное распределение участников за столом является средством их эффективного взаимодействия. Различные оттенки отношения людей могут выражаться через то, какое место они занимают за столом.

Угловое расположение характерно для людей, занятых дружеской, непринужденной беседой. Эта позиция способствует постоянному контакту глаз и предоставляет простор для жестикуляции.

Позиция делового взаимодействия – одна из самых удачных стратегических позиций для предъявления, обсуждения и выработки общих решений.

Положение друг против друга может вызвать оборонительное отношение и атмосферу соперничества. Она может привести к тому, что каждая сторона будет придерживаться своей точки зрения, потому что стол становится барьером между ними.

Независимую позицию занимают люди, не желающие взаимодействовать друг с другом. Она свидетельствует об отсутствии заинтересованности. Это положение можно расценивать и как враждебное. Этого положения следует избегать в случае, когда требуется откровенная беседа.

Немаловажна также форма стола, за которым руководитель общается с подчиненными.

Квадратные столы хороши для проведения короткой деловой беседы. Отношения сотрудничества установятся, скорее всего, с человеком, который сидит рядом. Причем больше понимания будет исходить от сидящего справа. Наибольшее сопротивление будет оказывать тот, кто сидит напротив.

Круглый стол использовал еще король Артур для того, чтобы предоставлять всем рыцарям равное количество власти и равное положение. Круглый стол создает атмосферу

неофициальности и непринужденности, и является наилучшим средством проведения беседы людей одинакового социального статуса, потому что каждому за столом выделяется одинаковое пространство. «Король» обладает наивысшими полномочиями за круглым столом, и это означает, что сидящим по обе стороны от него, невербально выделяется больше власти и уважения, чем остальным, причем «рыцарь», сидящий справа имеет больше влияния, чем «рыцарь», сидящий слева. Степень влияния уменьшается в зависимости от удаленности «рыцаря» от «короля». «Рыцарь», сидящий напротив «короля», находится в конкурентно-защитном положении.

В сфере бизнеса часто используются квадратные и круглые столы. Квадратный стол, который обычно является рабочим столом, используется для деловых переговоров, брифингов, для отчитывания провинившихся и т.п. Круглый стол служит созданию непринужденной, неофициальной атмосферы и хорош в том случае, если требуется достичь согласия.

4.3. Невербальные средства повышения делового статуса

В процессе разговора собеседники невольно обращают внимание на окружающую их обстановку. В этом смысле кабинет руководителя является своего рода его визитной карточкой. Интерьер офиса говорит о многом: о достатке фирмы, ее основательности и надежности. Поэтому надо стремиться к тому, чтобы место, где руководитель принимает посетителей, производило наилучшее впечатление, а атмосфера повышала его деловой статус. Однако, следует помнить, что слишком роскошный офис воспринимается посетителями с недоверием.

Оформляя офис, нужно помнить, что картины и другие офисные украшения должны быть нейтральными и одновременно подчеркивать имидж компании. Стены лучше окрасить в стандартные цвета, общепринятые для служебных помещений. У нас наиболее приемлемыми являются бежевый и голубой цвета. При оборудовании офиса применительно к нашим условиям обычно выделяется три зоны: зона личной работы, коллегиальной деятельности и дружеского общения.

В зоне личной работы должны находиться рабочий стол, удобное кресло, телефоны, современное организационно-техническое оборудование. Рабочее место должно быть правильно освещено. Зона коллегиальной деятельности оборудуется с учетом требований организации совещательной работы с людьми. Необходимо иметь «коллегиальный» стол, удобные стулья, ручки и карандаши, бумагу для записей, графин с водой и стаканы. Зона дружеского общения должна находиться в стороне от двух остальных. В ней нужно иметь пару кресел, журнальный столик, прохладительные напитки. Своим оформлением зона должна располагать к дружеской, неофициальной атмосфере общения.

При оборудовании офиса желательно учитывать невербальные средства, которые могут ощутимо повысить деловой статус его хозяина. Так, например, чем выше спинка кресла, тем больше власти и авторитета имеет сидящий в нем человек. У преуспевающих людей кресла чаще всего имеют высокую обтянутую кожей спинку, а стулья для посетителей - низкую спинку. Большое влияние можно оказать на посетителя, если его стул будет расположен по другую сторону стола, напротив руководителя.

Повысить деловой статус могут и некоторые другие приемы невербального общения: низкие стулья и диванчики для посетителей, дорогая пепельница, стоящая вне зоны досягаемости посетителя.

5. Особенности невербального общения в разных странах

Пользуясь ежедневно десятками жестов, мы почти не задумываемся об их смысле. Известно, что основные коммуникационные жесты во всем мире не отличаются друг от друга: когда люди счастливы, они улыбаются, когда печальны - хмурятся, когда не знают или не понимают, о чем идет речь -жимают плечами. Однако нередко одно и то же выразительное движение у разных народов может иметь и совершенно различное значение, и легкомысленное обращение с обычными для нас жестами может привести к неожиданным последствиям.

Жест, которым русский демонстрирует пропажу или неудачу, у хорватов означает признак успеха и удовольствия.

Говоря о себе, европеец показывает рукой на грудь, японец - на нос.

В некоторых странах Африки смех – показатель изумления и замешательства.

Жители Мальты вместо слова «нет» слегка касаются кончиками пальцев подбородка, повернув кисть вперед. Во Франции и Италии этот жест означает, что у человека что-то болит.

В Греции и Турции официанту ни в коем случае нельзя показывать два пальца (например, имея в виду две чашечки кофе) – это считается очень оскорбительным жестом.

Довольно часто один и тот же жест имеет не только различное, но и прямо противоположное значение.

Образовав колечко из большого и указательного пальцев, американцы и многие другие народы сообщают, что дела «о`кей». Но этот же жест используют в Японии, говоря о деньгах, во Франции он означает ноль, в Греции и на о.Сардиния служит знаком отмашки, а на Мальте им характеризуют человека с извращенными половыми инстинктами.

Обычный утвердительный кивок головой на юге Югославии и в Болгарии служит знаком отрицания.

Немцы часто поднимают брови в знак восхищения чьей-то идеей, в Англии так выражают скептицизм.

Иногда даже незначительное изменение жеста может совершенно изменить его значение. В Англии так случилось с жестом из двух пальцев, указательного и среднего, разведенных и поднятых вверх. Если при этом ладонь повернута к собеседнику, это – оскорбление. Если ладонь повернута к себе, то это выражение радости (первая буква английского слова «victory» – победа).

В общении мы не придаем особого значения левой или правой руке. Но на Ближнем Востоке, например, не следует протягивать деньги или подарок левой рукой. У тех, кто исповедует ислам, она считается нечистой, и вы можете нанести оскорбление собеседнику.

В любой культуре жесты неискренности связаны с левой рукой. Она выдает тайные эмоции своего владельца. Поэтому, если в разговоре собеседник жестикулирует левой рукой, есть большая вероятность, что он говорит не то, что думает, или просто негативно относится к происходящему. Следует сменить тему разговора или вообще прервать его.

Для американца отказ разговаривать с человеком, находящимся с ним в одном помещении, означает крайнюю степень отрицательного к нему отношения. В Англии это общепринятое правило.

У народов различных культур есть различия и в восприятии пространства. Так, американцы работают либо в больших помещениях, либо – если помещений несколько – при открытых дверях. Открытый кабинет означает, что его хозяин на месте и ему нечего скрывать. Многие небоскребы в Нью-Йорке целиком сделаны из стекла и просматриваются насквозь. Здесь все, от директора до посыльного, постоянно на виду. Это создает у служащих определенный стереотип поведения, вызывая у них ощущение, что все сообща делают общее дело. Немецкие же традиционные формы организации рабочего пространства принципиально иные. Каждое помещение у них должно быть снабжено надежными дверями. Распахнутая настежь дверь символизирует крайнюю степень беспорядка.

Таким образом, не зная различий невербального общения разных народов, можно попасть в неловкую ситуацию, обидев или оскорбив собеседника. Во избежание этого каждый менеджер, особенно если он имеет дело с зарубежными партнерами, должен быть осведомлен о различиях в трактовке жестов, мимики и телодвижений представителями делового мира в различных странах.

Невербальное общение выступает одним из средств репрезентации личностью своего «Я», межличностного воздействия и регуляции отношений, создает образ партнера по общению, выступает в роли уточнения, опережения вербального сообщения. Для него характерно отсутствие членораздельной звуковой речи – это главное, что подчеркивается в большинстве исследований по проблеме этого общения. Во многих научных работах существует некоторая путаница в понятиях «невербальное общение», «невербальная коммуникация», «невербальное поведение» чаще всего использующихся как синонимы. Нам представляется важным дифференцировать эти понятия и уточнить контекст, в котором предполагается дальнейшее их употребление.

Понятие «невербальное общение» является более широким, чем «невербальная коммуникация». Мы придерживаемся определения, предложенного В.А. Лабунской, согласно которому, «невербальное общение – это такой вид общения, для которого является характерным использование невербального поведения и невербальной коммуникации в качестве главного средства передачи информации, организации взаимодействия, формирования образа и понятия о партнере, осуществления влияния на другого человека. Невербальная коммуникация – это система символов, знаков, используемых для передачи сообщения и предназначенная для более полного его понимания, которая в некоторой степени независима от психологических и социально-психологических качеств личности, которая имеет достаточно четкий круг значений и может быть описана как специфическая знаковая система».

В невербальном поведении традиционно выделяется *экспрессивная* и *перцептивная* стороны. Экспрессия, или внешнее выражение эмоций, является неотъемлемым компонентом невербального поведения. Именно факторы эмоциональной природы, не столь значимо, что говорится, а как это делается.

Являются причиной затруднений в установлении нормальных отношений между индивидом и группой или коммуникатором и реципиентом. Понятие перцепции характеризует процесс восприятия и познания друг друга партнерами по общению. Адекватное восприятие партнера позволяет более гибко реагировать на изменения ситуации общения, понять его истинные цели и намерения, предсказать возможные последствия передаваемой информации. Эти качества становятся незаменимыми для тех, чья профессиональная деятельность связана с людьми.

Малая группа – это относительно небольшое число непосредственно контактирующих индивидов, объединенных общими целями или задачами, характеризующееся возникновением эмоциональных отношений, выработкой групповых норм и развитием групповых процессов.

Понятие «группа» впервые появилось в Европе в конце 17в. В то время французскими художниками был завезен на родину из Италии технический термин из сферы изящных искусств «ггорро» или «ггирро», обозначающий несколько симметрично скомпонованных фигур, составляющих сюжет живописного, графического или скульптурного произведения. В настоящее время этот «технический» налет полностью отброшен и понятие «группа» утвердилось в таком виде.

Группа – это определенное число лиц (3-35), включенных в типичные для них виды деятельности и связанных с системой отношений, регулируемых некоторыми общими ценностями и нормами. Человек в процессе жизни постоянно общается, и исторические условия жизни привели к тому, что это общение происходит в различных группах. Человек как личность формируется именно в процессе взаимодействия в группе.

В социальной психологии можно выделить следующие классификации групп:

- условные и реальные;
- постоянные и временные;
- большие и малые.

Условные группы: люди в них не имеют прямых либо косвенных взаимоотношений друг с другом, но которые выделены в данную группу на основе

какого-то признака и имеют поэтому общие социальные или психологические характеристики.

- **условные статистические группы:** половые, возрастные, национальные (мужчины, женщины, школьники, студенты).

- **условные исследовательские группы:** создаются в исследовательских целях (лабораторные, группы неуспевающих студентов).

Реальные группы: сложноорганизованные группы, вовлеченные в ту или иную деятельность.

Большая группа – социальная группа, включающая значительное число лиц, как правило расположенных на большой территории, не обязательно знающих друг друга и не обязательно находящихся друг с другом в деловых и личных контактах. Регулятором поведения людей в больших группах являются общественные отношения, создающие определенные традиции, нравы, обычаи, а также интересы, ценности и потребности.

- **большие организованные группы:** государства, нации, этнические общности, партии, общественные движения, профессиональные объединения, коллективы больших предприятий.

- **большие неорганизованные группы:** аудитории средств массовой коммуникации (демонстрации, митинги, болельщики).

Малая группа – немногочисленная по составу общность людей, члены которой объединены единой деятельностью и находятся друг с другом в непосредственном личном общении. Минимальная граница – два человека. Эффективность деятельности группы зависит от понимания людьми целей группы, наличия общих интересов, ценностей, норм.

Различают следующие виды малых групп:

а) **по месту в обществе:**

- **профессионально-трудовые** (производственная бригада, студенческая группа, коллектив учителей),

- **общественно-политические** (первичные молодежные организации, профсоюзные организации),

- **территориально-бытовые** (семья, комната студенческого общежития, соседи),

- **любительские** (рыбаки, охотники, пенсионеры);

б) **по характеру структуры:**

- **формальные** (официальные) – это группы, в которых четко, официально заданы все позиции членов группы; создаются они на основе устава, приказа; в группе преобладают деловые отношения; организовывать деятельность официально назначен руководитель,

- **неформальные** (неофициальные) – группа возникает стихийно на основе какой-то единой психологической мотивации (интересы, потребности, склонности), симпатий; преобладают личные взаимоотношения; структура складывается стихийно; организует деятельность человек, обладающий определенными качествами – лидер.

В официальной группе тоже могут быть неформальные группировки и, как правило, кроме руководителя есть лидер.

в) **по характеру отношения личности к нормам и ценностям группы:**

- **группы членства** (человек входит в нее реально),

- **референтные группы** (группа, нормы и ценности которой совпадают с нормами и ценностями личности, человек может не принадлежать к ней реально, но стремится в нее попасть; референтная для каждой личности группа определяется с помощью референтометрии);

г) **по степени близости отношений между членами группы:**

- **первичные** (семья, близкие друзья),

- **вторичные** (учебные, производственные контакты);

д) **в зависимости от тех прав, которые предоставляются участникам группой:**

- *паритетные* (все члены группы имеют равные права),
- *непаритетные* (существует определенная иерархия прав и обязанностей);
- е) **по характеру целей совместной деятельности:**
 - *диффузная* (конгломерат) – случайное скопление людей (на улице, экскурсия),
 - *кооперация* – группа, объединенная общей целью совместной деятельности, не выходящей за рамки этой группы, не совпадающей с целями общества, то есть работающей для себя (например, частные предприятия),
 - *корпорация* – характеризуется наличием жесткой дисциплины, четкой организации, единой общей цели, не совпадающей с целями общества и вступающей в противоречия с уголовным кодексом,
 - *коллектив* – группа с социально-значимыми целями, где межличностные взаимодействия опосредствованы общественно-ценным и лично-значимым содержанием; это высшая стадия развития организованной общности людей.

Например, А.В.Петровский выделил три критерия оценки группы как коллектива:

1. Выполнение коллективом основной общественной функции (успешность участия в общественном разделении труда).
2. Соответствие группы социальным нормам.
3. Способность группы обеспечить каждому ее члену возможности для полноценного гармонического развития.

Группа не сразу становится коллективом, а проходит определенные стадии. Не всякая группа превращается в коллектив. Любая новая группа на первой стадии развития является конгломератом, а далее ее развитие либо идет к полюсу «коллектив», либо «антиколлектив».

Наиболее **общие характеристики** малой социальной группы следующие:

- *интегративность* (мера единства, слитности, общности членов группы друг с другом);
- *микроклимат*, определяющий самочувствие каждой личности в группе, ее удовлетворенность группой;
- *эмоциональность* (преобладающий эмоциональный настрой группы);
- *направленность* (социальная ценность принятых целей, мотивов деятельности и групповых норм);
- *организованность* (способность к самоуправлению);
- *референтность* (степень принятия членами группы групповых эталонов);
- *лидерство* (степень ведущего влияния - каких-либо членов группы на группу в целом при решении определенных задач);
- *интрагрупповая активность* (мера активизации группой составляющих ее личностей);
- *интергрупповая активность* (степень влияния данной группы на другие группы);
- *интеллектуальная коммуникативность* (характер установления взаимопонимания, общего языка);
- *волевая коммуникативность* (способность группы противостоять трудностям и препятствиям, надежность ее в экстремальных ситуациях).

Динамические процессы в малых группах. Каждый человек одновременно включен в достаточно большое количество малых групп. Поэтому необходимо четко изучить процессы, которые происходят в них. Все эти вопросы рассматриваются в разделе социальной психологии – изучение групповой динамики.

Важнейшие процессы, которые происходят в малых группах следующие: образование малых групп, групповое давление, сплоченность, лидерство и руководство.

Один из основных процессов – **образование малых групп**. В любом обществе ежедневно возникает множество малых групп. Их становление и развитие происходит по двум направлениям:

1. По пути принятия членами группы уже существующих норм групповой жизни. Последствием этого пути является **феномен группового давления** (то есть как группа влияет на принятие личностью определенных решений). В этой связи выделяют понятия конформизма и неконформизма.

Конформизм (конформность) – это позиция индивида по отношению к позиции группы, проявляющаяся в принятии им или отвержении определенного стандарта, мнения, свойственного группе, а также мере подчинения индивида групповому давлению.

Различают подлинный и мнимый конформизм. *Подлинный* проявляется во внешнем и внутреннем согласии с группой и связан с понятием внушаемости. *Мнимый* выражается во внешнем согласии индивида с группой при внутреннем несогласии.

Неконформизм (негативизм) – противостояние индивида группе, но это противостояние не связано с подлинной независимостью индивида. Такой человек зависит от общества, но делает все наоборот.

2. Постепенное становление групповых норм и ценностей. Последствием развития по этому пути будет **групповая сплоченность**.

Сплоченность – это характеристика системы внутригрупповых связей, показывающая степень совпадений оценок, установок и позиций группы по отношению к объектам (лицам, задачам, идеям, событиям), наиболее значимым для группы в целом. Но это единство не предполагает совпадений оценок и позиций членов группы во всех отношениях (в сфере вкусов, эстетических ценностей, читательских интересов). Здесь имеется ввиду единство в нравственной и деловой сфере, в подходе к целям и задачам совместной деятельности (отечественный подход).

Определить групповую сплоченность, а также статус каждого члена группы (положение в системе межличностных отношений) позволяет методика, разработанная амер. психологом Якобом Леви Морено, которая называется **социометрия**. Хотя следует отметить, что социометрия фиксирует лишь внешнюю сторону связей (симпатии и антипатии в группе) и не выясняет причин предпочтений, не используется в группах, где более сорока человек. Помимо социометрического подхода существуют и другие методы для определения сплоченности.

Высшая форма развития группы – это коллектив. **Коллектив** (от лат. *collektivus* – собирательный) – группа объединенных общими целями и задачами людей, достигшая в процессе совместной деятельности высокого уровня развития.

В коллективе формируется особый тип **межличностных отношений**, для которых характерны:

- высокая сплоченность;
- коллективное самоопределение – в противовес конформности или неконформности, проявляемых в группах низкого уровня развития;
- коллективная идентификация;
- социально ценный характер мотивации межличностных выборов;
- высокая референтность членов коллектива по отношению друг к другу;
- создание возможностей для процессов интеграции и персонализации;
- наличие положительной связи между эффективностью совместной деятельности и благоприятным психологическим климатом;
- отсутствие резких противоречий между индивидуальными и групповыми интересами;
- объективность в возложении и принятии ответственности за результаты совместной деятельности.

В коллективе проявляется ряд социально-психологических закономерностей, качественно отличающихся от закономерностей в группах низкого уровня развития. Так, с увеличением коллектива:

- не уменьшается вклад, вносимый его членами;

- не снижается уровень групповой эмоциональной идентификации;
- не ослабевает мотивация совместной деятельности.

Групповые процессы в коллективе образуют многоуровневую структуру, ядром которой является совместная деятельность. Первый уровень – отношение членов коллектива к содержанию и ценностям коллективной деятельности, обеспечивающей сплоченность коллектива. Второй уровень – межличностные отношения, обусловленные совместной деятельностью. Третий уровень – межличностные отношения, опосредованные ценностными ориентациями, не связанными с совместной деятельностью.

Сплоченность группы – характеристика системы внутригрупповых связей, показывающая степень совпадения оценок, установок и позиций группы по отношению к объектам, людям, идеям, событиям, особенно значимым для группы в целом.

В качестве ее конкретных показателей обычно рассматриваются:

уровень взаимной симпатии в межличностных отношениях: чем большее количество членов группы нравятся друг другу, тем выше ее сплоченность;

степень привлекательности (полезности) группы для ее членов: чем больше людей, удовлетворенных своим пребыванием в группе – тех, для кого субъективная ценность приобретаемых благодаря группе преимуществ превышает значимость затрачиваемых усилий, тем выше сила ее притяжения и сплоченность.

К числу *основных факторов, формирующих групповую сплоченность*, чаще всего относят:

- ценностно-ориентационное единство членов группы;
- ясность и определенность групповой цели;
- демократический стиль руководства;
- кооперативную взаимозависимость членов группы в ходе совместной деятельности;
- относительно небольшой объем группы;
- престиж группы.

Методический аппарат измерения групповой сплоченности в основном представлен социометрической техникой в разных модификациях и прочими разновидностями процедуры опроса.

Ценностно-ориентационное единство группы – один из основных факторов сплоченности группы, фиксирующий степень совпадения позиций и оценок ее членов по отношению к целям деятельности и ценностям, особенно значимым для группы в целом. Показателем единства служит частота совпадений позиций членов группы в отношении значимых для нее объектов оценивания. Высокая степень ценностно-ориентационного единства является важным источником повышения эффективности совместной деятельности.

Английские специалисты по управлению М. Вудкок и Д. Фрэнсис выделили следующие наиболее *типичные ограничения, препятствующие формированию эффективно работающего коллектива*.

Непригодность руководителя. Руководство – один из самых важных факторов, определяющих качество работы коллектива. Организаторскими способностями обладает далеко не каждый человек. Психологи располагают рядом методик тестирования и оценки организаторских способностей менеджеров, но прием на работу нового руководителя – это всегда большой риск.

Неквалифицированные сотрудники. Эффективный коллектив должен представлять собой сбалансированное сочетание ролей, где каждый исполнитель работает на решение общей задачи. Поэтому важно учесть как квалификацию сотрудников, так и их психологическую совместимость и возможность совместной работы.

Неразвитые сотрудники. При прочих равных условиях наибольшими возможностями обладает коллектив с высоким уровнем индивидуальных способностей

его членов. Развитые сотрудники, по определению М. Вудкока и Д. Фрэнсиса, энергичны, умеют совладать со своими эмоциями, готовы открыто и хорошо излагать свое мнение, могут изменить свою точку зрения только под воздействием аргументов.

Ненормальный микроклимат. Коллектив составляют люди с разными ценностями, темпераментами и характерами. И сплачивают их не только единые цели, но и общие эмоции. Преданность коллективу и высокая степень взаимной поддержки – признаки нормального психологического климата в коллективе. Члены коллектива должны иметь возможность высказывать свое мнение друг о друге, обсуждать все разногласия без страха показаться смешными или без опасения мести.

Нечеткость целей. Если нет ясного видения общей цели, то отдельные члены коллектива не смогут внести свой вклад в общее дело. Основным принципом формирования любой организации – разработка целей функционирования. Эти цели конкретно формулируются для коллективов в виде принципов, правил и даже лозунгов, а затем доводятся до сознания и чувств всех работающих. В современной динамичной обстановке может возникнуть необходимость изменить цели в соответствии с новыми обстоятельствами. Коллектив, который смотрит вперед и корректирует свои цели, обычно добивается успеха.

Неудовлетворительная мотивация. Бывает, что хороший микроклимат, высокая компетентность сотрудников и другие факторы не дают требуемых результатов. В этом случае, видимо, не создана мотивационная база для эффективной работы, не действуют должные стимулы.

Неэффективность методов подготовки и принятия решений. Вопросы подготовки и принятия решений очень важны и поэтому будут рассмотрены ниже.

Низкие творческие способности коллектива. Эффективный коллектив способен генерировать творческие, новаторские идеи и реализовывать их. Коллективное творчество имеет свои стадии: определение задачи, зарождение идей, отбор, развитие и проверка наиболее ценных идей, внедрение новшеств.

Неконструктивные отношения с другими коллективами. Качество коммуникации со смежными коллективами бывает неудовлетворительным. Руководитель обязан изыскивать возможности для постоянного совместного решения проблем и сотрудничества.

Итак, каждая организация, в которой происходит непосредственное взаимодействие работников, может быть рассмотрена как малая социальная группа.

Коллектив (иногда говорят команда) – это итог и цель организаторской работы менеджера. Каждый руководитель первичной группы должен так организовать ее работу, чтобы сделать из этой группы коллектив (команду).

Каждый член коллектива (команды) будет иметь высокую мотивацию к труду, если:

- понимает и одобряет цели, ради которых трудится;
- помогает ставить цели и планирует собственную работу;
- поставленные цели требуют отдачи сил и помогают развитию;
- контролирует информацию, связанную с выполнением порученной ему задачи;
- проверки и контроль эффективны и минимальны;
- взаимопонимание помогает взаимодействию людей;
- упор делается на использование сильных сторон, на исправление слабостей;
- достижения поощряются.

Выявлена закономерность: чем ближе по уровню своего развития группа находится к коллективу, тем более благоприятные условия она создает для проявления лучших сторон личности и торможения худших качеств. Рассмотрим процессы, происходящие при формировании из группы коллектива.

Тема групповой динамики – одна из самых актуальных в психологии управления, поскольку каждая организация неизбежно имеет в своем составе самые различные

группы. Перед руководителем всегда стоят проблемы формирования коллектива из группы и поиск путей его оптимального функционирования. Руководитель работает с группой, состоящей из разных людей, связанных между собой сложной системой межличностных отношений. Он должен по возможности понять закономерности образования коллектива с тем, чтобы помочь этому процессу.

Для того чтобы дать оценку группе, прогнозировать ее развитие, обязательно надо рассмотреть и проанализировать динамику развития социальной группы с психологических позиций.

Групповая динамика – совокупность внутригрупповых социально-психологических процессов и явлений, характеризующих весь цикл жизнедеятельности малой группы и его этапы: образование, функционирование, развитие, стагнацию, регресс, распад. По определению А. Ребера, групповая динамика – это любые коллективные взаимодействия, имеющие место внутри группы.

Понятие групповой динамики включает психологические изменения, происходящие в группе, и процесс взаимодействия членов группы в целях удовлетворения как личных, так и групповых интересов и потребностей.

К процессам групповой динамики относят:

- руководство и лидерство;
- принятие групповых решений;
- нормообразование – выработку групповых мнений, правил и ценностей;
- формирование функционально-ролевой структуры группы;
- сплочение;
- конфликты;
- групповое давление и другие способы регуляции индивидуального поведения.

Эти психологические изменения в группе обусловлены как внешними обстоятельствами групповой жизнедеятельности, так и ее внутренними противоречиями, складывающимися в результате взаимодействия двух взаимно переплетающихся тенденций групповой активности – интеграции и дифференциации.

Интеграция нацелена на упрочение психологического единства группы, стабилизацию и упорядочение межличностных отношений и взаимодействий и является необходимой предпосылкой сохранности и воспроизводства группы.

Дифференциация проявляется в специализации и иерархизации деловых и эмоциональных взаимосвязей членов группы и в соответственном различии их функциональных ролей и психологических статусов, неизбежно сопутствующих любой коллективной жизнедеятельности; она является стимулом и результатом развития группы, но может повлечь также нарушение гармонии в отношениях членов группы.

Существование этих тенденций приводит к неравномерности развития малой группы, чередованию состояний равновесия и его нарушения, что характеризуется качественно различающимися этапами. Группа может как восходить на более высокие уровни развития, так и двигаться в сторону распада.

На работу группы особое влияние оказывают **следующие факторы:**

- мотивация (потребности, реализации которых ожидают члены группы);
 - структура власти в группе (власть и авторитет отдельных членов группы);
 - состояние коммуникации (уровень межличностного общения);
 - ощущение принадлежности (непринадлежности) к группе;
 - четкость представлений о цели членов группы;
 - степень ответственности за результаты деятельности;
 - свобода деятельности (как условие успеха группы).
- По мнению психологов, любая группа в своем развитии проходит следующие стадии: возникновение, формирование, стабилизация, совершенствование или распад.

Стадия возникновения – создание новой организации, изменение структуры организации, замена значительного числа работников, приход нового руководителя или

нового лидера. При этом задаются целевые установки, органы управления, система отчетности и т. д. Взаимоотношения между членами группы и в системе «начальник-подчиненные» только вырабатываются. Психология организации на этой стадии – исполнительская.

Стадия формирования – образование неформальных групп, формирование группового мнения. Главное для руководителя на этой стадии – умелое распределение баланса сил между неформальными группами и организация совместных мероприятий.

Стадия стабилизации – достижение определенной зрелости организации, когда создана и действует неформальная структура коллектива, определены условия равновесия, сложилось групповое мнение, существуют групповые нормы. Такой коллектив достаточно стабилен и может сопротивляться внешним воздействиям.

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

Одну из моделей основных этапов развития группы предложили американские психологи М. Вудкок и Д. Фрэнсис.

1. **Первая стадия развития группы – «притирка».** Члены группы присматриваются друг к другу. Определяется степень личной заинтересованности в работе с этой группой. Личные чувства и переживания маскируются или скрываются. Искреннего и заинтересованного обсуждения целей и методов работы практически нет. Члены группы не интересуются своими коллегами, почти не слушают друг друга. Творческая и воодушевляющая коллективная работа фактически отсутствует.

2. **Вторая стадия – «ближний бой».** Период борьбы и переворотов, период, когда оценивается вклад лидера, образуются кланы и группировки, а разногласия выражаются более открыто. На этом этапе личные взаимоотношения приобретают все большее значение. Сильные и слабые стороны отдельных членов группы выявляются отчетливее. Иногда происходит силовая борьба за лидерство. Группа начинает обсуждать способы достижения согласия, стремится наладить эффективные взаимоотношения.

3. **Третья стадия – «экспериментирование».** Члены группы осознают свой потенциал, который в целом возрастает. Все более актуальной становится проблема эффективного использования способностей и ресурсов группы. Возникает заинтересованность в том, чтобы работать лучше. Методы работы пересматриваются. Появляется желание экспериментировать. Принимаются меры к реальному повышению эффективности работы группы.

4. **Четвертая стадия – «эффективность».** Группа приобретает опыт решения проблем и использования ресурсов. Работники переживают чувство гордости за свою принадлежность к «команде-победительнице». Возникающие вопросы исследуются реалистически и решаются творчески. Управленческие функции могут плавно делегироваться то одному, то другому члену группы в зависимости от конкретной задачи.

5. **Пятая стадия – «зрелость».** Группа функционирует как коллектив, сплоченный вокруг хорошо осознаваемых всеми реальными общими целями, в которые объединены цели индивидуальные. Действуют прочные связи между членами группы. Людей оценивают по достоинствам, а не по их претензиям. Отношения носят неформальный, психологически комфортный характер. Личные разногласия разрешаются без отрицательных эмоций и психологического напряжения. Группа демонстрирует отличные результаты и устанавливает высокие стандарты своих достижений. Расширяется делегирование полномочий, и все больше членов группы участвует в планировании и принятии решений.

Ряд финских психологов, специалистов по управлению (Т. Санталайнен, Э. Воутилайнен, П. Поренне, И. Ниссинен и др.) предложили свою оригинальную конструкцию, описывающую поведение группы.

1. **Формирование новой группы.** Происходит формирование группы как единого целого из практически чужих друг другу людей. Такова, например, учебная группа или новая группа в трудовом коллективе. Люди ведут себя осторожно. Каждый стремится

найти роль, которая сохранила бы его индивидуальность и в то же время подходила бы для группы. Действуют, не желая раздражать других, и избегают возможных щекотливых тем. Такого же поведения ждут и от остальных членов группы. Все очень довольны, если в группе находится человек немного активнее других, вносящий инициативы и стремящийся как-то направлять деятельность группы. Существование пока важнее дела, так что вполне возможно появление активно самоустраивающихся, которые способны оставаться в стороне, не замеченными другими.

2. Приобретение навыков. На этой стадии развития группы происходит выяснение форм деятельности, так как группа работает над заданиями, которые предполагают вклад всех ее членов. В этом случае в зависимости от задания возникают конкретные проблемы внешних условий, техники, рабочих принадлежностей. Мнение отдельных работников все еще не учитывается. Решения принимаются преимущественно на основе голосования, а конечный результат определяется усредненным мнением. Возможные весьма противоречивые цели группы и предложения о способе действий не выявляются, тлеют подспудно, отрицательно влияя на работу. В использовании потенциала группы еще нет речи.

3. Упрочение. На данной стадии группа выступает именно как группа. Ее члены уже имеют определенное впечатление о других работниках и способах их работы. Роли отдельных личностей гораздо чаще связаны именно с заданием. Каждый знает свое место и стремится выполнить свою задачу хорошо. Активные и пассивные члены группы четко отделяются друг от друга. Атмосфера в группе чаще всего деятельная, поскольку создается жесткая система норм. Внутри себя группа довольно открыта, открытость же внешнему миру наблюдается далеко не всегда. Именно на стадии упрочения устанавливается равновесие принуждения и свободы, вследствие чего многие члены группы стремятся защитить себя – вырабатывают защитные механизмы. Ими могут быть:

- отступление (молчание и отход от группы, отсутствие увлеченности, высокомерие, углубленность в другие заботы);
- пугающая информация (критический настрой, ссылки на собственное превосходство, угрожающие слова);
- приведение в замешательство (опутывание неожиданными ответами);
- жесткий формализм (формальная вежливость, слежение за поведением других и пр.);
- попытки обольщения (эротические призывы, капризничанье);
- превращение дела в шутку и разговоры, уводящие от темы;
- пробуждение чувства вины, ложная скромность и пр.

4. Разделение на клики. На этой стадии появляются критиканы, быстро объединяющиеся на основе общности мнений. Желание членов группы сотрудничать резко падает. Энергия расходуется на критику, некоторые устраниваются от дела. Между группировками рождаются конкуренция и борьба за власть. Можно воспрепятствовать разделению на группировки или ослабить их влияние, обсуждая общие проблемы. Полезно заставлять группу постоянно квалифицировать свою деятельность, однако нужно быть готовым к тому, что группа будет стремиться находить у себя лишь хорошие стороны и убеждать в собственном превосходстве. Хотя влияние группировок может быть ослаблено, эффективность работы группы все равно снижается.

5. Внутренняя гармония. Стадия, на которой возникает «счастливая семья». Теперь группе присуще подчеркивание согласия любой ценой. Все признают ценность каждого члена группы для единого целого. Атмосфера довольно теплая, дружеская и безопасная, и члены группы гордятся тем, что они в нее входят. На этой стадии почти не говорят о ролях. Работа в целом удовлетворяет **всех**. Высокая устойчивость, сплоченность и

стабильность. У группы свои обычаи, у ее членов – свои рабочие места. На этой стадии группе угрожают лишь самоудовлетворенность и отсутствие притока «свежей крови».

6. Дробление. Это следующая стадия развития группы, которая значительное время пребывала в состоянии внутренней гармонии. Назревает кризис, обусловленный потерей гибкости и снижением эффективности группы. Период «застоя» прерывается неким внешним фактором. Искусственно поддерживаемое равновесие начинает рушиться. Появляются «здравомыслящие», «сомневающиеся», «задним умом крепкие». Становится заметно, что для успешной работы группы уже недостаточно одного дружелюбия, необходим глоток, и не один, «свежего воздуха», нужны новые люди, и группа распадается, хотя бы на короткое время. Не исключено, что группа может возродиться, по-новому оценив ситуацию и квалифицировав свою деятельность. На этой стадии высказываются самые различные мнения, которые даже рассматриваются. В этот момент большую роль может сыграть посторонний консультант.

7. Идеальная группа. Это открытая группа. Сотрудничество и общение проходят гибко и всегда целенаправленно. К такой группе легко присоединиться, а ее члены могут быть членами многих других групп. Роли и нормы здесь диффузны. Группа полагается как на собственные, так и на другие ресурсы. К работе, членам подгрупп и посторонним все относятся гибко и реалистично. Деятельность группы складывается из личных вкладов каждого. Члены группы способны, инициативны, воодушевлены, стремятся постоянно совершенствоваться и согласны работать на благо группы. Задания выполняются с общей ответственностью. Вся деятельность направлена на приспособление к изменениям, статичное состояние признается неудовлетворительным. Деятельность группы пронизана ощущением общности дел и чувств.

Есть и другие модели групповой динамики. В качестве примера можно назвать группы, специально создаваемые, в том числе с помощью психологического отбора, для работы либо в экстремальных условиях (команды спасения), либо в условиях социальной изоляции (экспедиции).

При разворачивании указанных процессов в группе формируются следующие **групповые феномены**:

- система социальных связей и контактов (общение и
- взаимоотношения сотрудников);
- групповое мнение (обобщенное выражение групповых
- убеждений, взглядов, установок);
- групповое настроение (сходные эмоциональные состояния, овладевающие на какое-то время всей группой на основе совместного переживания конкретных событий);
- внутригрупповые обычаи, традиции, привычки (устойчивые способы реагирования на окружающую среду, нормы и стереотипы поведения).

Психолог Д. Майерс разделил **все** многообразие человеческих проявлений в группе на шесть основных групповых феноменов.

1. Феномен **социальной фасилитации** (от англ. *facility* – легкость, благоприятные условия). Это феномен возрастания активности индивида в присутствии членов своей группы. Присутствие других может тормозить или осложнять поведение, которое хорошо не усвоено или является сложным (сказывается боязнь оценки, отвлечение внимания), то есть присутствие других сказывается благотворно при решении простых и привычных задач.

2. Феномен **социальной лености**. Люди трудятся ради общей цели хуже, когда их усилия анонимны, нежели в случае индивидуальной ответственности, когда виден вклад каждого в общее дело. Социальная леность проявляется в гораздо меньшей степени при наличии трудности и увлекательности совместной деятельности, если члены группы – друзья, если трудятся работники, принадлежащие к так называемым коллективистским (преимущественно азиатским) культурам, если работники считают других членов группы

неспособными к продуктивной деятельности и если группа состоит преимущественно из женщин.

3. Феномен *деиндивидуализации*. Это утрата самосознания и индивидуальной ответственности, когда нормативное сдерживание значительно ослабевает. В определенных групповых ситуациях люди склонны к нарушению запретов, импульсивному самовыражению. На этот феномен влияют *размер группы* (чем больше группа, тем с большей готовностью соглашаются пойти на нарушение нормативного поведения), *физическая анонимность и обезличенность, возбуждающие и отвлекающие действия* (аплодисменты, хлопки, пение хором, различные ритуальные мероприятия и церемонии), *ослабленное самоосознание* (алкогольное опьянение).

4. Феномен *групповой поляризации*. Обсуждение актуальных проблем в группе зачастую усиливает изначальные установки ее членов, как положительные, так и отрицательные (желая понравиться другим, члены группы могут начать выражать более жесткие мнения, если обнаруживают, что другие разделяют их взгляды).

Это происходит из-за информационного влияния идей, согласующихся с доминирующей точкой зрения. Кроме того, сравнивается свое мнение с мнением других, и наибольшее воздействие на нас оказывают представители той группы, с которой мы себя идентифицируем.

5. Феномен *влияния меньшинства*. Меньшинство группы наиболее влиятельно при условиях последовательности в своих взглядах, уверенности в своей правоте и способности привлекать сторонников из числа большинства (даже если аргументы меньшинства не убедят большинство принять их взгляды, они пробудят у них сомнения в себе и склонят к рассмотрению других альтернатив, часто приводящих к лучшему, более творческому решению).

6. Феномен *группового мышления*. Для группы интересы групповой гармонии часто важнее принятия реалистических решений. Особенно это верно для группы с сильной потребностью в единстве, если она изолирована от альтернативных идей и лидер дает понять, чего он хочет от группы.

Статусно-ролевые отношения отражают систему взаимосвязей, которая складывается в группе. Каждый человек занимает определенное социальное положение в своей группе: по вертикали – руководство и подчинение (начальник и подчиненный), по горизонтали ~ сотрудничество (сотрудник). Это отражается на статусе каждого члена группы. Статус человека раскрывается в целом наборе ролей, которые он играет в данной группе.

Роль – это социальная функция личности; соответствующий принятым нормам способ поведения людей в зависимости от их статуса или позиции в обществе, системе межличностных отношений. Роль является связующим звеном между социальными явлениями и психологическими особенностями человека. Индивидуальное исполнение роли человеком зависит от его знаний и умения находиться в данной роли, ее значимости для него, стремления больше или меньше соответствовать ожиданиям окружающих.

Различают:

- **роли социальные**, обусловленные местом индивида в системе социальных отношений (профессиональные, социально-демографические и пр.);

- **роли межличностные**, определяемые местом индивида в системе межличностных отношений (лидер, отверженный и пр.).

Выделяют также роли *активные*, исполняемые в данный момент, и роли *латентные*, не проявляемые в конкретной ситуации.

Кроме того, роли могут быть *институционализованные* – официальные, связанные с официальными требованиями организации, куда входит субъект, и роли *стихийные* – связанные со стихийно возникающими отношениями и видами деятельности.

1.4.3 Конфликты в межличностных отношениях

1. Конфликт: определение, классификация, функции, причины конфликтов.
2. Конфликтные типы личности и их характеристика.
3. Разрешение конфликтов и стратегия поведения в конфликтной ситуации.
4. Психолого-педагогические основы формирования и развития межличностных отношений.

Конфликты в межличностных отношениях. Понятие и функции конфликта.

Конфликт - явление социальное, порожаемое самой природой общественной жизни. Одна из главных человеческих потребностей - это потребность принадлежать к общности себе подобных. Вместе с тем, индивидуальные различия, различия в интересах и целях, в способах построения совместной жизни приводят к противоречиям между людьми, обострение которых и следует называть конфликтом.

В психологическом словаре **«конфликт»** (лат. Conflictus – столкновение) определяется как столкновение противоположно направленных, несовместимых друг с другом тенденций в сознании отдельно взятого индивида, в межличностных взаимоотношениях или межличностных действиях индивидов или групп людей, связанное с острыми отрицательными эмоциональными переживаниями.

Главную роль в возникновении конфликтов играют так называемые **конфликтогены** – слова, действия (или бездействия), способствующие возникновению и развитию конфликта, то есть – приводящие к конфликту непосредственно.

«Одиночный» конфликтоген не способен, как правило, привести к конфликту. Должна возникнуть «цепочка конфликтогенов» - их, так называемая, **эскалация**.

Выделяют три основных типа конфликтогенов:

- 1) стремление к превосходству;
- 2) проявление агрессивности;
- 3) проявление эгоизма.

Конфликтные ситуации возникают во всех сферах общественной жизни - будь то экономика, политика, быт, культура или идеология. Они неизбежны как неотъемлемый компонент развития общества и самого человека. Бесконфликтность - это иллюзия, утопия и уж тем более не благо.

Конфликтная ситуация складывается, как правило, постепенно. В ней распределяются и определяются позиции участников будущего конфликта, но до открытого столкновения дело ещё не доходит. Составляющими конфликтной ситуации являются **участники** и **предмет**, то есть суть разногласий. Участники могут занимать как минимум две взаимоисключающие позиции на предмет конфликта, но их может быть и больше. Участники конфликта занимают определённую иерархию, где выделяются свои лидеры, инициаторы и их более или менее пассивные сторонники.

Конфликт всегда предполагает открытое, осознаваемое его участниками столкновение, то есть **инцидент**. Смысл инцидента заключён в овладении предметом конфликта. Инцидент проявляет, делает конфликт зримым, а его участников более активными, чем при конфликтной ситуации.

Конфликтная ситуация не всегда может заканчиваться инцидентом, но сам по себе предмет конфликта при этом остаётся.

Конфликт - это столкновение противоположно направленных интересов, взглядов, позиций в психике отдельного человека, во взаимоотношениях людей или их групп. Конфликтное взаимодействие, если оно совершается в созидательных формах, несет в себе конструктивное, продуктивное начало. Такой конфликт способствует прогрессивным изменениям.

Конфликт - прогнозируемое явление, он может быть регулируемым. Конфликтное взаимодействие отличается тем, что противостояние в нем людей служит для них

одновременно и связующим звеном (чем более зависимы отношения, тем более они чреваты конфликтом). Раз люди конфликтуют, то их непременно что-то объединяет.

Уже в силу самой своей природы конфликт может являться носителем созидательных и разрушительных тенденций, быть добром и злом одновременно.

Функции конфликта:

- стабилизирующая (укрепляются взаимоотношения, более ясно осознаются нормы и ценности совместной жизни и деятельности);
- активизирующая (взаимодействие становится более динамичным, что сказывается на темпах социально-экономического развития как в обществе, так и в пределах отдельно взятой организации);
- сигнализирующая (выявляются факторы неудовлетворенности существующим положением вещей);
- эмоционального отреагирования (открытое выражение своих мыслей и чувств позволяет людям получить эмоциональное облегчение);
- инновационная (конфликт - это средство содействия творческой инициативе);
- профилактическая (своевременный конфликт предотвращает разрушительное поведение).

2. Классификация конфликтов и причины их возникновения.

Конфликты - явление не только неизбежное и повсеместное, но и многоликое. Каждое конфликтное столкновение по-своему уникально. В зависимости от основания выделяют следующие виды конфликтов.

По составу конфликтующих сторон:

- внутриличностный, который характеризуется борьбой примерно равных по силе мотивов, влечений, интересов личности; этот конфликт может быть функциональным и дисфункциональным, в зависимости от того, как и какое решение примет человек и примет ли его вообще. Буриданов осел, например, так и не смог выбрать одну из двух одинаковых охапок сена, чем обрек себя на голодную смерть. Одна из наиболее распространенных форм ВК, связанная с работой в организации, - ролевой конфликт, где различные роли человека предъявляют к нему противоречивые требования (хороший семьянин – руководитель).

- межличностный, характеризующийся тем, что действующие лица стремятся реализовать в своей жизнедеятельности взаимоисключающие цели;

- межгрупповой, отличающийся тем, что конфликтующими сторонами выступают уже социальные группировки, преследующие несовместимые цели и препятствующие друг другу на пути их осуществления. Заметим, что межличностный и межгрупповой конфликты часто протекают и как внутриличностный, однако острота переживаний при этом обычно бывает ослабленной.

По источникам и причинам возникновения:

- объективные и субъективные;
- деловые и личностные.

По коммуникативной направленности:

- горизонтальные;
- вертикальные;
- смешанные.

По функциональной значимости:

- конструктивные;
- деструктивные.

По формам столкновения:

- открытые;
- скрытые.

По масштабам и продолжительности:

- общие и локальные;
- кратковременные и затяжные.

По способам урегулирования:

- антагонистические
- компромиссные.

В соответствии с классификацией Л. Коузера конфликты могут быть:

- **реалистические** (предметные) вызваны неудовлетворением определенных требований участников или несправедливыми, по мнению одной или обеих сторон, распределением между ними каких-либо преимуществ и направлены на достижение конкретного результата.

- **нереалистические** (беспредметные) имеют своей целью открытое выражение накопившихся отрицательных эмоций, обид, враждебности, то есть острое конфликтное взаимодействие становится здесь не средством достижения конкретного результата, а самоцелью.

3. Конфликтные типы личности. Осознание причин конфликта связано с осознанием природы как общества, так и человека. Исходных моментов, порождающих тот или иной конфликт, по меньшей мере три: сами люди; социальные связи и отношения; условия функционирования организации.

Сущность человека - главная причина конфликта. Она состоит в противоречивом единстве его потребностей и способностей. Преодоление этого противоречия представляет собой источник саморазвития.

Люди, рождаясь свободными и равными в своем человеческом достоинстве и правах, в реальности оказываются неодинаковыми. Они отличаются друг от друга полом и возрастом, здоровьем и физической силой, душевными качествами и внешней привлекательностью, умственными способностями и волей, нравственными предпочтениями и жизненным опытом. В повседневной жизни эти различия могут приводить к внутриличностным и межличностным конфликтам.

Ролевой конфликт представляет собой результат противоречий, возникших между различными позициями людей в определенной социальной группе. Потенциально противоречивы и конфликтны отношения между начальником и подчиненным, преподавателем и студентом, водителем и сотрудником ГАИ, продавцом и покупателем, родителем и ребенком.

В организациях конфликты чаще всего возникают из-за неадекватных условий их функционирования (отсутствие справедливых правил совместной деятельности, их незнание или неприятие членами группы).

Чаще всего выделяют следующие пять типов конфликтных личностей:

- **демонстративный** (хочет быть в центре внимания, любит хорошо выглядеть в глазах других, любит свои страдания, сильно выражены эмоции при слабом проявлении разума, планирование поведения и жизни осуществляется ситуативно и слабо воплощается в жизнь, кропотливой, систематической работы избегает. не уходит от конфликтов, в конфликтной ситуации чувствует себя неплохо);

- **ригидный** (подозрителен, обладает завышенной самооценкой, часто не учитывает изменения ситуации, с большим трудом принимает точку зрения окружающих, на недоброжелательное отношение других сильно обижается, повышенно чувствителен к мнимым или действительным несправедливостям);

- **неуправляемый** (импульсивен, недостаточно контролирует себя, поведение непредсказуемо, агрессивен, часто не обращает внимания на общепринятые нормы общения, во многих своих неудачах склонен обвинять других, из прошлого опыта извлекает мало уроков);

- **сверхточный** (скрупулезно относится к работе, предъявляет повышенные требования к себе, предъявляет повышенные требования к окружающим, причем делает

это так. что людям, с которыми он работает, кажется, что он придирается, обладает повышенной тревожностью, чрезмерно чувствителен к деталям, склонен придавать излишнее значение замечаниям окружающих, страдает от себя сам, переживает свои просчеты, неудачи, расплачивается за них болезнями (бессонница, головные боли и т.п.);

- «**бесконфликтный**» (неустойчив в оценках и мнениях, обладает повышенной внушаемостью, внутренне противоречив, ориентируется на сиюминутный успех в ситуации, зависит от мнения окружающих, излишне стремится к компромиссу, не обладает достаточной силой воли).

Управление конфликтами. Опыт разрешения конфликтов показывает, что большую помощь оказывает владение формулами конфликта:

❖ **формула первая** – конфликтная ситуация + инцидент = конфликт

Конфликтная ситуация – это накопившиеся противоречия, содержащие истинную причину конфликта.

Инцидент – это стечение обстоятельств, являющихся поводом для конфликта.

Конфликт – это открытое противостояние как следствие взаимоисключающих интересов и позиций.

КС и И независимы друг от друга, то есть ни одно из них не является следствием или проявлением другого.

Разрешить конфликт – значит:

- устранить КС.

- исчерпать И.

Практика показывает, что в жизни много случаев, когда конфликтную устранить невозможно по объективным причинам. Из формулы конфликта следует: чтобы избежать конфликта, следует проявлять максимальную осторожность, не создавать инцидента.

❖ **формула вторая** – конфликтная ситуация + конфликтная ситуация + ...=конфликт.

Сумма двух (или более) конфликтных ситуаций приводит к конфликту. При этом, конфликтные ситуации являются независимыми. **Разрешить конфликт по этой формуле** – значит устранить каждую из конфликтных ситуаций.

Существует множество методов управления конфликтами. Укрупненно их можно разделить на следующие группы:

- внутриличностные;

- межличностные;

- структурные.

Внутриличностные методы воздействуют на отдельную личность и состоят в правильной организации своего собственного поведения. Важно помнить о том, что мы подвержены эмоционально реагировать на острые ситуации. Поэтому важно научиться высказывать свою точку зрения, не вызывая защитной реакции со стороны оппонента. Даже если партнер находится в состоянии сильного эмоционального возбуждения, ни в коем случае не стоит поддаваться действию психологического закона заражения. Полезно для регуляции собственного эмоционального состояния «проговорить» свои чувства собеседнику без высказывания обвинений в его адрес (так называемый способ «Я-высказывание»). Одной из причин нежелательных эмоциональных реакций партнеров в конфликтной ситуации является занижение их самооценки. Такое поведение объясняется одним из механизмов психологической защиты - регрессией. Чтобы исключить эмоциональные реакции, следует поддерживать высокий уровень самооценки у себя и у оппонента.

Межличностные методы предполагают создание определенных условий взаимодействия, которое с наибольшей вероятностью приведет к конструктивному исходу конфликта.

В конфликтной ситуации противоборствующие люди, с одной стороны, особенно нуждаются в том, чтобы правильно понять друг друга. А с другой стороны, такому

взаимопониманию мешает отсутствие должного доверия между ними. Поэтому для обеспечения конструктивного общения в конфликте необходимо создать атмосферу взаимного доверия в этом процессе. При этом полезно руководствоваться следующим психологическим законом общения: кооперация вызывает кооперацию, конкуренция - конкуренцию.

Основное же содержание эффективных межличностных методов управления конфликтом сводится **к соблюдению определенных правил:**

1. Определить проблему в категориях целей, а не решений.
2. После определения проблемы выявить решения, которые приемлемы для обеих конфликтующих сторон.
3. Концентрировать внимание на говорящем, его сообщении, а не на его личных качествах.
4. Уточнять, правильно ли я понял то, что хотел сказать собеседник.
5. Сообщать другой стороне в перефразированном виде смысл принятой информации.
6. В процессе приема информации не перебивать говорящего, не давать советы, не критиковать, не подводить итог, не отвлекаться на подготовку ответа. Это лучше сделать после получения информации и ее уточнения.
7. Не убедившись в точности принятой партнером информации, не переходить к новым сообщениям.
8. Поддерживать атмосферу доверия, взаимного уважения, проявлять эмпатию к собеседнику.
9. Использовать невербальные средства коммуникации: частый контакт глаз, кивание головы в знак понимания, благожелательное выражение лица и другие.

Структурные методы воздействуют преимущественно на участников организационных конфликтов, возникших из-за неправильного распределения функции, прав и обязанностей, плохой системы стимулирования. К таким методам относят:

- разъяснение требований к работе (каждый работник должен четко знать, в чем состоят его обязанности, ответственность, права);
- уточнение общеорганизационных целей (позволяет объединить усилия всех сотрудников организации);
- создание обоснованных систем вознаграждения.

Основными же правилами бесконфликтного общения являются следующие:

- 1) не употребляйте конфликтогенов;
- 2) не отвечайте конфликтогеном на конфликтоген;
- 3) проявляйте эмпатию к собеседнику;
- 4) делайте как можно больше благожелательных посылов.

1.5 ПСИХОЛОГИЯ УПРАВЛЕНИЯ

1.5.1 Личность и группа как субъект и объект управления

1. Личность как объект управления и самоуправления.
2. Организация как объект управления.
3. Основные психологические характеристики структурных групп организации.
4. Коммуникации в организации

1. Личность как объект управления и самоуправления.

В настоящее время в Республике Беларусь идет строительство социально ориентированной рыночной экономики. Ломаются привычные стереотипы. Обществу требуются люди, умеющие предлагать новые идеи, брать на себя руководство другими

людьми. В решении данной проблемы особое место принадлежит перспективному направлению в современной психологической науке – психологии управления, целью которой является психологическое обеспечение эффективной деятельности любой организации, и в первую очередь руководителей. Искусство общаться с людьми и руководить ими – это не только результат специальной подготовки управленческих кадров, но и товар, который сегодня пользуется спросом и высоко оценивается на рынке профессиональных услуг.

Успешное развитие на протяжении длительного периода экономики США, Японии, Германии, Южной Кореи побудило ученых и практиков внимательно изучить механизм и причины, за счет которых обеспечивается высокая эффективность производства в этих странах. Анализ показал, что здесь в центре концепции управления находится человек, рассматриваемый как высшая ценность организации. Следовательно, современный менеджмент целенаправленно поворачивается в сторону психологизации. Работники и сотрудники рассматриваются не столько как средство для достижения определенных результатов, сколько как главная цель управления, субъект деятельности.

Психология менеджмента учит решать поставленные задачи, опираясь на творчество, способности, интеллект, профессиональные знания и умения.

Люди, профессионально занимающиеся управленческой деятельностью, называются менеджерами. Менеджеру необходимо теоретическое осознание и практическое применение знаний в различных аспектах сферы управления. Менеджер любого уровня, желающий выполнять свою работу квалифицированно, должен:

- понимать природу управленческих процессов;
- владеть знаниями по основам функционирования организационных структур;
- обладать способностью распознавать проблемы и эффективно принимать решения;
- знать информационные технологии и средства коммуникации, необходимые для управления;
- уметь устно и письменно выразить свои мысли;
- быть компетентным в управлении людьми, при отборе и подготовке требуемых специалистов, поиске лидеров, оптимизации трудовых и межличностных взаимоотношений среди работников, находящихся в подчинении;
- иметь представление об особенностях организационного поведения, структурах в группе, мотивах и механизмах поведения работников и коллективов;
- уметь осознавать свои цели, правильно распределять время, оценивать собственную деятельность;
- быть способным создавать рабочую атмосферу в организации и устанавливать высокое качество отношений между сотрудниками и клиентами;
- снимать стрессы, связанные с управленческой деятельностью.

Управление – это творческий, постоянно изменяющийся процесс, и менеджеру необходимо научиться анализировать конкретные ситуации, делать из проведенного анализа правильные выводы.

М.И. Дьяченко и Л.А. Кандыбович дают следующее определение этой отрасли психологии: *«Психология управления – отрасль психологии, изучающая управленческую деятельность, свойства и качества личности, необходимые для ее успешного осуществления»*. С.Ю. Головин говорит о психологии управления как об отрасли психологии, изучающей психологические закономерности управленческой деятельности. А.А. Урбанович определяет психологию управления как «отрасль психологической науки, объединяющую достижения различных наук в области изучения психологических аспектов процесса управления и направленную на оптимизацию и повышение эффективности этого процесса».

В поле зрения психологии управления находятся следующие проблемы:

- личность менеджера, вопросы его самосовершенствования и саморазвития;

- организация управленческой деятельности с точки зрения ее психологической эффективности;

- коммуникативные умения менеджера;

- конфликты в производственном коллективе и роль менеджера в их преодолении.

Менеджер обязан обладать высокой психологической культурой, которая является неотъемлемой частью общей культуры человека. Психологическая культура включает следующие элементы: познание себя, другого человека, умение регулировать свое поведение и направлять поведение группы.

Объектом изучения психологии управления являются люди, входящие в юридическом и финансовом отношении в разнообразные организационные системы управления.

Предмет изучения психологии управления – психологические аспекты, факторы и механизмы функционирования управляющей и управляемой подсистем организации, определяющие эффективность ее деятельности.

Предмет психологии управления обычно подразделяется на четыре основные области:

1) психологические закономерности управленческой деятельности;

2) психологические закономерности субъекта этой деятельности – руководителя;

3) основные особенности взаимодействия руководителя с подчиненными;

4) психологические закономерности **управляемой** подсистемы и ее субъектов (подчиненных).

Правила, нормы и требования организации предполагают и порождают особые психологические отношения между людьми, которые существуют только в организации, – это управленческие отношения людей, то есть отношения по поводу организации совместной деятельности.

Предмет управленческой деятельности – коллективный труд конкретной организации, руководимой данным персоналом управления. Так как по условиям и содержанию труда организации существенно различаются, психологические особенности управленческой деятельности обретают в каждом случае специфический характер и подлежат специальному изучению.

В психологии управления и отдельный работник, и социальная группа, и коллектив анализируются в контексте организации, в которую они входят.

К числу наиболее **актуальных для организации психологических проблем** относят следующие:

- повышение профессиональной компетентности руководителей (менеджеров) всех уровней, то есть совершенствование стилей управления, межличностного общения, стратегического планирования и маркетинга, принятие решений, преодоление стрессов и др.;

- повышение эффективности методов подготовки и переподготовки управленческого персонала;

- поиск и активизация человеческих ресурсов организации;

- оценка и подбор (отбор) менеджеров для нужд организации;

- оценка и улучшение социально-психологического климата;

- сплочение персонала вокруг целей организации.

Современный подход к управлению основывается на признании приоритета личности перед производством. В мировом сообществе уже не говорят об управлении кадрами, рабочей силой. Во главу угла ставится управление человеческими ресурсами, что и приводит к эффективности управления предприятием. Конкурентная борьба связана в первую очередь с вопросом, каким трудовым потенциалом обладает предприятие и насколько рационально оно его использует. Одной интуиции, личного потенциала руководителя и даже его харизмы уже недостаточно, менеджеру требуется

профессиональный подход к работе с персоналом. Для этого необходимо знание психологических аспектов управления.

В крупных фирмах считается обязательным иметь не отдел кадров, а службу управления человеческими ресурсами, целую систему управления персоналом. Так, в 1970-е гг. кадровая служба на предприятиях США была преобразована в «службу человеческих ресурсов». Управление человеческими ресурсами, их планирование на уровне фирм приобретает долговременный характер и становится одним из ведущих направлений стратегического управления корпорациями.

Подобные перемены происходят и на предприятиях Беларуси. В перечне должностей служащих, одобренном Постановлением Министерства труда от 30.12.99 № 159 с изменениями и дополнениями от 31.03.03 № 35, указана должность «менеджер по персоналу». Некоторые предприятия, в первую очередь иностранные, организуют у себя службы управления персоналом (СУП), которые имеют в своем составе профессиональных психологов. Создаются и функционируют оценочные центры, подобно принятым на Западе, в которых работников подвергают тщательному изучению и отбору не только при приеме на работу, но и при любых должностных перемещениях. В том числе изучаются и личностные характеристики. Таким образом, в центре внимания оказывается личность человека, его индивидуальность.

Индивид, как бы он ни был самостоятелен, не может существовать вне общения с другими людьми, вне взаимодействия с группой людей, социумом. В начале жизни самой первой социальной группой, в которой человек пребывает и где закладываются основы его личности, является семья, затем идут компании сверстников, учебные группы, любительские и профессиональные объединения и т. п. Мы будем рассматривать социальные группы, в которых человек реализует себя при выполнении трудовой деятельности.

Психология управления предоставляет знания, которые возможно использовать при решении проблемы управления деятельностью трудового коллектива.

Особенностью психологии управления является то, что ее объектом является организованная деятельность людей. Организованная деятельность - это деятельность людей, объединенных в одну организацию, подчиняющихся правилам и нормам этой организации и выполняющих заданную им совместную работу в соответствии с экономическими, технологическими, правовыми, организационными и корпоративными требованиями.

Социально-психологические отношения выступают как взаимоотношения людей, опосредованные целями, задачами и ценностями совместной деятельности, то есть ее реальным содержанием. Управленческие отношения составляют организованную совместную деятельность, делают ее организованной.

В социальной психологии отдельный работник выступает как часть, как элемент социальной группы, вне которой его поведение не может быть понятым.

В психологии управления и отдельный работник, и социальная группа, и коллектив выступают в контексте организации, в которую они входят и без которой их анализ в плане управления оказывается неполным.

Психологические законы управления

Законы психологии управления проявляются во взаимодействии в межличностных отношениях и в групповом общении. Основными законами психологии управления и управленческой деятельности в целом являются:

1. Закон неопределенности отклика. Его можно назвать законом зависимости внешних воздействий от внутренних психологических условий (структур). Этот закон основывается на психологических явлениях - апперцепции и наличии стереотипов сознания. Апперцепция - зависимость восприятия от прошлого опыта субъекта. Стереотипы сознания - устойчивые мнения, оценки, суждения, которые неточно и неполно отражают окружающую действительность и влияют на поведение, создавая

явные или скрытые коммуникационные барьеры. Один и тот же человек в разное время может качественно по-разному реагировать на одно и то же воздействие. Множество внутренних психологических факторов (настроение, эмоциональное состояние и т.д.) серьезно влияют, а порой и определяют реакции конкретного человека в конкретных ситуациях. И эти факторы невозможно учесть.

2. Закон неадекватности взаимного восприятия. Суть этого закона состоит в том, что человек никогда не может постичь другого человека с той точностью и полнотой, которая была бы достаточной для серьезных решений относительно этого человека.

1) ЧЕЛОВЕК всегда находится в состоянии изменения. Известно, что в любой момент времени любой человек определенного возраста может находиться на разных уровнях физического, физиологического, интеллектуального, социального, нравственного, эмоционального и сексуального развития.

2) ЧЕЛОВЕК всегда осознанно или неосознанно защищается от попыток раскрыть его особенности и «слабые места».

3) ДОСТАТОЧНО часто человек не может дать информацию о себе потому, что не знает себя. А в некоторых случаях он, часто сам того не подозревая, старается показаться не таким, какой есть на самом деле, а таким, каким ему хочется быть в глазах других людей.

Неадекватность восприятия и стремление человека показать себя лучше, чем он есть, необходимо учитывать, принимая любое управленческое решение.

Специалисты в области управления рекомендуют менеджерам использовать следующие принципы подхода к людям:

а) принцип универсальной талантливости. С управленческой точки зрения, он может звучать так: «Нет людей бездарных, неспособных. Есть люди, занятые не своим делом»;

б) принцип развития. Способности (как общие, так и специальные) могут развиваться;

в) принцип неисчерпаемости. Ни одна оценка, данная человеку при его жизни, не может считаться окончательной

3. Закон неадекватности самооценки. Суть этого закона состоит в том, что при попытке оценить себя человек сталкивается с теми же внутренними барьерами и ограничениями, что и при анализе других людей.

4. Закон искажения информации. Иногда его называют законом потери смысла управленческой информации, или законом расщепления смысла управленческой информации. Суть этого закона заключается в том, что управленческая информация (директивы, приказы, распоряжения и т. д.) имеет объективную тенденцию к изменению смысла в процессе движения «сверху вниз». Степень изменения прямо пропорциональна числу звеньев, через которые проходит информация: чем больше работников знакомится с ней и передает ее другим людям, тем сильнее смысл отличается от первоначального. В основе потери смысла информации лежат следующие обстоятельства:

1) ЯЗЫК, на котором передается управленческая информация, является языком многозначным.

2) ЕСЛИ информация неполная, если доступ к ней ограничен и потребность подчиненных в получении оперативных сведений удовлетворяется не полностью, то люди неизбежно начинают домысливать, додумывать, дополнять то, что знают, опираясь на непроверенные факты и собственные догадки. И тогда объем информации изменяется не только в сторону уменьшения, но и в сторону увеличения.

3) ЛЮДИ, воспринимающие информацию и передающие ее, отличаются друг от друга по уровню образования, интеллектуального развития, по своим потребностям, а также по физическому и психическому состоянию.

Чтобы свести искажение к минимуму рекомендуется произвести следующие действия:

1) УМЕНЬШИТЬ количество передаточных звеньев, участвующих в процессе распространения информации.

2) СВОЕВРЕМЕННО снабжать сотрудников всей необходимой информацией по тем вопросам, которые они должны решать.

3) ПОДДЕРЖИВАТЬ обратную связь с подчиненными с целью контроля за правильностью усвоения получаемых сведений.

5. Закон самосохранения. Суть этого закона в том, что одним из ведущих мотивов, определяющих поведение людей, является сохранение личного статуса, состоятельности, собственного достоинства. Прямое или косвенное ущемление достоинства вызывает отрицательную реакцию.

6. Закон компенсации. При высоком уровне стимулов к данной работе или высоких требованиях к человеку недостаток каких-либо способностей к данному виду деятельности возмещается другими способами или навыками и умением работать. Если это происходит неосознанно, то необходимый опыт приобретается методом проб и ошибок. Но если компенсация осуществляется сознательно, то эффект от нее можно увеличить.

Психологизация менеджмента. Один большой чиновник заметил, что в бытность свою генеральным директором завода он имел «абсолютную власть». Это признание – один из признаков того, что отечественная управленческая традиция до сих пор страдает от нездоровой исторической наследственности. И корни болезни уходят в далекое прошлое. В.О. Ключевский в свое время писал: «Властный человек в древней Руси легко забывал, что он не единственный человек на свете, и не замечал рубежа, до которого простирается его воля и за которым начинаются чужое право и общеобязательное приличие». «Московские люди XVI века видели в своем государе не столько блюстителя народного блага, сколько хозяина московской государственной территории, а на себя смотрели, как на пришельцев, обитающих до поры до времени на этой территории. Из-за государя не замечали государства и народа». Прошли века, но и сейчас не редкость руководитель, начисто лишенный чувства ответственности перед подчиненными, безалаберный в своих управленческих решениях, центрированный на себе, относящийся к людям как средству решения задач.

Современному менеджменту – теории и практике управления – не хватает не только компетентности, но и человечности. Другими словами, управлению не хватает психологизма, то есть понимания и применения положений и конкретных рекомендаций психологии.

В прошлом плохую услугу оказывали партийно-политические структуры, которые освобождали руководителя от необходимости решать человеческие проблемы. Сегодня в организациях появляются новые подразделения, специализирующиеся на «человеческом факторе» – отделы персонала, связей с общественностью и др. Они, разумеется, необходимы, но занятые там сотрудники (не всегда «человековеды») тоже создают видимость полного решения психологических проблем организации, что дает менеджеру внутреннее право не вникать в эту область жизни и деятельности своего подразделения. Между тем обязанность менеджера понимать сотрудников и работать с ними не является ни делегируемой, ни безнаказанно отчуждаемой. Она неотделима от статуса и профессии менеджера, поскольку **управление любым делом является руководством людьми.**

В мировом менеджменте нарастает тенденция более полного и адекватного учета в концепциях и доктринах управления (организации) социально-психологических факторов. Новейшие теории менеджмента грамотно и эффективно осваивают теоретические и прикладные разработки, накопленные в психологии управления. Преодолевается разрыв между «научным подходом», вырождающимся в бездушный технократизм, и гуманистическими потребностями. На место имплицитной теории личности «Х», составляющей ядро профессионального мировоззрения традиционного менеджера, давно уже стала теория «У», более адекватно моделирующая личность сотрудника,

подчиненного. Методологической основой этого движения, для которого «теория У» не является последним словом управленческой практики, служит отказ от образа одномерного человека, на который опирается современная экономика и который получил название «гомо экономикус».

Проблема психологического подкрепления теории и практики менеджмента решается по-разному. В одном случае говорят о «психологических методах управления», в другом – об ориентации менеджера на человеческие проблемы (известная решетка менеджмента), в третьем – о демократическом или либеральном стилях управления. Обобщая эти и некоторые другие подходы, можно сказать, что суть дела в поиске таких теоретических, методических и организационных решений, которые позволяют управлять согласно законам психологии и человеческой природы.

Психологизация (очеловечивание) менеджмента идет двумя путями. Первый – предпочитаемый авторами отечественных пособий – включение в книги и учебные курсы одной-двух глав по психологии (личность, мотивация, стиль управления и т.п.). Второй – более сложный – состоит в содержательном преобразовании подходов к узловым управленческим проблемам, выделении социально-психологических механизмов взаимодействия людей в процессе управления.

Для гуманизации отечественного менеджмента полезно отказаться от укоренившегося представления о том, что психология, указывая на человека, отвлекает руководителя от его непосредственного дела, призывая заниматься то ли воспитанием, то ли морализированием, то ли вообще перестать быть требовательным и строгим начальником. Психология управления не побуждает руководителя играть роль педагога, изменять свою управленческую идеологию. Она исходит из того, что в теории и практике управления есть обширное «белое пятно» – область проблем, которые не только не находят разрешения, но нередко даже не осознаются, вызывая тем не менее стресс, общее беспокойство. Это белое пятно – результат того, что не учитывается **двухслойная структура управленческой деятельности**. Ее суть проста: перед менеджером любого ранга, если в его подчинении есть хотя бы один человек, всегда стоят две группы задач. Первая – задачи, связанные с организацией деятельности своего подразделения, взаимодействия с другими подразделениями и вышестоящим руководством. Вторая – внутренние проблемы подразделения, входящих в его состав людей. Это вопросы трудовой морали, или мотивации деятельности, дисциплины, корпоративной культуры, климата, взаимоотношений, работоспособности, личностного и группового развития людей, авторитета самого руководителя и органа управления. Почему эти вопросы должны разрешаться стихийно, неквалифицированно или замалчиваться? Они ведь заявляют о себе множеством вторичных проблем: текучестью кадров, нарушениями в системе коммуникаций, низкой культурой и производительностью труда, неисполнительностью и другими дефектами организационного поведения людей.

Решение (воздействие) руководителя эффективно, если оно психологически обосновано, исходит из адекватной оценки морально-психологической обстановки в коллективе и прогноза ее динамики. Психологически грамотные распоряжения и другие управленческие действия имеют два признака: (1) они учитывают уровень внутренней готовности сотрудников к намечаемым переменам и (2) содержат в себе средства, повышающие в случае необходимости готовность исполнителей делать то, что предусматривается замыслом руководителя. Никто не сделает этого лучше самого руководителя. Но нужны соответствующие умения и мотивы, формирование которых должно входить в программу базовой профессиональной подготовки управленца, необходим определенный внутригрупповой статус его личности и благоприятный социально-психологический климат. Создание всего этого также входит в число обязанностей руководителя любого звена.

2. Организация как объект управления.

Функционирование современных организаций сталкивается с множеством проблем, часть из которых типовые и могут быть сравнительно просто решены специалистами с помощью обычных технологий разработки и реализации решений. Для разрешения нетиповых проблем требуются специальные технологии-разработки решений, и, наконец, решение части проблем может быть не по силам как руководителям, так и специалистам. Набор таких проблем характеризует организацию как один из самых сложных объектов для изучения и познания. Особый интерес представляет система управления организацией. Ее изучение и совершенствование – постоянная задача руководителя.

Система управления (СУ) – совокупность всех элементов, подсистем и коммуникаций между ними, а также процессов, обеспечивающих заданное (целенаправленное) функционирование организации.

Для системы управления организаций необходимо:

- разработать миссию организаций;
- распределить функции производства и управления;
- распределить задания между работниками;
- установить порядок взаимодействия работников и последовательность выполняемых ими функций;
- приобрести или модернизировать технологию производства;
- наладить систему стимулирования, снабжение и сбыт;
- организовать производство.

Осуществление перечисленных мероприятий требует создания СУ, которая должна быть согласована с системой производства организации

Система управления организаций (СУ) состоит из четырех подсистем: методологии, процесса, структуры и техники управления.

Методология управления включает цели и задачи, законы и принципы, функции, средства и методы, школы управления.

Процесс управления – часть управленческой деятельности, включающая формирование системы коммуникаций, разработку и реализацию управленческих решений, создание системы информационного обеспечения управления.

Структура управления – совокупность устойчивых связей объектов и субъектов управления организации, реализованных в конкретных организационных формах. Структура управления включает функциональные структуры, схемы организационных отношений, организационные структуры и систему обучения или повышения квалификации персонала.

Техника и технология управления включают компьютерную и организационную технику, офисную мебель, сети связи, систему документооборота.

Методология и процесс управления характеризуют управленческую деятельность как процесс, а структура и техника управления – как явление. Все элементы, входящие в СУ, также должны быть профессионально организованы для эффективной работы компании в целом.

Основными элементами, составляющими систему управления компанией, являются: цель, процесс управления, метод, коммуникации, задача, закон, принцип, организационные отношения, функция, технология, решение, характеристики информационного обеспечения, система документооборота, организационная структура.

Цель – идеальный образ желаемого, возможного, необходимого и исторически приемлемого для компании.

Процесс управления – последовательность этапов формирования и осуществления воздействия.

Прежде чем управлять объектом, надо представлять себе его основные характеристики. Что же такое группа, каковы ее количественные и качественные

параметры? Какие структуры существуют в группах и как они влияют на эффективность работы в организации? Какие механизмы действуют в социальных коллективах, как их можно использовать в управлении? Какова динамика организаций и групп?

Организация – определенный вид социальной системы, характеризующийся многоуровневым строением, способностью развиваться, открытостью, в количестве 2 и более людей, деятельность которых сознательно координируется для достижения общей цели или целей. Наиболее существенными характеристиками организации считают следующие: специализации каждого ее члена на какой-либо трудовой операции, синхронность и однонаправленность.

Цели существования организации реализуются в отношении многих сфер жизни коллектива: финансы, производство, социальная сфера и т. д. Кроме того, специалисты указывают, что в рамках каждой из этих сфер персоналом организации осуществляются несколько совершенно своеобразных подсистем деятельности и поведения. Эти подсистемы деятельности и образуют структуру организации.

Степень совпадения – расхождения интересов индивидов с их должностными функциями, со структурой и программой организации влияет на эффективность ее деятельности. Взаимодействие индивидуального и общего характерно для всех организационных отношений и предопределяет другие, более частные проблемы. Анализ социально-психологических феноменов (межличностных феноменов, мотивации, лидерства, конфликтов и пр.) в организациях нужно рассматривать с учетом структуры организационных отношений.

В организации выделяются социальная, функциональная, социально-демографическая, профессионально-квалификационная структуры.

Социальная структура в организации может быть представлена такими категориями, как рабочие (в том числе квалифицированные и неквалифицированные), управленческий персонал (руководители, специалисты и технические исполнители).

Функциональную структуру специалисты по управлению обычно представляют таким образом: работники преимущественно физического труда (основные, вспомогательные, обслуживающие) и работники преимущественно умственного труда (административно-управленческий персонал, счетно-конторские работники, производственно-технический персонал).

Важна и **социально-демографическая структура**, в которой выделяются группы по полу, возрасту, национальности и т. п. Для руководителя знание этой структуры важно с организационной точки зрения, так как каждый возрастной период имеет свои психологические особенности, которые нельзя не учитывать. Кроме того, при формировании организации должны рассматриваться перспективы ее развития по возрастному составу. Особенности мужской и женской психологии также накладывают отпечаток на характер внутригрупповых взаимоотношений.

Хороший руководитель непременно вникнет в **профессионально-квалификационную структуру** своего коллектива. В ней обычно выделяют следующие группы работников: высококвалифицированные, квалифицированные, малоквалифицированные, неквалифицированные, практиканты, со средним специальным образованием, с высшим образованием. Знание этих характеристик позволит руководителю увидеть «плюсы» и «минусы» своей организации, коллектива, выявить силы, которые могут повысить или, наоборот, снизить эффективность деятельности организации, разработать стратегические направления деятельности.

Для нормальной, эффективной организации труда, управления совместной координированной деятельностью большое значение имеет все, связанное с приемом, передачей и переработкой информации. Здесь необходима синхронизированность, правильное и точное понимание передаваемого, чтобы последующие действия были также целенаправленны и эффективны. Многое поэтому зависит от построения в организации **коммуникативной структуры**, коммуникативных связей в социальной группе,

учреждении, фирме. Коммуникативная структура может быть представлена как сеть каналов или путей, по которым в группе происходит обмен информацией и мнениями.

Основные элементы управленческого процесса

Любая организация - сложная социальная система, которая состоит из двух элементов - управляющего и управляемого. Будучи подсистемой организации в целом, управляющий элемент одновременно сам представляет весьма сложное образование, которое условно можно назвать системой управления. Она характеризуется определенной конфигурацией структуры, степенью централизации или децентрализации, формализации и регламентации, стабильностью или изменчивостью, открытостью или закрытостью (восприимчивостью или невосприимчивостью к внешним влияниям).

Структурно система управления состоит из управляющей и управляемой подсистем, (границы между ними весьма условны), в единстве образующих субъект управления, а также механизма их взаимодействия, который включает совокупность полномочий, принципов, методов, правил, норм, процедур, регламентирующих порядок осуществления управленческих действий по отношению к объекту управления. Системный подход требует рассматривать субъект и объект управления как единое целое и во взаимосвязи с внешней средой.

Под управляющей подсистемой системы управления понимают ту ее часть которая вырабатывает, принимает и транслирует управленческие решения, обеспечивает их выполнение, а под управляемой ту, которая их воспринимает и реализует на практике. В условиях иерархичности управления большинство его звеньев, в зависимости от конкретной ситуации, могут принадлежать то к управляющей, то к управляемой подсистеме.

Во главе *управляющей подсистемы* находится ее направи́тель (центральное звено), персонифицирующий управленческие воздействия. Он может быть индивидуальным (руководитель) или коллективным (совет директоров акционерного общества).

В состав *управляющей подсистемы* включаются также механизмы ее воздействия на управляемую - планирование, контроль, стимулирование, координация и пр.

К *управляемой подсистеме* относятся элементы объекта управления, которые воспринимают управляющее воздействие и преобразуют в соответствии с ним поведение объекта, а также механизм взаимодействия этих элементов (личные интересы, цели работников, их взаимоотношения и т.п.).

Обычно *управляющая подсистема* по масштабу меньше управляемой и сложность ее ниже; но она более активна, динамична. *Управляемая же подсистема* обладает большой инерционностью, на преодоление которой обычно требуется немалая энергия. Эта система преломляет управленческие решения в соответствии со своей спецификой, что во многом обуславливает эффективность их реализации.

Если управление имеет официальный характер, то его субъект организационно и юридически оформляется в виде должности или совокупности должностей, образующих подразделение управления (управленческий аппарат). В противном случае субъектом может быть отдельный человек, или группа людей, не связанных формально с теми или иными должностями.

От субъекта управления необходимо отличать субъектов управленческой деятельности - живых людей, в которых персонифицируются управленческие отношения - руководителей и сотрудников аппарата.

Для того, чтобы взаимодействие между *управляющей и управляемой подсистемами* было эффективным необходимо выполнение ряда условий.

1) они должны соответствовать друг другу. Если такого соответствия не будет, они не смогут понять друг друга в процессе работы, а, следовательно, и реализовать свои потенциальные возможности. Более того, управляющая и управляемая подсистемы должны быть совместимыми друг с другом, чтобы их взаимодействие не порождало

негативных последствий, которые могли бы привести к невозможности выполнять ими свои задачи.

2) в рамках единства *управляющая и управляемая подсистемы* должны обладать относительной самостоятельностью. Центральное звено управления не в состоянии предусмотреть все необходимые действия в конкретных ситуациях из-за удаленности от места событий, незнания деталей, интересов объекта и его возможных психологических реакций, особенно в непредвиденных обстоятельствах. Поэтому принятые наверху решения не могут быть оптимальными.

3) *управляющая и управляемая подсистемы* должны осуществлять между собой двустороннее взаимодействие, основанное на принципах обратной связи, определенным образом реагируя на управленческую информацию, полученную от другой стороны. Такая реакция служит ориентиром для корректировки последующих действий, которые обеспечивают приспособление субъекта и объекта управления не только к изменению внешней ситуации, но и к новому состоянию друг друга.

4) как *управляющая, так и управляемая подсистемы* должны быть заинтересованы в четком взаимодействии; одна - в отдаче необходимых в данной ситуации команд, другая - в их своевременном и точном исполнении. Возможность субъекта управлять обусловлена готовностью объекта следовать поступающим командам.

Перечисленные факторы должны обеспечить управляемость объекта, характеризуемую степенью контроля, который управляющая подсистема осуществляет по отношению к нему через управляемую.

Управляемость проявляется как реакция подчиненного, управляемого объекта субъекта или системы управления в целом на управляющее воздействие. Она может иметь форму выполнения соответствующих требований, бездействия, противодействия, формальных действий, то есть характеризуется готовностью к выполнению требований руководства и сотрудничеству. Управляемость зависит от следующих обстоятельств: знания и опыт персонала, соответствие типа управления условиям внутренней и внешней ситуации, достаточность полномочий руководителя, социально-психологический климат.

В рамках системы управления между ее *управляющей и управляемой подсистемами* существуют самые разнообразные связи: непосредственные и опосредованные; главные и второстепенные; внутренние и поверхностные; постоянные и временные; закономерные и случайные. Через эти связи осуществляется действие механизма управления, под которым понимается совокупность средств и методов воздействия на управляемый объект в целях его активизации, а также мотивов поведения персонала как его важнейшего элемента (интересов, ценностей, установок, устремлений).

Механизм управления должен соответствовать целям и задачам объекта, реальным условиям его функционирования, предусматривать надежные, сбалансированные друг с другом методы воздействия на объект, и иметь возможности для совершенствования.

Система управления должна быть эффективной. А это означает: оперативность и надежность, качество принимаемых решений; минимизацию связанных с этим затрат времени; экономию общих издержек и расходов на содержание аппарата управления, улучшение технико-экономических показателей основной деятельности и условий труда, долю работников управления во всем персонале организации.

Эффективность функционирования системы управления можно повысить с помощью более надежных обратных связей, своевременности и полноты информации, учета социально-психологических качеств участников, обеспечения оптимального размера подразделений.

Таким образом, были рассмотрены ряд проблем организации как целостного объекта управления.

3. Основные психологические характеристики структурных групп организации.

Социально-психологическая структура организации представляет собой сложную систему. Наличие в организации неформальных групп – это закономерность, с которой руководство должно считаться и использовать ее для достижения своих целей. Отлаженное функционирование коллектива, успешное решение им всех задач в условиях конкуренции требует качественной отладки коммуникативной структуры, что благотворно влияет на социально-психологический климат и самочувствие каждого члена коллектива.

На основе общения формируется отношение группы к каждому ее члену, то есть каждый человек получает свой социометрический статус. *Социометрия* – это экспериментальный метод, социально-психологический тест, обеспечивающий изучение и регуляцию отношений между людьми, применяемый для оценки межличностных, эмоциональных связей в группе. Отношения внутри группы измеряются по социальным критериям: с кем бы я хотел проводить время, у кого бы спросил совета, кто мне нравится или не нравится и т. д. Предложен этот метод американским психологом Дж. Морено. Социометрический статус имеет определенные градации – от положительного через нулевой к отрицательному. В соответствии с ним группа дифференцируется внутри на несколько слоев: «звезды» (лидеры) (самый высокий положительный социальный статус), «предпочитаемые», «принимаемые» (разного уровня положительный статус), «изолированные» (нулевой статус), «пренебрегаемые» и «отвергаемые» (отрицательный статус). Положение, занимаемое в группе по социометрическому статусу, человек чувствует через отношение к нему людей, и это сказывается на его настроении, поведении.

Эмоциональное отношение группы проявляется в том, что одних очень любят (любимчики), других не любят (нелюбимые), а третьих просто не замечают (незамечаемые). Положение последних самое неприятное, они глубоко переживают трудную для них ситуацию в группе. Любимчики же (звезды-лидеры) иногда относятся к группе совсем не так положительно, как группа к ним, это проявляется в показателе эмоциональной экспансивности, который измеряет отношение человека к группе.

Группы, чьи цели, мнения и ценности не только принимаются индивидом во внимание, но и становятся мотивом поведения личности, называются *референтными*.

Референтная группа выполняет в основном две функции: нормативную и сравнительную. В первом случае группа выступает как источник норм поведения, социальных установок и ценностных ориентации индивида. Во втором – как эталон, посредством которого индивид может оценить себя и других. Нормативные и сравнительные функции могут выполняться одной и той же группой. Выделяют «положительные» и «отрицательные» референтные группы. К «положительным» относятся те, с которыми индивид идентифицирует себя и членом которых хочет состоять, к «отрицательным» – те, которые вызывают у индивида неприятие. У каждого индивида обычно имеется значительное количество референтных групп – в зависимости от разных видов отношений и деятельности (**семья**, клуб, спортивная секция, музыкальный ансамбль и т. д.).

Группу, в которой сложилась определенная система межличностных отношений, можно характеризовать как неформальную. *Неформальная группа* – реальная социальная общность, не имеющая юридически фиксированного статуса, добровольно объединенная на основе интересов, дружбы и симпатий либо на основе прагматической пользы. Ее интересы могут иметь профессиональную и непрофессиональную направленность.

Неформальные группы имеют свои особенности:

- небольшое число людей, что определяется возможностью личных контактов, непосредственных связей лицом к лицу;
- в основе образования лежит чувство симпатии, единство интересов и увлечений, общих черт характера и поведения;
- наличие авторитетных лидеров;
- возникновение ритуалов, традиций, правил, обязанностей и санкций.

Специфика малых неформальных групп в том, что они могут как помогать официальному руководству коллектива, так и вставать к нему в оппозицию, оказывать постоянное сопротивление.

Возникновение неформальных групп не является признаком неэффективного управления. Но установлено, что в неформальных организациях наблюдается тенденция к сопротивлению переменам. Ч. Бернارد выделил три положительные функции неформальной организации по отношению к формальной:

- по каналам неформальной организации могут распространяться факты, мнения, суждения без проблем, свойственных формальным каналам коммуникации;
- неформальная организация может поддерживать устойчивость формальной организации;
- неформальная организация может предоставлять более полное удовлетворение социальных потребностей индивидов.

В каждом коллективе выделяют также «структуры влияния, ожидания и симпатий», являющиеся неформальными.

Структура влияния формируется на основе взаимодействия двух категорий лиц одной группы – тех, которые заявляют о своих желаниях, и тех, которые выполняют, эти желания. В коллективе почти всегда есть люди, навязывающие другим свою волю, и всегда находятся подчиняющиеся. Это можно наблюдать во время выполнения группой какого-либо самостоятельного задания, или, как говорят, проигрывания соответствующего сценария.

Структура ожидания возникает в результате отношения одной более или менее крупной части группы к тому, какое поведение следует ожидать от определенных членов группы в конкретных ситуациях. Это ожидание особенно ощутимо в одобрительных, отрицательных или нейтральных реакциях на поведение отдельных членов группы. Иногда даже прозвища позволяют судить о том, какую роль играет в группе тот или иной ее член и что группа ждет от него.

Структура симпатий отмечена тем, что члены группы относятся друг к другу с различной степенью симпатии, антипатии или равнодушно. Как уже говорилось, разработаны методики выявления внутригрупповых симпатий и антипатий с помощью социометрических тестов.

Формирование социально-психологической структуры коллектива завершается выдвижением лидеров в малых группах и в целом коллективе. Лидерство – это естественный социально-психологический процесс в группе, построенный на влиянии личного авторитета человека на поведение членов группы. З. Фрейд понимал лидерство как двуединый психологический процесс: с одной стороны – групповой, с другой – индивидуальный. В основе этих процессов лежит способность лидеров притягивать к себе, бессознательно вызывать чувство восхищения, уважения, любви. Проблему лидерства мы начинали рассматривать в теме 4, когда говорили о личности руководителя.

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

Лидер, сочетающий все три компонента, может успешнее других выполнять роль руководителя. Чаще всего, однако, встречается сочетание двух компонентов: эмоционального и делового, информационного и делового. Как уже упоминалось, может быть и ситуативный лидер – человек, который более других способен в какой-то небольшой промежуток времени повести за собой коллектив.

Как руководитель должен относиться к неформальным организациям, группам? Как управлять ими? Руководителю необходимо учиться сотрудничать с этими группами, а также уметь организовывать малые группы, объединяя людей, тянущихся друг к другу, общими делами, задачами, интересами. Это помогает созданию благоприятного психологического климата в группе. Вот что рекомендуют, например, в теории американского менеджмента М.Х. Мескон, М. Альберт, Ф. Хедоури:

- признать существование неформальной организации, работать с ней и ни в коем случае не предпринимать мер к ее уничтожению, не угрожать ее существованию;
- стремиться выслушивать мнения членов и лидеров неформальных групп, регулярно встречаться с лидерами, поощряя те группы, которые не мешают, а способствуют достижению целей организации;
- перед тем как предпринять какие-либо действия, следует просчитать их возможные отрицательные воздействия на неформальные организации;
- чтобы ослабить сопротивление переменам со стороны неформальных групп, разрешить им участвовать в разработке и принятии решений;
- быстро выдавать точную информацию, тем самым препятствуя распространению слухов.

4. Коммуникации в организации

Коммуникация – это связь, в ходе которой происходит обмен информацией между системами в живой и неживой природе. Коммуникативные каналы могут быть разделены на формальные и неформальные, вертикальные (восходящие и нисходящие) и горизонтальные.

Неформальные каналы выходят за пределы организации и не совпадают с официально установленными.

Формальные каналы установлены административно в соответствии с должностной организационной структурой и связывают людей по вертикали и горизонтали внутри трудового коллектива. Формальные потоки информации никогда полностью не удовлетворяют потребности членов трудового коллектива, ибо социальные контакты не ограничиваются сугубо официальными рамками. Часто неформальные каналы связи несут больше информации, которая, впрочем, может быть не всегда достоверной.

В нормально функционирующих коллективах всегда существует некий баланс формальных и неформальных информационных потоков с превалированием то одного, то другого. В передовых фирмах неформальным контактам менеджеров с рядовыми членами коллектива придается исключительное значение. Так, в известных японских компаниях заведена традиция – управляющие на совместных обедах беседуют с рабочими.

Вертикальная коммуникация с нисходящим потоком информации направлена «сверху вниз», то есть от руководства к подчиненным, с верхних эшелонов управления на нижние. Как правило, эффективность ее низка: только 20–25 % информации доходит до рабочих без искажения и правильно понимается. Каждое передаточное звено «забирает» до 30 % поступающей информации.

Восходящий коммуникационный поток направлен «снизу», от непосредственных членов трудового коллектива к руководителям, менеджерам среднего и высшего уровней. До руководителей организации доходит не более 11 % данных, направляемых в их адрес рабочими. Кроме того, как показывает практика, информация, которая содержится в этом потоке, меньше всего анализируется.

Горизонтальная коммуникация – это распространение информации по горизонтальному срезу. Эффективность данного потока достигает 90 %.

Неудачи коммуникации объясняются следующими причинами.

Непонимание важности информирования персонала – осведомленность об общем состоянии дел сотрудники ставят на 2–3-е место из 10 в списке важных факторов успешной работы. Не все руководители понимают это.

Неправильная установка при восприятии информации – стереотипы, предвзятое мнение, отсутствие внимания и интереса являются фильтрами информационного потока. Каждый человек обращает внимание в первую очередь на то, что он хочет услышать, что для него представляет интерес и касается его лично.

Плохое построение сообщения – влияние оказывают выбор слов, логика изложения, незнание получателя информации и его возможностей понимания, слабая убедительность.

Неудачные средства обратной связи – часто обратная связь просто отсутствует или ей уделяется недостаточно внимания.

Дефицит информации является негативным фактором для организации. Нередко руководство не дает полной информации, засекречивает ее, хотя в этом нет никакой необходимости. Последствия неэффективно налаженных информационных потоков следующие:

- работники, не получающие «сверху» достаточной информации, чувствуют себя неуверенно и даже униженно, особенно в периоды изменений и кризисов в организации, а это ведет к снижению производительности труда, сопротивлению изменениям, саботажу;
- информационный вакуум заполняется слухами;
- падает интерес к работе, так как если работник не знает, насколько эффективно он работает, то он и не будет стремиться лучше ее выполнять.

Два потока, нисходящий и восходящий, должны быть уравновешены, чтобы не создавать напряжения в отношениях, а способствовать успеху реализации целей организации.

Полная, своевременная и точная информация повышает производительность труда на 10–30 %.

Для улучшения восходящих потоков можно использовать следующие системы действий:

- «политика открытых дверей». Для упорядочивания контактов с подчиненными устанавливается время встреч, отдельно для решения личных и служебных вопросов, используется возможность передачи информации через служебные записки, дается оценка и поощряются конкретные деловые предложения;
- «выведение управления за пределы кабинетов». Руководитель знакомится с положением дел на предприятии посредством обходов;
- «реагирование». Работники должны знать реакцию руководителя на их работу, сообщение. Для этого выстраивается определенная структура анализа и переработки информации с обязательным оповещением, или поощрением (если это касается деловых предложений по совершенствованию работы);
- «оповещение». Работники используют общие с руководителем исходные материалы и данные.

Применяя эти тактики, можно значительно повысить эффективность восходящих потоков.

Внутрикоммуникативные сети подразделяют на *централизованные* и *децентрализованные*.

В первых моделях вся коммуникация замыкается на руководителе или лидере группы, во втором случае – более или менее равномерно распределяется между всеми членами организации.

Установлено, что централизованные сети в большей мере, чем децентрализованные, способствуют лучшему решению относительно простых задач, развитию лидерства, но препятствуют эффективности решения сложных проблем, а также уменьшают удовлетворенность работой членов группы, снижают групповую сплоченность.

Существует еще *внешний информационный поток* – информация, поступающая в организацию извне и уходящая из нее. Этот поток почти невозможно контролировать и сознательно регулировать. Единственный способ управления им – использовать для создания «образа предприятия», его имиджа в глазах общественного мнения.

Оптимизация коммуникативной структуры – важный элемент интенсификации контактов внутри коллектива и управления им.

1.5.2 Руководитель, его личность и деятельность как субъекты управления

1. Психологическая характеристика руководителя.
2. Руководство и лидерство, стили руководства в управлении группой.
3. Психология власти-подчинения в управленческом взаимодействии
4. Психология принятия управленческих решений.

Руководитель, его личность и деятельность как субъекты управления.

Формирование социально-психологической структуры коллектива завершается выдвижением лидеров в малых группах и в целом коллективе. Лидерство – это естественный социально-психологический процесс в группе, построенный на влиянии личного авторитета человека на поведение членов группы. З. Фрейд понимал лидерство как двуединый психологический процесс: с одной стороны – групповой, с другой – индивидуальный. В основе этих процессов лежит способность лидеров притягивать к себе, бессознательно вызывать чувство восхищения, уважения, любви.

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

Лидер, сочетающий все три компонента, может успешнее других выполнять роль руководителя. Чаще всего, однако, встречается сочетание двух компонентов: эмоционального и делового, информационного и делового. Как уже упоминалось, может быть и ситуативный лидер – человек, который более других способен в какой-то небольшой промежуток времени повести за собой коллектив.

Как руководитель должен относиться к неформальным организациям, группам? Как управлять ими? Руководителю необходимо учиться сотрудничать с этими группами, а также уметь организовывать малые группы, объединяя людей, тянущихся друг к другу, общими делами, задачами, интересами. Это помогает созданию благоприятного психологического климата в группе. Вот что рекомендуют, например, в теории американского менеджмента М.Х. Мескон, М. Альберт, Ф. Хедоури:

- 1) признать существование неформальной организации, работать с ней и ни в коем случае не предпринимать мер к ее уничтожению, не угрожать ее существованию;
- 2) стремиться выслушивать мнения членов и лидеров неформальных групп, регулярно встречаться с лидерами, поощряя те группы, которые не мешают, а **способствуют** достижению целей организации;

- 3) перед тем как предпринять какие-либо действия, **следует просчитать их возможные отрицательные воздействия** на неформальные организации;
- 4) чтобы ослабить сопротивление **переменам со стороны** неформальных групп, разрешить им **участвовать в разработке** и принятии решений;
- 5) быстро **выдавать точную информацию**, тем самым препятствуя распространению слухов.

Руководство и лидерство, стили руководства в управлении группой.

Управление группой осуществляется через официально назначенных лиц – **руководителей** и через неофициальных лиц, которые пользуются авторитетом – **лидеров**.

Лидер – это личность, за которой все остальные члены группы признают право брать на себя наиболее ответственные решения, затрагивающие их интересы и определяющие направление и характер деятельности всей группы. В различных конкретных ситуациях выделяются отдельные члены группы, которые превосходят других, по крайней мере, в каком-то одном качестве, но так как именно это качество и оказывается необходимым в данной ситуации, человек им обладающий, становится лидером. Мера влияния лидера на группу не является величиной постоянной: при одних обстоятельствах лидерские возможности могут возрастать, при других, напротив, снижаться. Лидер – это наиболее референтное для группы в целом лицо.

Оптимальным является случай совпадения лидера и руководителя в одном лице.

Основные отличия лидера и руководителя:

1 **Лидер** в основном призван осуществлять регуляцию межличностных отношений в группе, а **руководитель** – регуляцию официальных отношений группы как некоторой социальной организации.

2 **Лидерство** можно констатировать в условиях микросреды, то есть малой группы, а **руководство** – элемент макросреды, то есть оно связано со всей системой общественных отношений;

3 **Лидерство** возникает стихийно, **руководитель** реальной социальной группы либо назначается, либо избирается, то есть это процесс целенаправленный и контролируемый социальными структурами.

4 Явление **лидерства** менее стабильно и зависит от настроения группы, **руководство** – явление более стабильное.

5 **Руководство** подчиненными обладает гораздо более определенной системой различных санкций, которых в руках у лидера нет.

6 Процесс принятия решения **руководителем** значительно более сложен и опосредован множеством различных обстоятельств и соображений, не обязательно корнящихся в данной группе, в то время как **лидер** принимает решения более непосредственные, касающиеся групповой деятельности.

Сфера деятельности **лидера** – малая группа, где он и является лидером, сфера деятельности **руководителя** шире, так как он представляет малую группу в более широкой социальной системе.

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

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

Теории происхождения лидерства: «теория черт», «ситуационная теория лидерства».

В теории и психологии управления принято различать руководство и лидерство.

Все организации и группы могут быть разделены на два основных типа - формальные и неформальные. Для неформальной группы характерно наличие неофициального лидера, а для формальной - наличие официального лидера (руководителя).

Различия неформального лидерства и формального руководства

Лидер	Руководитель
Лидер осуществляет регуляцию межличностных отношений в группе	Руководитель осуществляет регуляцию официальных отношений группы как некоторой социальной организации
Лидерство выявляется в условиях микросреды (каковой является группа)	Руководство является элементом макросреды (оно связано со всей системой общественных отношений)
Явление лидерства менее стабильно, выдвижение лидера в большей мере зависит от настроения группы	Руководство - явление стабильное. Руководство подчиненными обладает гораздо более определенной системой различных санкций.
Лидер принимает более непосредственные решения, касающиеся групповой деятельности	Процесс принятия решения руководителем гораздо более сложен и опосредован множеством различных обстоятельств и соображений, не обязательно касающихся только одной группы
Сферой деятельности лидера является в основном малая группа, где он является лидером	Сфера действия руководителя шире, поскольку он представляет группу в более широкой социальной системе
Лидерство – преимущественно психологическая характеристика поведения отдельных членов группы	Руководство - социальная характеристика отношений в группе, прежде всего, с точки зрения распределения ролей управления и подчинения.
Лидер обладает влиянием - способностью оказывать воздействие на отдельные личности и группы, направляя их на достижение каких-либо целей. Влияние, в основном, реализуется через феномен авторитета	Руководитель обладает (либо наряду с авторитетом и влиянием, либо помимо них) властью, статусом (это не способность влиять, а обязанность оказывать влияние)

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

Руководитель оказывает влияние на членов группы. Совокупность средств психологического воздействия, которыми пользуется руководитель, называется **стилем руководства**. Выделяют три основных стиля:

1. Авторитарный: дела в группе планируются заранее во всем объеме, голос руководителя решающий, он делает краткие распоряжения суровым тоном, делает запреты без снисхождения, похвала и порицание субъективны. Позиция руководителя – «над группой».

2. **Либеральный**: дела в группе идут сами собой, руководитель не дает указаний, тон безразличный, отсутствуют и наказания, и вознаграждения. Позиция руководителя – «в стороне от группы».

3. **Демократический**: мероприятия планируются заранее с обсуждением в группе, ответственность несут все члены группы, инструкции от руководителя поступают в форме предложений, тон товарищеский, распоряжения, запреты, похвала идут с обсуждениями и дискуссиями в группе. Позиция руководителя – «внутри группы».

Наибольшее предпочтение отдается демократическому стилю. Но каждый из стилей имеет свои преимущества и недостатки и не всегда уместно использовать демократический стиль, а лучше комбинировать. Так, при авторитарном руководителе объем выполняемой работы увеличивается, но будет низкой мотивация, повысится агрессивность и тревожность, будет меньше дружелюбия. При либеральном руководителе уменьшится объем работы и снизится ее качество, но также снизится уровень тревожности и агрессивности. А, например, демократический стиль не подходит для диффузных групп, так как приводит к появлению конфликтности, уменьшению продуктивности (здесь лучше использовать авторитарный стиль, так как он вносит организованность).

Стили руководства коллективом (К.Левин):

Авторитарный стиль	
Формальная сторона	Содержательная сторона
1 Деловые краткие распоряжения. 2 Запреты без снисхождения, с угрозой. 3 Четкий язык, неприветливый тон. 4 Похвала и порицания субъективны. 5 Эмоции не принимаются в расчет. 6 Позиция лидера – вне группы.	1 Дела в группе планируются заранее. 2 Определяются лишь непосредственные цели, дальние – неизвестны. 3 Голос руководителя – решающий.
Демократический стиль	
Формальная сторона	Содержательная сторона
1 Инструкции в форме предложений. 2 Не сухая речь, а товарищеский тон. 3 Похвала и порицания с советами. 4 Распоряжения и запреты – с дискуссиями. 5 Позиция лидера – внутри группы.	1 Мероприятия планируются в группе. 2 За реализацию предложений отвечают все. 3 Все разделы работы не только предлагаются, но и обсуждаются.
Либеральный стиль	
Формальная сторона	Содержательная сторона
1 Тон – конвенциональный. 2 Отсутствие похвалы и порицаний. 3 Никакого сотрудничества. 4 Позиция лидера – незаметно, в стороне от группы.	1 Дела в группе идут сами собой. 2 Лидер не дает указаний. 3 Разделы работы складываются из отдельных интересов или исходят от нового лидера.

На предприятиях, в учреждениях, организациях, коллективах существует четкое разделение управленческих функций. Каждый руководитель решает определенный круг вопросов, по которым он уполномочен принимать решения и отдавать распоряжения. Субъектом управления чаще всего оказывается руководитель коллектива, но может быть и коллегиальный орган, коллектив, либо рядовой член коллектива, являющийся неформальным лидером.

Психология власти-подчинения в управленческом взаимодействии.

Основные формы власти:

1. *Власть принуждения* (руководитель имеет возможность наказывать, препятствовать достижению целей и потребностей исполнителей). Иногда данную форму

власти обозначают как «власть страха». В теории и психологии управления существует понятие организационных страхов: страх потерять работу, страх не справиться с работой, страх допустить ошибку, страх потерять собственное «Я».

2. *Власть вознаграждения* (руководитель может оказывать положительное подкрепление результатов работы).

3. *Экспертная власть* - власть через разумную веру в руководителя. Исполнители часто считают, что руководитель обладает наибольшей степенью профессиональной компетентности.

4. *Харизматическая власть* (власть примера) построена не на логике и разумной вере, а на традиции и силе личных качеств и особенностей лидера.

5. *Законная власть* (руководитель обладает системой правовых, производственных рычагов воздействия на подчиненных, которые законодательно закреплены в его статусе и должностных обязанностях).

6. *Власть информации* (люди испытывают постоянную потребность в самой различной информации. Руководитель не только регулирует доступ информации к своим подчиненным, но обычно обладает значительно большей, чем они, информацией).

Одним из важнейших профессиональных качеств руководителя является не только комплексная опора на все эти формы, но и их использование в зависимости от ситуации, от того, в отношении кого они используются. Данное качество является основой для формирования авторитета руководителя.

Психология принятия управленческих решений.

Функция принятия решения - центральное звено всей деятельности руководителя.

Управленческое решение - выбор, который должен сделать руководитель, чтобы исполнить обязанности, необходимые для занимаемого им поста.

Выделяют 2 вида управленческих решений:

1. *Запрограммированное управленческое решение* - результат осуществления определенной, заранее заданной последовательности шагов и действий.

2. *Незапрограммированное управленческое решение* - представляет собой сложный психологический процесс выбора в условиях множественности вариантов на основании одного из трех подходов: рационального, интуитивного, и основанного на суждении.

В отношении управленческих решений применяется целый ряд нормативных требований, которые носят название «признаки хорошего решения»: эффективность решения; обоснованность решения; своевременность решения; реализуемость; конкретность и регламентированность решения (конкретные способы реализации конкретной ситуации, регламентирует исполнение по отдельным подразделениям с последующим контролем за результатом); сочетание жесткости и гибкости (руководитель в принятии решений должен проявлять твердость и жесткость, но при этом должен продумывать «запасные варианты» решения).

Управленческое общение.

Управленческое общение – это специфическая форма делового общения, связанная с руководством людьми. Основные функции управленческого общения: выдача распоряжения, проверка исполнения, оценка исполненного.

Менеджер вступает в управленческое общение с подчиненными, чтобы:

- отдать распоряжения, указания, что-либо порекомендовать, посоветовать;
- получить «обратную» (контрольную) информацию от подчиненного о выполнении задания;
- дать оценку выполнения задания подчиненным;

Понимание между руководителем и подчиненным является необходимым, но недостаточным условием для выполнения распоряжения руководителя. Важно, чтобы подчиненный согласился это сделать, принял распоряжение руководителя.

Три основные функции управленческого общения:

- выдача распорядительной информации;
- проверка исполнения (получение «обратной» контрольной информации);
- оценка исполненного (выдача оценочной информации).

Руководители не всякий раз контролируют исполнение распоряжений и не всегда дают оценку исполненному. Поэтому выдача распорядительной информации осуществляется наиболее часто и оказывает наибольшее влияние на эффективность деятельности организации. Именно на этой стадии управленческого воздействия менеджер изменяет вид деятельности, действия, поведение другого человека. От того, как отдаётся распоряжение, зависит качество исполнительской деятельности.

Распорядительная информация по форме может быть директивной, демократической или даже либеральной. К директивным формам относятся: приказ, директива, указание, распоряжение, требование, либеральным – уговоры, демократическим – просьбы, рекомендации, советы.

Для подчинённого в принципе любая форма распорядительной информации воспринимается не как просьба, а как распоряжение. Однако демократическая форма распорядительной информации повышает качество исполнительской деятельности и даёт большую отдачу для производства, так как подчинённый с большим желанием выполняет задание. Если же задание выполняется формально, не согласуется с мыслями работника, его желанием и позицией, то трудно ожидать хороших результатов.

Эффективность исполнения решений зависит от конкретной формы распоряжений: приказ или просьба, персонифицированное или неперсонифицированное, вопросительное, утвердительное или директивное распоряжение.

1.6 ВОЗРАСТНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

1.6.1 Жизненный цикл человека. Психология детства

1. Предмет, история и задачи возрастной психологии.
2. Периодизации психического развития, их критерии.
3. Психологические особенности развития в дошкольном возрасте.
4. Переход к школьной жизни, кризис 6-7 лет.
5. Психологическая характеристика младшего школьника

1. Предмет, задачи и методы возрастной психологии

Возрастная психология – это отрасль психологической науки, изучающая факты и закономерности развития человека, возрастную динамику его психики (по И.В. Шаповаленко). Психология развития изучает закономерности формирования психики, исследуя механизмы и движущие силы этого процесса, анализируя различные подходы к пониманию природы, функций и генезиса психики, различные стороны становления психики – её изменение в процессе деятельности, общения, познании (по Г.Д. Марцинковской).

Объект изучения возрастной психологии - развивающийся, изменяющийся в онтогенезе нормальный, здоровый человек.

Предмет возрастной психологии - возрастные периоды развития, причины и механизмы перехода от одного возрастного периода к другому, общие закономерности и тенденции, темп и направленность психического развития в онтогенезе.

Задачи возрастной психологии:

- изучение движущих сил, источников и механизмов психического развития на всём протяжении жизненного пути человека;
- периодизация психического развития в онтогенезе;
- изучение возрастных особенностей и закономерностей протекания психических процессов;
- установление возрастных возможностей, особенностей, закономерностей осуществления различных видов деятельности, усвоение знаний;
- исследование возрастного развития личности, в том числе в конкретных исторических условиях;
- определение возрастных норм психических функций, выявление психологических ресурсов и творческого потенциала человека;
- создание службы систематического контроля за ходом психического здоровья и развития детей, оказания помощи родителям в проблемных ситуациях;
- возрастная и клиническая диагностика;
- выполнение функции психологического сопровождения, помощи в кризисные периоды жизни человека;
- наиболее оптимальная организация учебно-образовательного процесса для людей всех возрастных категорий и др. (по И.В. Шаповаленко).

Связь возрастной психологии с другими науками:

- медициной;
- философией;
- этнографией;
- искусствоведением;
- социологией;
- социальной психологией;
- общей психологией;
- дифференциальной психологией;
- патопсихологией;
- педагогической психологией и др.

Методы исследования в возрастной психологии и психологии развития:

- метод наблюдения;
- эксперимент:
 - лабораторный;
 - естественный;
 - констатирующий;
 - формирующий;

Вспомогательные методы исследований:

- беседа;
- интервью;
- анкетирование;
- тестирование;
- анализ продуктов деятельности (рисунков, аппликации, конструирования, музыкального, литературного творчества);
- проективные.

Сравнительные методы исследования:

- близнецовый;
- сравнение нормы и патологии;
- кросс-культурный;
- биографический.

Социометрические методики

Схема построения эмпирического исследования:

Метод поперечных срезов (одновременное сравнение людей разного возраста).

Метод продольных срезов (лонгитюд) нацелен на прослеживание изменения психологических качеств у одних и тех же людей на протяжении длительного времени.

Ключевое понятие возрастной психологии - понятие *«развитие»*. Развитие психики - закономерное изменение психических процессов во времени, выраженное в их количественных, качественных и структурных преобразованиях.

Созревание - важнейший фактор развития. Созревание - психофизиологический процесс последовательных возрастных изменений в центральной нервной системе и других системах организма, обеспечивающий условия для возникновения и реализации психических функций и накладывающий определенные ограничения. Разные мозговые системы и функции созревают с разной скоростью и достигают полной зрелости на разных этапах индивидуального развития.

Различают нормативное психическое развитие и индивидуальное.

Возрастная психология сформировалась в качестве самостоятельной области знания к концу XIX века. Во II половине XIX века сложились объективные предпосылки для выделения детской психологии как самостоятельной отрасли психологической науки:

- потребности общества в новой организации системы образования;
- прогресс идеи развития в эволюционной биологии;
- разработка объективных методов исследования в психологии.

Возникнув как детская психология, возрастная психология долго ограничивалась изучением закономерностей психического развития ребёнка, однако запросы современного общества, новые достижения психологической науки, позволившие каждый возраст рассматривать с позиции развития, сделали очевидной необходимость целостного анализа онтогенетического процесса и междисциплинарных исследований.

Исторический анализ понятия «детства» дан в трудах П.П. Блонского, Л.С. Выготского, Д.Б. Эльконина. Продолжительность детства находится в прямой зависимости от уровня материальной и духовной культуры общества. Так, в средневековой Европе взрослые относились к детям, как к младенцам, вплоть до 6-7-летнего возраста. После этого детей уже считали маленькими взрослыми и приучали к взрослым разговорам, шуткам, еде и др. (Г. Крайг). Детство, будучи социально-культурным феноменом, носит конкретно-исторический характер и имеет свою историю развития. Главная социальная функция детства состоит в подготовке человека к взрослой самостоятельной жизни и труду (Д.И. Фельдштейн).

В.Т. Кудрявцев выделяет три исторических периода детства (исходя из схемы Д.И. Эльконина):

1. Квазидетство - на ранних этапах человеческой истории, когда детское сообщество не выделено, а непосредственно включено в совместную со взрослыми трудовую деятельность (первобытное детство).

2. Незрелое детство — мир детства выделен и перед детьми возникает новая социальная задача - интеграция во взрослое сообщество. Ролевая игра берет на себя функцию моделирования деятельности взрослых (детство в Средние века и Новое время).

3. Развитое детство — складывается тогда, когда смыслы и мотивы деятельности взрослых не самоочевидны (современное детство). Современное развитое детство предполагает творческое освоение культуры как открытой многомерной структуры.

2. Периодизации психического развития, их критерии

Возраст - одна из фундаментальных и сложных категорий психологии развития.

Абсолютный (календарный, или хронологический) **возраст** выражается количеством временных единиц (минут, дней, лет, тысячелетий и т.п.), отделяющих момент возникновения объекта до момента его измерения. Это - чисто количественное, абстрактное понятие, обозначающее длительность существования объекта, его локализацию во времени. Определение хронологического возраста объекта называется *датировкой*.

Условный возраст (или возраст развития) определяется путем установления местоположения объекта в определенном эволюционно-генетическом ряду, в некотором *процессе* развития, на основании каких-то качественно-количественных признаков. Установление условного возраста - элемент *периодизации*, которая предполагает выбор не только хронологических единиц измерения, но и самой системы отсчета и принципов ее расчленения.

В науке возрастные категории выглядят чрезвычайно сложными и противоречивыми. Как указывает И. С. Кон, чтобы разобраться в содержании категории возраста, прежде всего необходимо разграничить главные *системы отсчета*, в которых наука описывает человеческий возраст и вне связи с которым возрастные категории вообще не имеют смысла.

Во-первых, это *индивидуальное развитие*, описываемое в таких понятиях, как «онтогенез», «течение жизни», «жизненный путь», «жизненный цикл», «биография»; его составляющие («стадии развития», «возрасты жизни» и т.п.) и производные («возрастные свойства»).

Все события развития совершаются в *абсолютном времени*. Понятие абсолютного времени условно и абсолютно в том смысле, что в его шкалу укладываются все человеческие жизни, обретая там свое место, соотнесенное по времени с другими жизнями и другими процессами развития и бытия всего сущего вообще.

Хронологический возраст - это возраст отдельного человека, начиная с момента зачатия (фактически, с момента образования яйцеклетки) и до конца жизни. Хронологический возраст каждого человека есть личный факт его жизни. Хронологические возрасты двух разных людей сопоставимы в двух системах измерения: с одной стороны, по *абсолютной шкале времени* (временное смещение) и, с другой, по тем *психическим изменениям*, которые появляются у них в определенном возрасте (возрастное соответствие).

Биологический возраст определяется состоянием обмена веществ и функций организма по сравнению со статистически средним уровнем развития, характерным для всей популяции данного хронологического возраста.

В понятии биологического возраста за основу взяты те генетические, морфологические, физиологические и нейрофизиологические изменения, которые происходят в организме каждого человека. Ввиду их измеримости (биология располагает статистическими данными о том, в каком хронологическом возрасте какие изменения должны происходить) установлены определенные возрастные нормативы. Соответственно если в данном возрасте у человека еще не наступили ожидаемые изменения, значит, он *отстает* в своем биологическом развитии, то есть его биологический возраст меньше хронологического. Если, наоборот, наступили изменения, которые должны произойти в более старшем возрасте, тогда говорят, что его биологический возраст превышает его хронологический возраст.

Психологический возраст определяется путем соотнесения уровня психического (умственного, эмоционального и т.д.) развития индивида с соответствующим нормативным среднестатистическим симптомокомплексом.

Здесь за основу взяты те психофизиологические, психологические и социально-психологические изменения, которые происходят в психике каждого человека. Для детей они более или менее описаны, а для взрослых нужны дополнительные исследования. Общая картина здесь та же, что и с биологическим возрастом: если психические изменения отстают от хронологического возраста, то говорят, что психологический возраст меньше хронологического, и, наоборот, при опережении ими хронологического возраста психологический возраст превышает хронологический.

Социальный возраст измеряется путем соотнесения уровня социального развития человека (например, овладения определенным набором социальных ролей) с тем, что статистически нормально для его сверстников.

В понятии социального возраста за основу взяты те социальные изменения, которые происходят в психике. Это, с одной стороны, *жизненные события*, которые происходят с каждым из нас в определенном возрасте (мы поступаем в школу, делаем профессиональный выбор, вступаем в брак, начинаем трудовую деятельность и т.д.), и, с другой, *возрастные изменения*, определяющие мировоззрение человека, его отношение к жизни. Если они отстают от нормативных, говорят, что социальный возраст меньше хронологического, если опережают - то больше.

Все указанные категории подразумевают какое-то объективное, внешнее измерение. Но существует еще и *субъективный, переживаемый возраст* личности, имеющий внутреннюю систему отсчета. Речь идет о возрастном самосознании, зависящем от напряженности, событийной наполненности жизни и субъективно воспринимаемой степени самореализации личности.

Здесь за основу взято *самоощущение* человека, то есть к какому хронологическому возрасту он сам себя приписывает, в какую точку на хронологической оси проецирует. Соответственно его субъективный возраст может быть меньше, больше или равен хронологическому возрасту.

Вторая система отсчета – социально-возрастные процессы и социально-возрастная структура общества, описываемые в таких терминах, как «возрастная стратификация», «возрастное разделение труда», «возрастные слои», «возрастные группы», «поколение», «когортные различия» и т.д.

Третья система отсчета – возрастной символизм, то есть представления о возрастных процессах в культуре, то, как их воспринимают и символизируют представители разных социально-экономических и этнических общностей и групп («возрастные обряды», «возрастные стереотипы» и т.п.).

Рассмотрим понятие возраста в каждой из этих систем.

I. Индивидуальное развитие: жизненный путь индивида. Поскольку индивидуальное развитие человека, как и всякого другого организма, есть онтогенез с заложенной в нем филогенетической программой, его периодизация неизбежно покоится на выделении ряда универсальных *возрастных процессов* (рост, созревание, развитие, старение), в результате которых формируются соответствующие индивидуальные *возрастные свойства (различия)*. То и другое обобщается в понятии *возрастных стадий* (фаз, этапов, периодов), или стадий развития (детство, переходный возраст, зрелость, старость и др.), известных с древности:

Возрастные *свойства* отвечают на вопрос: *чем* среднестатистический индивид данного хронологического возраста и/или находящийся на *данной* возрастной стадии отличается от среднестатистического индивида *другого* возраста? Возрастные *процессы* отвечают на вопрос, *как* формируются возрастные свойства и каким путем (постепенно или резко, скачкообразно) происходит переход из одной возрастной стадии в другую?

Исследование онтогенеза сталкивается со множеством методологических трудностей. Прежде всего встает вопрос о *границах* каждого изучаемого периода жизни. Подавляющее большинство исследований по возрастной психологии, начинаясь с детства, до взрослости не доходят, и о том, как изменяется человек после достижения половой и социальной зрелости и до начала старения, психологи знают не так уж много. Лишь в последние годы вместо разобщенного изучения, с одной стороны, процессов созревания и формирования личности (детство, отрочество и юность), а с другой – старения, ученые поставили своей целью исследовать *все пространство* человеческой жизни от рождения до смерти. Но в эксперименте охватить такой большой отрезок времени практически невозможно.

Термины, в которых психология развития описывает возрастные процессы (рост, созревание и т.п.), уходят своими корнями в биологию и подразумевают прежде всего онтогенез. Но реальная биография, жизненный путь индивида значительно богаче и шире онтогенеза - она включает историю «формирования и развития личности в определенном

обществе, *современника* определенной эпохи и *сверстника* определенного поколения». Здесь налицо взаимодействие двух рядов развития, которые Л. С. Выготский назвал *натуральным* (развитие организма) и *социальным* (приобщение индивида к культуре путем обучения, воспитания, социализации в широком смысле слова).

Любой анализ жизненного пути должен учитывать принципиальную *многомерность* возрастных свойств и критериев их оценки: биологический возраст соотносится со свойствами организма и его отдельных подсистем; социальный возраст – положением индивида в системе общественных отношений; психический возраст – с характером сенсомоторной, умственной и тому подобной деятельности.

По мере развития науки каждое из этих понятий все больше дифференцируется. Так, биологический возраст подразделяется на скелетный (костный), зубной, возраст полового созревания и т.д. Социальный возраст представляет собой набор нормативно-ролевых характеристик, производных от возрастного разделения труда и социальной структуры общества. Такие понятия, как дошкольный, школьный, студенческий, рабочий, пенсионный возраст; брачный возраст; возраст гражданского совершеннолетия и т.п., имеют явно социальное происхождение и смысл.

При этом необходимо также различать *нормативные* и *фактические* критерии возраста. Так, например, *юридический* брачный возраст, то есть минимальный возраст, по достижении которого индивид по биологическим и социальным показателям имеет законное право вступать в брак, – совсем не то же самое, что *демографические показатели брачности* (вероятность вступления в брак в определенном возрастном интервале, средний возраст вступления в брак и т.д.). Соотношение их также исторично. В современном индустриальном обществе большинство людей вступают в брак значительно позже, чем это допускается законом, тогда как в средневековой Европе или в Индии недавнего прошлого дело обстояло наоборот: браки нередко заключались до наступления юридического брачного возраста и даже до полового созревания (так называемые детские браки).

Еще более многообразны индикаторы психического возраста. Наряду с общепсихологическими нормативами (которые, впрочем, тоже не бесспорны) вроде умственного возраста, психологи используют множество частных индикаторов, например степень нравственной зрелости человека, рекреационный возраст (насколько досуг подростка соответствует тому, что статистически типично для его возраста), психосексуальный возраст и т.д.

Многомерность возрастных свойств усугубляется принципиально неустранимой *неравномерностью* и *гетерохронностью* (асинхронией) протекания возрастных процессов. Первая обнаруживает себя в том, что психические функции индивида развиваются неравномерно (есть спады и подъемы в их развитии, есть сензитивные периоды становления функций и т.д.), разные аспекты и критерии зрелости имеют для них неодинаковое значение. Гетерохронность (меж- и внутриличностная) выражается в несогласованности сроков биологического, социального и психического развития, а также в несовпадении темпов созревания или инволюции отдельных подсистем одного и того же индивида, например темпов физического роста и полового созревания, наличии диспропорции между интеллектуальным и нравственным развитием и т.п.

Многомерность возрастных свойств и гетерохронность возрастных процессов делают любую научную периодизацию жизненного пути и его отдельных этапов заведомо уловной, допускающей многочисленные вариации и отклонения от статистически среднего, которые являются вполне нормальными, неустранимыми, представляя собой разные *типы развития*.

Не менее существенны *социально-исторические* вариации жизненного пути. Как считают антропологи, имеется определенная филогенетическая закономерность, согласно которой *в процессе биологической эволюции возрастает значение индивида и его влияние на развитие вида*. Оно проявляется, во-первых, в нарастании длительности периода

индивидуального существования, в течение которого накапливается индивидуальный опыт, оказывающий влияние на дальнейшую эволюцию, и, во-вторых, в нарастании вариативности (морфологической, физиологической и психической) внутри вида.

Такая же закономерность обнаруживается и в человеческой истории. Кроме общего удлинения продолжительности жизни человека по сравнению с другими антропоидами, меняется соотношение и длительность ее этапов. С одной стороны, повышается значение подготовительного этапа жизнедеятельности, происходит удлинение детства как периода первичного обучения и социализации. С другой стороны, в ходе эволюции возрастает приспособительное значение старости как этапа онтогенеза, поскольку старые особи в популяциях, передавая накопленную ими социальную информацию более молодым, способствуют увеличению устойчивости и эволюционных возможностей популяции. Как подчеркивал Б. Г. Ананьев, в этом проявляется *обратное воздействие жизненного пути на онтогенез*. Поэтому, хотя возрастные категории первоначально зародились и часто мыслятся обыденным сознанием как *онтогенетические инварианты*, их необходимо рассматривать в более сложной системе отчета.

Принято использовать три основных термина для описания индивидуального развития в его целом – *время жизни, жизненный цикл и жизненный путь*.

Время жизни, или протяженность, пространство жизни (англ. life time или life span) обозначает временной интервал между рождением и смертью. Чем заполнено это временное пространство, термин не уточняет. Популярное сегодня понятие «life span developmental psychology» означает изучение психического развития индивида на протяжении всей его жизни. Ее определяют как описание и объяснение онтогенетических (связанных с возрастом) поведенческих изменений от рождения до смерти. Такой подход плодотворен, поскольку смысл и значение отдельных фаз индивидуального развития можно понять лишь в связи с целым. Продолжительность времени жизни имеет важные социальные и психологические последствия: так, от нее во многом зависят длительность сосуществования поколений и продолжительность первичной социализации детей. Тем не менее «время жизни» – понятие формальное, обозначающее лишь хронологические рамки индивидуального существования безотносительно к его содержанию.

Понятие *жизненного цикла* предполагает, что ход жизни подчинен известной закономерности, а его этапы («возрасты жизни» или «времена жизни», подобные временам года) представляют собой постоянный круговорот.

Идея *циклического круговорота человеческой жизни*, подобного цикличности природных процессов (чередованию дня и ночи, смене времен года и т.п.) – один из древнейших образов человеческого сознания.

Многие биологические и социальные возрастные процессы действительно являются циклическими. Так, организм нормально проходит последовательность рождения, роста, созревания, старения и смерти. Личность сначала усваивает, затем выполняет и, наконец, постепенно оставляет определенный набор социальных ролей (трудовых, семейных, родительских), а затем тот же цикл заново повторяют ее потомки. Цикличность характеризует и смену поколений в обществе, где младшие (дети) сначала учатся у старших, затем активно действуют рядом с ними, а потом, в свою очередь, социализируют младших. Не лишены эвристической ценности и аналогии между восходящей и нисходящей фазами развития. Образ «впадающей в детство» старости – не просто метафора, а отражение целого ряда вполне реальных психофизиологических процессов (ослабление сознательного самоконтроля, изменение временной перспективы, ослабление половой дифференциации и т.д.).

Однако понятие цикличности предполагает некоторую замкнутость, завершенность процесса, центр которого находится в нем самом. Между тем важнейшие процессы развития индивида как личности невозможно понять без учета его взаимодействия с другими людьми и социальными институтами. Прежде всего, это

касается трудовой жизни человека. Ее можно, конечно, представить в виде цикла, включающего фазы подготовки к труду, начала трудовой деятельности, пика профессиональных достижений, спада активности и выхода на пенсию. Но такая модель представляется чересчур общей, индивидуальные вариации, которыми так богата трудовая жизнь индивида, в нее не укладываются.

Наиболее емкий и употребительный современный научный термин для описания индивидуального развития – *«жизненный путь»*. Он характеризует идущие сквозь возрастено-дифференцированное время жизни пути к социальным шаблонам в расписании, длительноTM, локализации и порядке событий. Время наступления события может быть столь же важным для жизненного опыта индивида, как и само совершение этого события, и степень или тип приносимых им перемен.

Возрастная дифференциация проявляется в ожиданиях и выборах, влияющих на процессы решения и на течение событий, которые придают форму стадиям жизни, переходам и поворотным пунктам. Такая дифференциация основывается на социальных значениях возраста и биологических фактов рождения, полового созревания и смерти. Эти значения изменялись на протяжении социально-культурной истории человечества, что хорошо видно при изучении социально признанных возрастных категорий, степеней и классов. Системное изучение жизненного пути и *биографический метод* заняли в последние годы важное место в психологии развития.

До недавнего времени психологи изучали процессы индивидуального развития так, как если бы эти процессы совершались в *неизменном социальном мире*, тогда как историки и социологи прослеживали изменения в социальном мире без учета сдвигов в содержании и структуре жизненного пути индивида. Сегодня ясно, что нужно *учить развивающегося индивида в изменяющемся мире*. И в свете новой методологической перспективы возрастные различия – не просто следствие универсальных этапов онтогенеза, но результат сложного переплетения траекторий индивидуального психического развития, общественно-производственной, трудовой карьеры и брачно-семейного цикла.

Содержательная характеристика возрастных процессов, свойств и стадий индивидуальной жизни может быть дана либо в системе онтогенеза, субъектом которого является организм, либо в системе жизненного цикла, субъектом которой является средний индивид в единстве его биосоциальных характеристик, либо в системе жизненного пути, субъектом которого является личность. Однако эти системы не рядоположимы, ибо жизненный путь личности включает в себя жизненный цикл индивида, а этот, в свою очередь, включает онтогенез. Относительно и различие «биологических» и «социальных» возрастных процессов и свойств. Хотя процессы роста, созревания и старения организма автономны от процессов усвоения, выполнения и оставления личностью определенных наборов социальных ролей, главные психические процессы и свойства являются интегративными и не поддаются делению на биологические и социальные.

Историко-культурный анализ жизненного пути и его отдельных компонентов отнюдь не отрицает онтогенетических инвариантов развития в его целом – развития индивида. Но он проясняет и подчеркивает ведущую роль, которую играют во взаимодействии биологического и социального исторические условия. Ничто не может изменить инвариантную последовательность циклов детства, взрослости и старости, но длительность и содержание каждого из них существенно зависят от социальных факторов. Причем эта зависимость имеет не только *количественный*, что наглядно видно при изучении динамики продолжительности жизни или процессов акселерации, но и *качественный* характер.

Современная наука уделяет особенно много внимания проблеме *качественных сдвигов, скачков, кризисов в развитии*.

В биологии и психофизиологии это *критические периоды*, когда организм отличается повышенной сензитивностью (чувствительностью) к определенным внешним или/и внутренним факторам, воздействия которых именно в данной (и никакой другой) точке развития имеют особенно важные необратимые последствия. В социологии и других общественных науках этому соответствует понятие «социальный переход» индивида или группы людей из одного социального состояния в другое (например, из детства в отрочество или из категории учащихся в категорию работающих). Специфически этнографический аспект данной проблемы – культурные «обряды перехода» и их частный случай – инициации.

Поскольку критические периоды и социальные переходы обычно сопровождаются какой-то, подчас болезненной психологической перестройкой, психология развития выработала особое понятие «возрастных кризисов», или «нормативных кризисов развития». Слово «кризис» подчеркивает момент нарушения равновесия, появления новых потребностей и перестройки мотивационной сферы личности и т.д. Но так как в данной фазе развития подобное состояние статистически нормально, то и кризисы эти называются «нормативными» (понятие нормативного кризиса предложено Э. Эриксоном).

Зная соответствующие биологические и социальные законы, можно достаточно точно предсказать, в каком среднем возрасте индивид данного общества столкнется с теми или иными проблемами, как эти проблемы связаны друг с другом, от каких сопутствующих факторов зависят глубина и длительность соответствующего нормативного кризиса и каковы типичные варианты его разрешения.

Но ведь нас интересует не структура жизненного пути среднестатистического индивида, а *биография индивидуальной личности*, объективные данные необходимо дополнить субъективными. Периодизация строится здесь по тем *событиям*, которые стали поворотными пунктами в развитии личности и ее жизненного мира, что предполагает внутреннюю систему отсчета.

Как ни близки все названные понятия в философском смысле, обозначая локализованный во времени *скачок*, они коренятся в *разных системах отсчета* и невыводимы друг из друга: *критические периоды* суть инварианты *онтогенеза*, *возрастные переходы* производим от *социальной структуры общества*, а *поворотные пункты* относятся к *индивидуальному жизненному пути* (биографии).

Ни одно психофизиологическое (например, наступление половой зрелости) или социально-психологическое (например, поступление в школу или вступление в брак) событие в жизни индивида не может быть понято, если не соотнести его с: а) хронологическим возрастом индивида в момент наступления данного события; б) когортной принадлежностью индивида, определяемой датой его рождения; в) исторической эпохой и календарной датой совершения этого события. Далеко не одно и то же, вступил ли человек в брак в 18 или в 30 лет; соответствовал ли возраст его вступления в брак среднестатистическим нормам для данного поколения (для этого нужно знать год его рождения) и в какой исторической обстановке произошло это событие, например, во время войны или в мирное время (для этого нужна календарная дата вступления в брак).

Хотя время индивидуальной жизни автономно от социальной структуры и истории, значение и смысл составляющих эту жизнь периодов и событий можно понять лишь в связи с ними.

Американские ученые Л. Р. Шеррод и О. Г. Брим мл. следующим образом резюмируют современные представления о *жизненном пути* человека.

1. Развитие является принципиально плюралистическим как в процессе, так и в результате; ни процесс, ни конечный результат развития нельзя считать однонаправленным или ведущим к одному и тому же конечному состоянию.

2. Развитие происходит от зачатия до смерти, причем пластичность, способность к изменению сохраняется на всем протяжении жизни. Это значит, что развитие человека не

ограничивается отдельным периодом его жизни и пережитое в одном периоде не обязательно важнее того, что будет испытано в другие периоды. Разные процессы развития могут начинаться, продолжаться и заканчиваться в разные моменты жизни, и развитие в разных областях не обязательно имеет сходные траектории или даже сходные принципы.

3. Развитие разных людей протекает крайне неодинаково. Межиндивидуальные различия могут включать биосоциальные процессы дифференциации, зависящие от половой, социально-классовой и иной принадлежности. Это значит, что межиндивидуальная изменчивость (вариабельность) может отражать изменчивость процесса развития.

4. Развитие в разных областях жизнедеятельности детерминировано множественными факторами, которые также могут быть взаимосвязаны; оно не сводится к одной-единственной системе влияний, например, биологии (развитие не является простым процессом созревания, разворачивания чего-то заранее данного) или среды (развитие не является простым процессом воспитания и научения).

И наконец, еще один принципиальный вывод и постулат экологической (У. Бронфенбреннер), контекстуальной (Р. Лернер) или популяционной (Д. Физерман) теории развития – признание индивидуальной личности не только продуктом, но и *субъектом, творцом своего собственного развития*.

Всякое изменение происходит *во времени* независимо от того, является ли оно количественным или качественным, быстрым или медленным, микро- или макропроцессом. Время никоим образом не регламентирует ход психического развития, но фиксирует все события *в строго заданной последовательности*.

Вопрос о делении онтогенеза на отдельные, в возрастном отношении ограниченные стадии, ступени или фазы имеет долгую традицию, но по-прежнему остается открытым. Критерии, на основании которых производится такое деление, а также содержание, число и временная протяженность установленных возрастных периодов чрезвычайно различны. Некоторые современные авторы (Р. Бергиус, Х. М. Траут-нер) утверждают, что по причине роста знания о явлениях и фактах развития будет вообще невозможно создать приемлемый проект деления онтогенеза на связанные возрастные периоды. По их мнению, в отношении онтогенеза речь может идти только о крупных делениях (пренатальный период, младенчество и т.д.), а более дробные применимы только для отдельных функциональных областей (познавательное развитие, развитие эмоциональной сферы, общения и т.д.).

Цель любой периодизации - обозначить на линии развития точки, отделяющие друг от друга качественно своеобразные периоды. Вопрос лишь в том - *что обуславливает это качественное своеобразие*. В свое время А. Гезелл, З. Фрейд, Ж. Пиаже, Л.С. Выготский и др. выделяли разнообразные основания для построения периодизации. Систематизация этих попыток была предпринята Л.С. Выготским в работе «Проблема возраста» (1984). Все существующие к тому времени периодизации Л.С. Выготский разделил на 3 группы, и это деление оказалось столь методологически удачным, что появляющиеся современные периодизации часто успешно вписываются в предложенную им систематизацию.

Первую группу составили периодизации, созданные не путем расчленения самого развития личности на этапы, а по аналогии со *ступенчатобразным построением других процессов развития*. Таковой, в частности, является известная периодизация С. Холла, созданная по аналогии с развитием общества. Он выделял стадию рытья и копания (0-5 лет), стадию охоты и захвата (5-11 лет), пастушескую стадию (8-12 лет), земледельческую стадию (11-15 лет), стадию промышленности и торговли (15-20 лет), соотнося их с животной стадией развития общества, периодом овладения охотой и рыболовством, концом дикости и началом цивилизации, периодом романтизма и т.п. Понятно, что подобные аналогии очень заманчивы, но поверхностны.

Ко второй группе (самой многочисленной) Л. С. Выготский отнес периодизации, которые основаны на каком-либо одном (или нескольких) отдельно взятом признаке развития. Пример простейшей периодизации такого типа он берет у П. П. Блонского, который в качестве основания использовал дентицию и выделял соответственно беззубое детство, молочнозубое детство, период смены зубов, стадии прорезывания премоляров и клыков, постояннозубое детство. Он считал, что процесс развития определяется нарастанием энергетических ресурсов организма, которые и задают время кальцинации - окостенения скелета, смену зубов. Такой прямой параллелизм ничем не подтвержден, не говоря уже о том, что и выделенные периоды не равнозначны: скажем, время прорезывания зубов очень важно для ребенка, а переход к постояннозубому детству ничем в психическом плане не примечателен.

В эту же группу Л. С. Выготский помещает периодизацию, предложенную В. Штерном, основанием которой является собственно психологический, а не биологический критерий - собственная активность человека. Так, к примеру, В. Штерн говорит о периоде, когда ребенок только играет, о периоде сознательного учения с разделением игры и труда, о периоде юношества с развитием самостоятельности и началом трудовой деятельности. В. Штерну же принадлежит и периодизация, в основание которой положено развитие речи с выделением фазы первого слова, фазы однословных и двусловных предложений, фазы грамматизации и т.д.

К этой же группе можно отнести и периодизацию З. Фрейда, основанием которой является изменение зон, в которых находит удовлечение либидо. З. Фрейд описывает следующие стадии развития личности: 1) *оральная фаза* (1-й год жизни): эрогенные зоны - в области рта; формы поведения - захват, удержание, сосание, кусание, выплевывание; 2) *анальная фаза* (2-3-й годы жизни): эрогенные зоны - в области заднего прохода; формы поведения - интерес к функциям отправления; 3) *фаллическая фаза* (с 3-х до 6-ти лет): эрогенные зоны - в области первичных половых органов; формы поведения - исследование своих гениталий; 4) *латентная фаза* (с 5-6 лет до 11-12 лет, то есть стадия полового созревания): эрогенные зоны не выделяются и специфических форм поведения нет; 5) *генитальная фаза* (фаза половозрелости): во главе с гениталиями активизируются все эрогенные зоны и формы поведения.

Особое место в периодизациях второй группы занимает периодизация Ж. Пиаже, в основе которой лежит развитие интеллектуальных структур. Развитие интеллекта он считает фактором достижения равновесия с окружающей средой и описывает: 1) предоперациональную стадию мышления (сенсомоторный интеллект) с его рефлексам и приспособительными реакциями; 2) стадию предпонятийного и интуитивного мышления (внутренних действий с образами, символами); 3) стадию конкретных операций и 4) стадию формальных операций.

По аналогии со стадиями, выделенными Ж. Пиаже, в основу построения периодизации Л. Колберг положил становление морали, описывая с этих позиций доморальный уровень (связанный с ориентацией на избегание наказания и получение поощрения), уровень конвенциональной морали (связанный с ориентацией на образец или авторитет) и уровень автономной морали (связанный с ориентацией на общественный договор и общепринятые моральные нормы).

Перечислять варианты периодизаций этой группы можно бесконечно. Все они названы Л. С. Выготским *моносимптоматическими*, поскольку в основании большинства из них лежит лишь один, хотя и важный, признак развития.

Третью группу, по Л. С. Выготскому, должны составить периодизации, связанные с выделением существенных особенностей самого развития. Именно они позволили бы ответить на вопросы, что, как, почему, в каком направлении изменяется. Наиболее близко к построению периодизации такого типа подошел А. Гезелл, обнаруживший, что «плотность» развития с взрослением уменьшается.

Л.С. Выготский предложил собственную периодизацию, руководствуясь диалектической моделью развития и идеей скачков-переходов к новому качеству. Он выделял в развитии стабильные и критические возрасты (периоды). В *стабильных периодах* происходит медленное и неуклонное накопление мельчайших количественных изменений развития, а в *критические периоды* эти изменения обнаруживаются в виде скачкообразно возникших *необратимых* новообразований. По мнению Л. С. Выготского, стабильные и критические периоды в развитии чередуются: 1) кризис новорожденности, 2) стабильный период младенчества, 3) кризис первого года жизни, 4) стабильное раннее детство, 5) кризис трех лет, 6) стабильный дошкольный возраст, 7) кризис семи лет, 8) стабильный младший школьный период, 9) пубертатный кризис, 10) стабильный подростковый возраст, 11) кризис 17 лет и т.д.

В мировой психологии широко используется периодизация Э. Эриксона, положившего в основание развития сразу три процесса: соматическое развитие, социальное развитие и развитие сознательного Я. Свою теорию фаз он рассматривает в пяти размерностях: 1) *психосоциальные кризисы*; 2) *круг референтных лиц*; 3) *элементы социального порядка*; 4) *психосоциальные модальности*; 5) *психосексуальная динамика*.

В периодизации Э. Эриксона выделяется 8 фаз развития: 1) *первая фаза* (младенчество, первый год жизни) характеризуется первичным доверием или недоверием ребенка к окружению; 2) *вторая фаза* (раннее детство: 2-3-й годы жизни) характеризуется автономией или стыдом и сомнением; 3) *третья фаза* (дошкольный возраст: 4-5-й годы жизни) характеризуется инициативой или чувством вины; 4) *четвертая фаза* (школьный возраст: с 6 до 11-12 лет, то есть до половозрелости) характеризуется чувством ценности и трудолюбия или мало-ценности; 5) *пятая фаза* (юношество) характеризуется личностной индивидуальностью, идентичностью или диффузией идентичности; 6) *шестая фаза* (молодость: 20-30 лет) характеризуется близостью, интимностью и солидарностью или изоляцией; 7) *седьмая фаза* (зрелость: 30-40 лет) характеризуется творческим началом, интегративностью или застоєм; 8) *восьмая фаза* (старший взрослый возраст (плюс старость), от 40 лет и старше) характеризуется целостностью личности или раздвоенностью, отчаянием.

Линию Л. С. Выготского в современной отечественной психологии продолжили А.Н. Леонтьев и Д.Б. Эльконин. Их позиция в вопросе о периодизации может быть выражена в нескольких тезисах:

1) несостоятельность многих периодизаций психического развития связана с тем, что за их основания брались хотя и характерные, но внешне *отдельные* признаки развития, а не *внутреннее существо* этого процесса, поэтому основания периодизации надо искать только во *внутренних противоречиях самого развития*;

2) периодизацию психического развития необходимо строить с учетом смены одной целостной деятельности другой; личность ребенка изменяется как целое в своем внутреннем строении и законами изменения этого целого определяется движение каждой его части;

3) при рассмотрении источников развития психики каждый его период необходимо связывать с наиболее значимым для него типом целостной деятельности ребенка (*ведущей деятельностью*);

4) целостная деятельность ребенка, специфическая для каждого его возраста, определяет те психические изменения, которые впервые в нем возникают – *новообразования*. Именно эти новообразования служат основным критерием для деления детского развития на отдельные возрасты; на каждой возрастной ступени всегда есть *центральное новообразование*, ведущее для всего процесса развития и характеризующее перестройку всей личности ребенка на новой основе.

Л. С. Выготский, говоря о новообразовании, имел в виду как новый тип деятельности ребенка, так и новый тип его личности, те психологические изменения, которые впервые возникают в этом периоде. А.Н. Леонтьев и Д.Б. Эльконин развели в

новообразовании новый тип деятельности и центральные психологические изменения, впервые возникающие в этой деятельности. Такое разведение определило их понимание движущих сил развития: основой психического развития является, по их мнению, смена деятельности, детерминирующая возникновение новообразований; но и достигнутые новообразования являются предпосылкой становления нового типа деятельности, переводящего ребенка на новый этап развития.

Тот новый тип деятельности, который лежит в основе целостного психического развития ребенка в том или ином возрасте, был назван ведущим. По своему смыслу это понятие близко к понятию социальной ситуации развития у Л. С. Выготского. *Ведущая деятельность* – это 1) деятельность, в форме которой возникают и внутри которой дифференцируются другие новые виды деятельности; 2) деятельность, в которой формируются или перестраиваются частные психические процессы (например, в игре – воображение, в учении – логическое мышление); 3) деятельность, от которой зависят наблюдаемые в данный период развития основные психологические изменения в личности ребенка. Таким образом, ведущая деятельность – та, развитие которой обуславливает главнейшие изменения в психических процессах и психологические особенности личности на данной стадии развития.

В основе периодизации А.Н. Леонтьева и лежит собственно тип ведущей деятельности. Он описывает: 1) *младенчество* с непосредственно-эмоциональным общением ребенка и взрослого; 2) *раннее детство* с предметной деятельностью; 3) *дошкольное детство* с игрой; 4) *школьный возраст* с учением; 5) *подростковый возраст* с общественно полезной деятельностью и общением со сверстниками; 6) *юношеский* – с учебно-профессиональной деятельностью.

Д.Б. Эльконин, опираясь на опыт культурно-исторической психологии Л.С. Выготского, предложил рассматривать каждый период развития на основе четырех критериев: 1) социальная ситуация развития как система отношений, в которую вступает ребенок, и способ ориентации в этих отношениях; 2) основной (ведущий) тип деятельности; 3) основные новообразования развития; 4) кризис.

Рассматривая каждый период как состоящий из двух стадий, Д. Б. Эльконин считал, что на первой стадии осуществляются изменения *мотивационно-потребностной* сферы личности, а на второй происходит освоение *операционально-технической* сферы. Им был открыт *закон чередования, периодичности разных типов деятельности* на каждом этапе: за деятельностью одного типа, ориентирующей субъекта в системе отношений между людьми, в нормах и правилах взаимодействия в социуме, обязательно следует деятельность другого типа, в которой происходит ориентация в способах употребления предметов. Каждый раз между этими двумя типами ориентации возникают противоречия. Периоды и стадии детского развития, по Д.Б. Эльконину:

- *этап раннего детства* состоит из двух стадий – *младенчества*, открывающегося кризисом новорожденности, на котором развивается мотивационно-потребностная сфера личности, *крайнего возраста*, началом которого знаменует кризис 1-го года жизни, в котором преимущественно осуществляется освоение операционально-технической сферы;

- *этап детства* открывается кризисом 3 лет, знаменующим начало *дошкольного возраста* (с освоением мотивационно-потребностной сферы). Второй стадией является открывающийся кризисом 6-7 лет *младший школьный возраст*, на котором осваивается операционально-техническая сфера;

- *этап отрочества* делится на стадию *подросткового возраста* (осваивается мотивационно-потребностная сфера), началом которого является кризис 11-12 лет, и стадию *ранней юности* (освоение операционально-технической стороны), связанной с кризисом 15 лет. По Д.Б. Эльконину, кризисы 3 и 11 лет – это *кризисы отношений*, вслед за ними возникают новые ориентации в человеческих отношениях; а кризисы 1-го года, 7 и 15 лет – *кризисы мировоззрения*, меняющие ориентацию в мире вещей.

В отечественной психологии принята периодизация Д. Б. Эльконина, и в своем изложении конкретных возрастов мы постараемся следовать ей. Но нельзя не отметить, что проблема периодизации является настолько интересной и важной в психологии развития, что исследовательские работы в этом направлении ведутся и сейчас. В частности, интересна периодизация, предложенная В. И. Слободчиковым в 80-х гг. XX в.

Свои размышления он начал с поисков ответа на вопросы: что именно изменяется, что развивается в процессе развития, что станет его итогом? Опираясь на идею о становлении в психическом развитии особого личностного образования - *субъективности* (или, более общо - внутреннего мира), он в качестве механизма ее обретения называет изменение форм взаимодействия (со-бытия = бытия вместе) развивающегося ребенка с социальным окружением, взрослыми путем *отождествления* с ними (становление событийности, со=бытия) и *обособления* от них (реализация само=бытности).

В предложенной им схеме - «матрице возраста» - каждая ступень есть относительно завершённый цикл развития, выстроенный в логике процесса развития как горизонтальная последовательность *периодов* (становления и реализации) и *стадий* (критических и стабильных).

Схема периодов и стадий развития по В.И. Слободчикову

Ступени развития субъектности	Матрица возраста			
	Период становления событийности		Период реализации самобытности	
	кризисы развития	стадии принятия	кризисы развития	стадии освоения
Оживление	родовой кризис (-2мес)-(+3 нед)	новорожденность (новорожденный): 0,5-4,0 мес	кризис новорожденности: 3,5-7,0 мес	младенчество (младенец): 6-12 мес
Одушевление	кризис младенчества: 11-18 мес	раннее детство (дитя): 1год3 мес- 3,0 года	кризис раннего детства: 2,5-3,5 года	дошкольное детство (ребенок): 3-6,5 года
Персонализация	кризис детства: 5,5-7,5 лет	отрочество (отрок): 7,0 лет-11,5года	кризис отрочества: 11,0-14,0 лет	юность (юноша): 13,5 года-18,0 лет
Индивидуализация	кризис юности: 17,0 лет-21,0 год	молодость (молодой человек): 19,0-28,0 лет	кризис молодости: 27,0 лет-33,0 года	взрослость (взрослый): 32,0-42,0 года
Универсализация	кризис взрослости: 39,0-45,0 лет кризис индивидуальной жизни	зрелость (зрелый муж): 44,0 года-60,0 лет	кризис зрелости: 55,0-65,0 лет	старость (старик): 62,0 года

По вертикали в схеме представлены последовательность ступеней и смена форм развития, которые фиксируют общее направление и уровни становления субъективности человека в онтогенезе. Начало каждой ступени - это всегда новое (потенциально возможное) рождение в новую форму жизни, не отменяющую прожитую ступень, а объемлющую и сохраняющую ее достижения. Последовательность ступеней - это смена

режима *индивидуальной жизни*: в кризисах *рождения* - как кризис самоидентичности («так жить нельзя») и поиск новых форм событийности (на стадиях *принятия*), в кризисах *развития* - как кризис событийности («хочу быть, как ты») и поиск новых способов самоопределения, самобытности (на стадиях *освоения*). То, что предложенное В. И. Слободчиковым чередование критических и стабильных стадий развития (и по вертикали, и по горизонтали) не случайно, подтверждается давними наблюдениями детских психологов своеобразного феноменального повторения картин кризисов 1-го и 7-го годов жизни, 3-х и 12-ти лет. Свои повторения имеют и стабильные стадии.

Принципиально другие основания имеет последовательность *ступеней* развития: их символическое обозначение определено *ценностно-смысловым содержанием* (то есть тем, что *должно* осуществиться на данной ступени); направление же их смены определено *целевой детерминацией* развития (то есть тем, что *возможно* при определенных условиях сделать для повышения ранга субъектности).

3. Психологические особенности развития в дошкольном возрасте.

Отделение ребенка от взрослого к концу раннего возраста создает предпосылки для создания **новой социальной ситуации развития**. Впервые ребенок выходит за пределы своего семейного мира и устанавливает отношения с миром взрослых людей. Идеальной формой, с которой ребенок начинает взаимодействовать, становится *мир социальных отношений*.

Противоречие этой социальной ситуации развития Д. Б. Эльконин видит в том, что ребенок есть член общества, вне общества он жить не может, и основная его потребность – *жить общей жизнью со взрослыми*. Но осуществить это в современных исторических условиях невозможно, и жизнь ребенка проходит в условиях опосредствованной, а не прямой связи с миром. Такую связь осуществляет **игровая деятельность** ребенка.

Игра возникает тогда, когда появляются **нереализуемые непосредственно тенденции ребенка действовать как взрослый** и вместе с тем сохраняется характерная для раннего детства тенденция к **немедленной реализации желаний**. Сущность игры, по Л. С. Выготскому, состоит в том, что она есть **исполнение обобщенных желаний ребенка, основным содержанием которых является система отношений со взрослыми**.

Характерная черта игры состоит в том, что она позволяет ребенку выполнять действие при отсутствии условий реального достижения его результатов, поскольку мотив его заключен не в получении результата, а в самом процессе выполнения действия. «Лошадка» заменяется палочкой, и ребенок «едет» на ней потому, что ему важно *ехать*, а не *доехать*. Действие, воспроизводимое в игре, и фактические его операции сами по себе являются вполне *реальными*, но наблюдается явное **несовпадение содержания действия (например, «управление автомобилем») и его операций (вращение случайно попавшегося колесика)**. Оно приводит к тому, что ребенок начинает выполнять игровое действие в воображаемой ситуации.

Для воображаемых («мнимых») ситуаций характерен перенос значений с одного предмета на другой и действия, воссоздающие в обобщенной и сокращенной форме реальные действия взрослых. Именно поэтому в игре палочка может быть лошадкой, брусок дерева – мылом, прутик – карандашом и т.д. С ними можно *производить те же действия, что и с реальным предметом*. Это становится возможным на основе расхождения *видимого и смыслового полей*, появляющегося в дошкольном возрасте и позволяющего возникнуть внутреннему плану действий.

Суть игры состоит в том, что в ней ребенок оперирует *значениями*, оторванными от вещей, но опираясь на реальные *действия*. Противоречие игровой деятельности состоит в том, что в ней возникает **движение в смысловом поле, но способ движения остается как во внешнем действии**: в игре все внутренние процессы развернуты во внешнем действии.

В сюжетной игре ребенок принимает на себя *те роли*, которые так или иначе соответствуют некоторым общественно-трудовым функциям взрослых, и вносит в свою игру некоторые *нормы отношений*, связанных с этими функциями. В процессе игры происходит воспроизведение этих отношений в совместной деятельности детей. Выполняя взятую на себя роль, ребенок воспроизводит соответствующие ей действия, но, конечно, *переносит* их с реальных предметов на заместители. Вместе с тем при таком переносе действий и сами предметы как бы «насыщаются» свойствами, которые им самим по себе не присущи.

В процессе ролевой игры ребенок начинает ориентироваться *в общем смысле человеческой деятельности*, в том, что любое предметное действие включено в человеческие отношения, так или иначе направлено на других людей и оценивается ими как значимое или незначимое. Ребенок обнаруживает при этом, что сами отношения имеют *иерархическую систему соподчинения, управления и исполнения*.

Попеременно выполняя в воображаемых ситуациях различные функции взрослого человека и сопоставляя их особенности с собственным реальным опытом, ребенок начинает различать *внешнюю и внутреннюю* стороны жизни взрослых и своей собственной жизни. Он открывает у себя наличие *переживаний* и начинает осмысленно ориентироваться в них, благодаря чему у него возникают новые *отношения к самому себе*. Эти переживания обобщаются (как пишет Л. С. Выготский, возникают *аффективные обобщения*), у ребенка появляется даже своеобразная «логика чувств».

В структуре игры можно выделить несколько элементов.

1. Любая игра имеет *тему* – ту область действительности, которую ребенок воспроизводит в игре; дети играют в «семью», «больницу», «столовую», «магазин», «Бабу Ягу и Ивашечку», «Белоснежку и семь гномов» и т.д.; чаще всего тема берется из окружающей действительности, но дети «заимствуют» и сказочные, книжные темы.

2. В соответствии с темой строится *сюжет*, сценарий игры; к сюжетам относят определенную последовательность событий, разыгрываемых в игре. Сюжеты разнообразны: это и индустриальные, и сельскохозяйственные, и ремесленные, и строительные игры; игры с бытовыми (семейный быт, сад, школа) и общественно-политическими сюжетами (демонстрация, митинг); военные игры, драматизации (цирк, кино, кукольный театр, постановки сказок и рассказов) и т.д. Некоторые игры (особенно с бытовыми сюжетами) разыгрываются с разным содержанием на протяжении всего дошкольного детства. Игры на одну и ту же тему могут быть представлены разными сюжетами: так, например, игра в «семью», в «дочки-матери» реализуется разыгрыванием сюжетов прогулки, обеда, стирки, приема гостей, мытья ребенка, его болезни и т.д.

3. Третьим элементом в строении игры становится *роль* как обязательный набор действий и правил их выполнения, как моделирование реальных отношений, существующих между людьми, но не всегда доступных ребенку в практическом плане; роли выполняются детьми при помощи *игровых действий*: «врач» делает укол «больному», «продавец» отвечает «покупателю» «колбасу», «учитель» учит «учеников» «писать» и т.д.

4. **Содержание игры** – то, что ребенок выделяет как основной момент деятельности или отношений взрослых. Дети разных возрастных групп при игре с одним и тем же сюжетом вносят в нее разное содержание: для младших дошкольников это многократное повторение какого-либо действия с предметом (поэтому игры могут именоваться по названию действия: «качать куколку» при игре «в дочки – матери», «лечить медвежонка» при игре «в больницу», «резать хлеб» при игре «в столовую» и т.д.); для средних это – моделирование деятельности взрослых и эмоционально значимых ситуаций, выполнение роли; для старших – соблюдение правила в игре.

5. **Игровой материал и игровое пространство** – игрушки и разнообразные другие предметы, при помощи которых дети разыгрывают сюжет и роли. Особенностью игрового материала становится то, что **в** игре предмет используется не в своем

собственном значении (песок, плитки, лоскутки, пуговицы и т.п.), а в качестве *заместителей* других, недоступных ребенку практически, предметов (сахар, тротуарные блоки, ковры, деньги и т.п.). Игровое пространство представляет собой границы, в пределах которых территориально разворачивается игра. Оно может символизироваться наличием определенного предмета (например, сумочка с красным крестом, положенная на стул, означает «территорию больницы») или даже обозначаться (например, дети мелом отделяют кухню и спальню, дом и улицу, тыл и фронт).

6. Ролевые и реальные отношения – первые отражают отношение к сюжету и роли (конкретные проявления персонажей), а вторые выражают отношение к качеству и правильности выполнения роли (они позволяют договариваться о распределении ролей, выборе игры и реализуются в игровых «рemarkах» типа «надо делать так», «ты неправильно пишешь» и т.п.).

Будучи ведущей деятельностью на протяжении всех лет дошкольного детства, игра неодинакова на всем своем протяжении. В детской психологии выделяют следующие **этапы развития игры.**

1. Предметная игра. В младшем дошкольном возрасте игры носят *процессуальный характер*. В несложных по содержанию играх смысл для детей содержится в самом *процессе действия*, а не в том результате, к которому это действие должно привести. Этап предметной игры связан преимущественно с овладением специфическими функциями предметов, еще недоступных ребенку в практической деятельности. Способом является разворачивание и обозначение в игре условных предметных действий («кормить куклу», «резать хлеб»).

2. Ролевая игра. В среднем дошкольном возрасте в играх главное место занимает выполнение роли, и интерес игры состоит именно в выполнении моделирующих отношения взрослых действий. Этап ролевой игры обусловлен овладением ребенком отношениями между людьми, опосредующими отношение к предметам. Этой игре соответствует и следующий по сложности способ – ролевое поведение, связанное с обозначением и реализацией ролевой позиции, подчиняющей себе предметные действия (играть «во врача», «в дочки-матери» «в Изауру», «в милиционеров»).

3. Игра с правилами. На этом этапе детей интересует не просто роль как таковая, но и то, насколько реалистично она выполняется. Повышается требовательность детей к правдивости и убедительности, реалистичности исполнения ролей и сюжетов, использованию игрового материала (к игре охотно привлекаются реальные предметы и вещи, одежда взрослых), к соблюдению правил в игре. Этап игр с правилами связан с выделением ребенком скрытых в отношениях между людьми задач и правил человеческих действий и *сдвигом мотива игры с процесса на результат*. На этом этапе появляются игры-драматизации, игры-фантазирования. Третий способ построения игры – сюжетосложение связанное с разворачиванием в игре последовательности целостных ситуаций («играть в больницу», «играть в парикмахерскую»).

Развитие игры идет **от ее индивидуальных форм к совместным**: с возрастом растет состав участников игры и длительность существования игрового объединения. Младшие дошкольники чаще играют **в одиночку**, но уже у 3-летних детей фиксируются объединения группами в 2-3 ребенка. Продолжительность такого объединения коротка (всего 35 минут), после чего дети одной группы могут присоединиться к другим группам. За 30-40 минут наблюдения за игрой малышкой можно зафиксировать до 25 таких перегруппировок.

К 4-5 годам группы охватывают от 2 до 5 детей, а продолжительность совместной игры здесь доходит до 40-50 минут (чаще около 15 минут). Обычно игра начинается одним ребенком, а затем к нему присоединяются другие; предложение одного ребенка находит отклик у других детей, на основе чего возникают игры с общим сюжетом. В среднем дошкольном возрасте дети уже могут согласовывать свои действия, распределять роли и обязанности.

У детей 6-7 лет уже есть **предварительное планирование игры**, распределение ролей до ее начала и коллективный подбор игрушек. Группы в игре становятся многочисленными и долговременными (иногда дети способны играть одну игру в течение нескольких дней, сохраняя игрушки и игровое пространство).

Тематика игр также меняется со временем. Д. Б. Эльконин говорит о двух тематических группах игр: 1) взрослые, их работа, отношения с другими людьми; 2) эмоционально значимые события.

По мере усложнения и расширения опыта ребенка изменяется и **мотивация** игровой деятельности. Так, если для младшего и среднего дошкольного возраста характерным мотивом служит воссоздание эмоционально значимых ситуаций и действий значимых взрослых, а также желание общаться, то для старших дошкольников таким мотивом становится еще и **фантазирование**, так как оно связано с относительной независимостью от внешних обстоятельств и возможностью действовать по «собственному хотению, по собственному велению».

Но игра – хотя и важнейшая, но не единственная деятельность, которую осваивает дошкольник. В частности, это **изобразительная деятельность** ребенка. Ей предшествует **дотобразительный период** в конце раннего детства – *стадия каракуль*, т.е. всевозможных графических построений, не несущих в себе изобразительного замысла и не имеющих изначально знакового смысла. На этой стадии происходит овладение карандашом, как специфическим предметом как *орудием* деятельности.

К 3 годам ребенок имеет уже некоторый графический опыт и некоторый запас графических образов, позволяющих ему изображать предметы. Но ограниченность этого запаса становится очевидной, если попросить 3-летнего ребенка нарисовать, например, последовательность таких предметов: мяч, арбуз, картофелину, воздушный шар, грушу, свеклу, лампочку и кубик. Все перечисленные предметы ребенок изображает при помощи одинаковых неправильных кружочков. Так же одинаково младшие дошкольники изображают любого человека – в виде «головонога».

Вопрос о том, как черкание по бумаге приобретает характер изображения, центральный для понимания природы детского рисования. Специфику рисования как особого вида деятельности, как указывает В. С. Мухина, составляет именно **изобразительная, знаковая функция**.

Общепризнано, что ребенок в какие-то моменты внезапно узнает в начертанных им каракулях тот или иной предмет и называет его. От «узнавания» случайно возникшего сочетания штрихов ребенок переходит к **намеренному изображению предмета**. На протяжении дошкольного возраста происходит постепенное *опережение называния*, а не изображения. Если младшие дошкольники сначала рисуют нечто, а потом, узнав, это называют, то средние дошкольники называют изображение *в процессе* рисования и дорисовывают в соответствии с данным наименованием. Старшие дошкольники сначала планируют и называют то, что намерены нарисовать, а затем старательно рисуют в соответствии с замыслом. Так же, с возрастом, нарастают и способность ребенка узнавать нарисованное другими и рисовать для других, а также речевое сопровождение рисования, стремление к достоверности изображаемого.

Большая часть рисунков младших и средних дошкольников – это изображения *отдельных предметов* (человечки, домики, цветы, автомобили и т.д., а под влиянием занятий по рисованию в детском саду – ленточки, дорожки, заборчики, солнце, шарики, снеговик, елочки и т.д.). В это время дети рисуют довольно *шаблонно*, следуя принятому однажды образцу. Сходство изображения с реальным объектом для ребенка *несущественно*: он знает, что *так* рисуют этот объект, и этого оказывается достаточно. Поэтому шаблонные образцы изображения отдельных предметов (домика, лодочки, человечка, елочки и т.д.) передаются из поколения в поколение, надолго закрепляясь в возрастах. Так, современные городские дети, живущие в высоких многоэтажках, все же рисуют одноэтажный домик с треугольной крышей и трубой, из которой идет дым.

Надо сказать, что детей специально учат рисовать в дошкольном возрасте (чего, кстати, нельзя сказать об игре, которой никто систематически не учит ребенка) – показывают образцы, демонстрируют технические приемы (проводить округлые линии, поворачивать их под углом, наносить мазки кисточкой и т.п.), обращают их внимание на недостатки в рисунках и способы их устранения. Но никакие формы обучения не могут привести к тому, чтобы ребенок начал рисовать, как взрослый. И не столько из-за несформированности технических навыков, сколько из-за небольшого опыта и специфического видения мира ребенком.

Ребенок изображает в рисунке *не то, что он видит, но и то, что он знает об объекте* (пример тому – «прозрачные» или «рентгеновские» рисунки), то, что ему представляется *главным, существенным* в объекте. Изображение предмета поэтому сильно зависит от степени знакомства с ним ребенка. Экспериментально установлено, что объекты, с которыми ребенок имел возможность действовать, изображаются полнее и лучше, чем те, которые он может только наблюдать.

Это относится и к использованию *цвета* в рисовании. Так, в младшем и среднем дошкольном возрасте дети почти не соотносят цвет объекта с цветом используемого карандаша или фломастера. Они выбирают цвет либо совсем случайно, используя первый попавшийся карандаш, либо всегда берут свой «любимый» цвет. Часто дети стараются в рисунке использовать как можно больше разных цветов и рисуют, попеременно используя много зажатых в кулаке карандашей. Только после 4- лет ребенок начинает использовать цвет как обязательный признак изображаемого объекта. На всех рисунках заметны следы штрихового закрашивания травы зеленым цветом, неба – синим, солнца – красным или желтым, но это еще не результат собственных наблюдений, а заимствование *цветовых шаблонов* взрослых (подобно домику с трубой).

Чем старше дошкольник, тем лучше он передает в рисовании цвет и *форму предметов*.

Старший дошкольный возраст (особенно 5 лет и старше) – возраст расцвета рисования. В это время от изображения отдельных предметов дети переходят, как в игре, к *сюжетному рисованию* (изображению бытовых сцен и событий, иллюстраций к сказкам и мультфильмам) со множеством предметов и персонажей.

Старшие дошкольники почти всегда имеют *предварительный замысел* рисунка, которому стараются следовать. Поэтому в это время дети активно пользуются ластиком и исправляют неточные изображения в соответствии с имеющимися представлениями. Здесь ребенок часто испытывает расхождение между образом, имеющимся в представлении, и техническими средствами его воплощения.

В старшем дошкольном возрасте ребенок немного понимает *пропорции и перспективу*, но все же большинство его рисунков *плоскостные*. Типичным является расположение предметов в ряд на одной линии или по «этажам».

Особенностью рисунков в это время является также их насыщение *детальми реалистического плана*. Особенности предметов и явлений часто не прорисовываются ребенком, а только обозначаются (причем дети обозначают в рисунке даже то, что в данной проекции увидеть нельзя – это так называемые «рентгеновские рисунки», когда сквозь фигуры первого плана «просвечивают» фигуры второго плана; изображение обоих глаз, носа, рук и ног у человека, стоящего в профиль, и т.д.): так, 5 пальцев на руке изображаются пучком линий или «колбасок», отходящих от круглой ладони, волосы часто рисуются по одной волосинке дыбом или заменяются челочкой и т.д.

Дошкольник выражает в рисунке и собственное *отношение* к изображаемым предметам и явлениям. В старшем дошкольном возрасте в рисунках появляются такие приемы, как преувеличение, использование цвета как символа «плохого» или «хорошего», тщательная прорисовка деталей «красивого», «хорошего», «любимого» и небрежное исполнение «плохого» и т.д.

В изображении предметов и явлений старшие дошкольники обычно ориентируются на разные признаки и свойства объектов: 1) на *визуальные* впечатления (визуальный реализм); 2) на *тактильные* впечатления (двигательно-тактильный реализм); 3) на *знания о предметах* (интеллектуальный реализм), поэтому для развития функции рисования требуются как расширение непосредственного опыта действия ребенка с вещами, так и его речевые обозначения и интеллектуальные знания о них. Старшие дошкольники часто рисуют *по памяти*, а не с реального оригинала, и иногда изображения противоречат действительности.

С возрастом все более заметными становятся *индивидуальные различия* в рисовании детей. Это проявляется и в содержании рисунков, и в технике изображения, и в выборе тем. Некоторые дети чаще изображают бытовые темы, другие – собственные эмоциональные впечатления, третьи делают иллюстрации к сказкам, рассказам, четвертые вообще создают фантастические изображения. У всех детей есть излюбленные темы, которые время от времени меняются. Несмотря на все различия, в рисунках всегда могут быть выделены некоторые общие компоненты, и только после 5 лет ребенок учится преодолевать привычные шаблоны и рисовать то, что ему интересно.

В дошкольном возрасте выделяется целый вид продуктивных форм деятельности, один из которых – **конструирование**.

В младшем дошкольном возрасте оно появляется как умение ребенка *по образцу* (или по собственному несложному плану) создавать элементарные построения из кубиков, мозаики, деталей конструкторов и т.д. Первоначально подобные действия не являются самостоятельными, они включены в игру и выполняют вспомогательные функции. В игре бывает достаточно элементарных конструкций для придания им игрового смысла, поэтому постройки весьма элементарны, и многочисленные «заборчики», «столики», «паровозики» похожи друг на друга и могут вполне по ходу игры превращаться друг в друга.

В среднем дошкольном возрасте ребенок постепенно приходит к выделению собственно *конструирующей* деятельности из игровой и специально конструирует различные предметы и ситуации. В игре или без нее конструктивные замыслы приобретают самостоятельное значение и имеют смысл для ребенка уже не как обслуживающие игру, а как отдельная продуктивная деятельность. В этом возрасте в овладении конструированием включаются взрослые, предлагающие как образцы конструкций, так и способы их создания, а также многочисленные игры, развивающие эту деятельность. Развитие конструирующей деятельности в это время проходит три последовательных этапа: 1) конструирование по образцу, 2) конструирование по условиям, 3) конструирование по замыслу.

Конструирование по образцу связано с воспроизведением уже готовой конструкции по схеме, рисунку, образцу взрослого. Конструирование *по условиям* обычно вплетено в игру и предполагает создание знакомых ребенку конструкций с учетом игровых требований (размер, ширина, высота – чтобы, например, под мостом прошел паровозик, чтобы в дверь домика проходила кукла, чтобы под воротами проезжал автомобиль и т.д.).

Самым сложным видом конструирования, опирающимся на освоение знаковой функции, является конструирование *по замыслу*. Оно предполагает наличие у ребенка представлений о создаваемой постройке, плана ее создания (какие блоки положить в основание, а какие – выше, чтобы конструкция не разрушилась), а также знаний о приемах и материалах, с помощью которых ее можно сделать и т.д.

Установлено, что для развития конструктивных представлений ребенку необходима помощь взрослого в переводе от использования образцов к конструированию по схеме и по словесному описанию (ведь прежде чем собрать конструкцию, надо мысленно расчленить ее на блоки, а потом представить из них целое). В старшем дошкольном возрасте конструирование становится самостоятельной и достаточно

сложной деятельностью: ребенок умеет конструировать не только из готовых блоков, но и из бумаги, пластилина, природного материала, разных отходов. Очень важно то, что появляется тенденция к самостоятельному *изготовлению* недостающих деталей будущей конструкции. При соответствующем обучении это проявляется в среднем возрасте, а старшие дошкольники уже могут самостоятельно задумать и выполнить оригинальную поделку.

Развитие конструирования также идет от создания отдельных предметных конструкций к сюжетному конструированию и от индивидуального к совместному. Старшие дети вполне способны вместе реализовать коллективный замысел (с помощью взрослого сделать панно или большой макет).

На протяжении всего дошкольного детства ребенок **интенсивно общается со взрослыми и сверстниками**. Потребность в общении не сводится к каким-либо другим нуждам и состоит в стремлении к познанию ребенком самого себя и других людей, к оценке и самооценке и т.д.

Пройдя стадию ситуативно-личностного общения со взрослым (первое полугодие жизни) и стадию ситуативно-делового общения (6 мес – 2 года), ребенок достигает *внеситуативно-познавательной* формы общения со взрослым (3-5 лет). Она разворачивается на фоне познавательной деятельности детей, направленной на установление чувственно воспринимаемых взаимосвязей в физическом мире. С расширением своих возможностей дети стремятся к своеобразному «теоретическому» сотрудничеству со взрослыми, сменяющему сотрудничество практическое.

«Теоретическое» сотрудничество состоит в совместном обсуждении событий, явлений, взаимоотношений в предметном мире. Нужды познавательной деятельности детей приводят к тому, что потребности ребенка обогащаются в этом возрасте новым элементом – *потребностью в уважении взрослого*, потому что только понимание взрослым важности и значимости волнующих ребенка вопросов обеспечивает достаточную вовлеченность старшего партнера в «теоретическое» сотрудничество с ребенком, помогая ему достичь цели.

Показателем достижения ребенком этой фазы общения можно считать появление его первых вопросов о предметах и их разнообразных взаимосвязях, не наблюдаемых непосредственно. Наиболее типична эта форма общения для младших и средних дошкольников, но у многих детей она остается высшим достижением до конца дошкольного возраста.

Внеситуативность является особенностью общения в дошкольном возрасте. Во-первых, внеситуативен материал той деятельности, в которую включено общение: познание ребенка направлено на предметы и явления, мало связанные с тем, чем он прямо занят в момент взаимодействия со взрослым, и даже вообще с этим взаимодействием не связанные. Во-вторых, в актах общения дети постигают и осваивают свойства других людей и собственные качества, не лежащие прямо на поверхности, а *умозаключаемые* на основе происходящего (смекалка, ум и др.). По экспериментальным данным, младшие и средние дошкольники легко понимают вопросы о соответствующих качествах человека, очень высоко оценивают по этим параметрам взрослого и подмечают свои недостатки в этих отношениях. Самооценка их, правда, остается хрупкой и неустойчивой, но наличие высказываний о себе, критическое отношение к своим качествам сравнительно с качествами взрослого свидетельствуют об успехах в становлении самосознания ребенка.

Этот факт определяет потребность ребенка в уважении со стороны взрослого и обуславливает особую чувствительность дошкольников к той оценке, которую дают им взрослые. Она проявляется в повышенной обидчивости ребенка, в нарушении и даже полном прекращении деятельности после критических замечаний или порицаний, а также в возбуждении и восторге после похвалы.

Поскольку общение детей со взрослыми чаще всего в это время осуществляется на фоне познавательной деятельности, то основное побуждение к общению носит

познавательный характер и ведущие мотивы – *познавательные*. Взрослый человек как источник сведений о физическом мире, как компетентный и заинтересованный собеседник на эти темы – так выглядит мотив, побуждающий младших и средних дошкольников искать контакты со взрослым.

Нужно отметить, что важнейшим средством коммуникации на уровне внеситуативно-познавательного общения становится *речь*, потому что только она открывает возможность выйти за пределы одной части ситуации и осуществить то «теоретическое» сотрудничество, которое составляет суть этой формы общения.

Значение внеситуативно-познавательной формы общения состоит в том, что она развивает интеллект ребенка, преобразует его общую жизнедеятельность, перестраивает интересы, порождает новую деятельность общения – *внеситуативно-личностную*, которая становится ведущей в старшем дошкольном возрасте (после 5 лет).

Эта форма общения служит целям познания *социального*, а не предметного мира, мира людей, а не вещей. Поэтому внеситуативно-личностное общение существует самостоятельно и представляет собой коммуникативную деятельность в «чистом» виде (общение ради общения). Это общение формируется на основе *личностных мотивов* и на фоне разнообразной деятельности – игровой, познавательной, трудовой. Но теперь оно протекает в форме эпизодов, имеющих *самостоятельное значение* для ребенка, а не как элемент, включенный в иное сотрудничество со взрослым.

Взрослый человек как *особая человеческая личность* – вот то основное, что побуждает ребенка искать с ним контакта. Разнообразие и сложность отношений, складывающихся у дошкольников с разными взрослыми, приводят к *иерархизации социального мира ребенка и к дифференцированному представлению о разных свойствах одного, отдельно взятого человека*.

Значение внеситуативно-личностного общения состоит в следующем: оно вводит ребенка в структурно сложный мир людей и позволяет занять в нем адекватное место. Ребенок усваивает правила социального поведения, приобретает понятие о своих правах и обязанностях по отношению к другим, а также приобщается к моральным и нравственным ценностям общества, в котором живет.

Общение ребенка со взрослым и сверстником – это две стороны одной и той же коммуникативной деятельности. Общение со взрослым, опережающее общение со сверстниками, во многом *определяет* возникновение, развитие и особенности контактов ребенка с другими детьми.

Хотя взрослый остается центром мира детей примерно до 7 лет, первые контакты со сверстниками тоже отмечаются довольно рано.

По данным Э. Л. Фрухт, они заметны уже в 8-9 месяцев, но сведения насчет взаимодействий младенцев почти полностью исчерпываются утверждением, что на 1-м году жизни ребенок *любит наблюдать за другими детьми*. Так, по данным М. Льюса и Дж. Брукса, младенцы, пугавшиеся незнакомого взрослого, давали положительную реакцию на незнакомого ребенка-сверстника. Если же с помощью зеркала создать впечатление, что ребенок сам приближается к себе, то младенец выказывает не меньшее восхищение, чем при появлении матери.

На 23-м году жизни, по данным Б. Спока, дети вступают во все более тесные контакты *практического* плана, и между ними возникают *эмоциональные* связи. Двухлетние дети, хотя еще почти и не играют вместе, тем не менее любят наблюдать за игрой друг друга и «просто быть неподалеку» от других. Если же они играют вместе, то обходятся «безо всяких церемоний» и лишь после 3 лет научаются «считаться друг с другом». По данным В. С. Мухиной, к середине 2-го года ребенок «чувствует симпатию к другим детям», встречает их несмелой улыбкой.

После 3 лет взаимодействие детей друг с другом интенсифицируется, появляется инициирование общения; дошкольники играют не только рядом, но и вместе; обнаруживается потребность детей друг в друге; ребенок перестает бесцеремонно

обижать других детей, чаще делится с ними игрушками и сладостями, получая удовольствие от их общества.

Все это свидетельствует о формировании *потребности в общении с другими детьми*. Потребность эта избирательна: так, в работе Е.О. Смирновой было показано, что дошкольники 3-7 лет отдают наибольшее предпочтение ровеснику, *удовлетворяющему их потребность в доброжелательном внимании*. Далее следуют товарищи, выполняющие программу *игрового сотрудничества и соперничества*.

Выделено несколько *комплексов* проявлений детей в адрес сверстников, позволяющих считать их *типами (вариантами) общения со сверстниками*.

Первый комплекс. Ребенок нацелен преимущественно на *совместную деятельность* со сверстником (на способы, правила, последовательность выполнения действий), на ее организацию. Он стремится к деловым контактам с ровесником, дает советы, вносит предложения по организации деятельности вообще или отдельных действий, оценивает свою совместную работу с партнером {«Мы красивый дворец построили»). Во всех своих действиях и высказываниях ребенок серьезен и деловит; он внимательно следит за сверстником, наблюдает за его движениями, комментирует их, если нужно – помогает; прислушивается к деловым или познавательным объяснениям партнера.

Существует 3 варианта проявлений этого комплекса: 1) ребенок преимущественно *учит* у ровесника приемам, содержанию и организации деятельности; 2) ребенок сам *организует* деятельность, навязывает свои образцы, но принимает также предложения и образцы партнера (первый вариант повторяет во взаимодействии со сверстниками позицию, которую занимает ребенок по отношению ко взрослому ребенок остается в положении «младшего» по отношению к партнеру – «старшему»; а при втором варианте они *равные* партнеры); 3) ребенок авторитетно, тоном старшего *направляет и оценивает* деятельность партнера.

Первый комплекс отражает стремление ребенка к *деловым* контактам, совместной деятельности, сотрудничеству со сверстником, то есть реализует *деловые мотивы*.

Второй комплекс. Ребенок начинает резко *отделять* себя от сверстника, подчеркивая свои реальные или приписываемые умения («Я построил...», «Я могу...»). Он проявляет интерес и к умениям партнера, но в *пристрастной* форме («ты такой можешь?»); он сравнивает партнера с собой, как бы конкурируя с ним. В поведении ребенка наблюдается феномен, описанный Р.И. Деревянко как *феномен «соревновательного подражания»*. Суть его состоит в следующем: ребенок проделывает свою работу по образцу сверстника, а затем объявляет ее лучшей.

Ребенок перехватывает инициативу у сверстника в репликах и действиях, обычно не подчиняется почину ровесника и тем более его распоряжениям, если они сделаны тоном старшего. Сам же командует, внося категорические предложения, не предполагающие обсуждения. Действия сверстника постоянно критикуются; часто возникают споры, характерная особенность которых – стремление ребенка отстоять свою позицию как знающего и правого. При этом он не прислушивается к доводам сверстника, даже если они разумны, и любой ценой, отвечая самыми небывалыми аргументами (а часто обходясь и вовсе без них), настаивает на своей правоте.

Высока *чувствительность* ребенка к отношению партнера. Он обижается, протестует, прекращает общение, если партнер не соглашается с ним или не подчиняется его намерениям. Обида встречается в этом случае значительно чаще, чем при других комплексах проявлений детей в контактах со сверстниками.

Этот комплекс реализует потребность дошкольников *в уважении сверстников*. В *личностно-деловом* мотиве актуализируется потребность быть признанным сверстниками. Поведение детей характеризуется такими чертами: выделением собственной личности («Я сделаю»), осознанием и высокой оценкой своих умений, постоянным сравнением себя со сверстником, критикой последнего, высокой

чувствительностью к его подчинению-неподчинению и большой обидчивостью. Многие исследователи связывают все это также с потребностью в признании и тщеславием ребенка.

Третий комплекс. Партнер постоянно в поле внимания ребенка. Его взгляд почти всегда направлен на партнера. Ребенок хочет поделиться с ровесником впечатлениями, рассказать о событиях своей жизни, обменяться эмоциями, выработать общее с ним мнение, оценки.

Возникают *опережающие реакции*: ребенок как бы предугадывает действия партнера. Чувствительность к оценке партнера проявляется в ее ожидании: рассказывая что-нибудь, ребенок наблюдает за партнером и его реакциями – какое впечатление производит его рассказ; он ориентирован на интересы и желания партнера; наблюдая за действиями ровесника или слушая его высказывания, ребенок начинает сопереживать ему.

Средством проявления отношения к сверстнику или передачи переполняющих ребенка собственных впечатлений и чувств выступает ласковое или (чаще) шутливо-ласковое прикосновение. Ребенок выплескивает свои впечатления (настоящие и прошлые), делится событиями жизни, стремится обязательно довести сообщаемое до понимания партнера.

В третьем комплексе *лично мотивированных* проявлений ребенка в адрес сверстника актуализируется их *потребность в сопереживании* со стороны ровесников.

Четвертый комплекс В нем поведение детей характеризуется переходом от серьезного взаимодействия к веселью и фантазированию: они сочиняют небылицы, говорят «чушь» по телефону, подхватывают и развивают шутки и фантазии другого. Одобрение партнера (смех, включение в необычную беседу) вызывает у ребенка еще больший прилив воображения: он подхватывает отдельные слова, фразы сверстника и изменяет их, часто рифмуя или играя морфологией слова. Ребенок то и дело специально смешит партнера, разыгрывая веселый сюжет, издавая необычные звуки, строя гримасы, передразнивая высказывания партнера, утрирует, пародирует действия сверстника. Сразу после этого дети становятся внимательнее друг к другу.

Все это квалифицируется как стремление ребенка к *сотворчеству со сверстником*. Основные черты его: необычность (в произнесении слов, фантастичности сюжетов и персонажей), высокая эмоциональность (частое сопровождение смехом), новизна всех аспектов действий.

Уже с 3-4 лет путем социометрии в группе сверстников можно выделить *популярных* и *непопулярных* детей. Обнаружено, что младшие дошкольники чаще всего обращаются к популярным сверстникам с целью показать себя и завоевать их доброжелательное внимание. Значительно реже 3-летки демонстрируют свои способности в присутствии малопопулярных детей и почти совсем не проявляют себя в обществе непопулярных ровесников. Для сотрудничества чаще выбираются мало и непопулярные дети, так как они малоинициативны и уступчивы. Такие дети удобны как наблюдатели действий партнера, как «подчиненные».

В среднем возрасте потребность в деловом сотрудничестве настолько велика, что уровень непопулярности не является помехой в общении. Но к популярным детям все же сверстники обращаются вдвое чаще. Дети 4-5 лет уже остро нуждаются в доброжелательном внимании равного партнера, и положение ребенка в группе заметно влияет на количество обращений.

У старших дошкольников по сравнению со средними картина меняется мало. Сотрудничества и признания старшие дошкольники также требуют от всех ровесников, невзирая на их популярность, но к популярным детям в это время обращаются в 39 раз чаще, чем к непопулярным. За доброжелательностью здесь чаще обращаются к популярным, а чувствами и переживаниями делятся вообще только с ними.

Таким образом, поводами к общению у детей 3-4 лет является желание *продемонстрировать свои умения* (самовыражение) популярному ребенку и получить его доброжелательную оценку. Дети 4-5 лет чаще всего ищут *сотрудничества с партнером*, его внимания, признания и уважения. Старшие дошкольники интенсивнее, чем дети средней группы, ищут сотрудничества с ровесниками, *же уважения*, а также *сопереживания и согласования мнений*.

Дошкольный возраст – это период, в течение которого происходят колоссальное обогащение и упорядочение чувственного опыта ребенка, овладение специфически человеческими формами восприятия и мышления, бурное развитие речи, воображения, формирование начатков произвольного внимания и смысловой памяти. Познание ребенком внешнего мира включено в основные виды его деятельности и развитие познания происходит внутри этих видов деятельности. Восприятие в первой половине дошкольного детства позволяет усваивать общепринятые средства выполнения действий.

Эксперименты показали, что несовершенство восприятия обнаруживается при зрительном и тактильном обследовании предметов и изображений. Так, 3-летние дети, которым давалось задание на ощупь обследовать объект, а потом узнать его среди других, просто держат руки на предмете, но не ощупывают его. Регистрация движений глаз при рассматривании предмета с целью потом опознать его показала, что у 3-леток они невелики и, главное, совершаются *внутри фигуры, без вписывания контура*.

При специальных исследованиях, посвященных анализу организованности восприятия, было обнаружено, что младшие дошкольники имеют слабо организованное восприятие. Так, им показывали картинку, изображавшую каток с катающимися на коньках детьми. На льду лежала варежка, а у одного из детей рука была без варежки. Младших дошкольников просили показать, кто из детей потерял варежку. Выяснилось, что дети не справляются с этим заданием, так как не умеют последовательно *осмотреть* изображенные фигуры детей, беспорядочно перескакивая взглядом с одной фигуры на другую.

В старшем дошкольном возрасте восприятие развивается вместе с наглядно-образным мышлением и воображением по 3 основным направлениям: 1) расширяются и углубляются представления детей, ориентированные на общепринятые сенсорные эталоны; 2) способы их использования становятся более гибкими, точными, целесообразными; 3) исследования внешнего мира становятся более систематизированными и целенаправленными, более осмысленными.

К 6 годам ребенок умеет планомерно и последовательно ощупывать, осматривать объекты, может описывать их свойства, руководствуясь сенсорными эталонами. Если младший дошкольник извлекает осмысление этих свойств из *действий с предметом*, то старший может пользоваться только одним *зрительным восприятием*.

Совершенствование действий восприятия дошкольников идет по пути преобразования внешних ориентировочных действий в действия восприятия. Ориентировочные действия позволяют ребенку расширить круг решаемых задач, но если появляются задачи, которые ребенок не может решить только с помощью внутренних ориентировочных действий (сравнить свойства нескольких объектов, опознать объект по частичным свойствам и т.д.)^{та} ребенок возвращается к внешним действиям. Лишь тогда, когда разнообразные сенсорные эталоны будут усвоены полностью, ребенок перестанет нуждаться во внешних опорах действия и станет прибегать к ним только в наиболее трудных случаях.

В старшем дошкольном возрасте *развивается ориентировка в пространстве и времени*, и на протяжении всего дошкольного возраста здесь действует *общая закономерность*: представления о предметах и их свойствах формируются раньше, чем представления о пространстве, а ориентировка в пространстве предшествует ориентировке во времени (и в принципе легче дается ребенку).

Уже в раннем детстве ребенок может учитывать пространственное расположение предметов, хотя и не отделяет направления пространства и пространственных отношений от самих предметов. Для 3-летних детей отсчет дальности, направления и т.п. связан с собственным телом; только в соотношении с собственной «схемой тела» ребенок определяет пространственные отношения. Под руководством взрослого постепенно дошкольник формирует понятия «*правое/левое*» (по своей правой руке) сначала в отношении собственных рук, потом в отношении других частей тела (левая нога, правый глаз и т.д.). Чтобы в этом убедиться, можно провести несложный эксперимент: если попросить 4-летнего ребенка показать правый глаз, то можно заметить, что он сначала отыскивает правую руку (сжимает, касается ее), а потом показывает на глаз. Точно так же ребенок осваивает понятия «*один за одним*», «*между*», «*перед*», «*возле*», «*над*», «*под*», «*внутри*», «*снаружи*», «*около*» и т.д. Очень важно, чтобы в практике ребенка были представлены задачи, требующие владения этими пространственными отношениями, а также продуктивная деятельность, позволяющая моделировать их. Надо иметь в виду, что подобные отношения, как правило, парные (над/под, спереди/сзади, верх/низ и т.д.), поэтому вслед за освоением одного члена пары надо привлечь внимание ребенка к противоположному. Обычно, усвоив одно, ребенок с опорой на него легче усваивает второе.

Сложности в этом усвоении связаны с формирующейся в дошкольном возрасте *эгоцентрической позицией ребенка*, открытой Ж. Пиаже, – своеобразной интеллектуальной позицией ребенка, когда в освоении отношений между предметами он может оценивать их только с одной своей собственной позиции и оказывается не в состоянии изменить точку отсчета – понять, что если воспринимать объекты с другой стороны, отношения между ними изменяются (то, что было спереди, окажется сзади, то, что было шире, станет уже, левое станет правым и т.д.).

Ж. Пиаже была разработана целая серия задач, в которых проявлялся этот феномен. Так, ребенку показывали макет, содержащий три горы разной высоты, причем каждая из них обладала каким-либо отличительным признаком: домиком, рекой, текущей по склону, снежной вершиной. Экспериментатор давал ребенку несколько фотографий макета, на которых все три горы были сняты с различных сторон; домик, снежная вершина и река были хорошо видны на всех снимках. Ребенка просили выбрать фотографию, на которой горы были изображены так же, как он их видит. Ребенок обычно выбирал правильный снимок. Затем ему предлагали выбрать такую фотографию гор, которую видит кукла, посаженная по другую сторону макета. Кукла была без лица, чтобы ребенок не мог проследить за направлением ее взгляда. И здесь ребенок снова выбирал снимок, где макет был изображен так, как он видит его сам. И сколько бы экспериментаторы ни пересаживали куклу или ребенка, он всегда давал ошибочный ответ.

Феномены Ж. Пиаже подтверждают, что только к концу старшего дошкольного возраста складывается ориентировка в пространстве, независимая от собственной позиции ребенка. Однако экспериментами Л. Ф. Обуховой установлено, что в специальном обучении такая ориентировка может быть сформирована и раньше, если позволить ребенку самому менять пространственные отношения между предметами, рассматривать их с разных позиций и т.д.

С еще большими трудностями сопряжено усвоение *временных интервалов*. Время текуче, не имеет наглядной формы, не подвластно никакой практической деятельности, поэтому знакомство дошкольника с ним начинается только с *усвоения обозначений и мер времени* – эталонов, выработанных человечеством.

Младшие дошкольники фактически не ориентируются во времени. Позже дети учатся определять небольшие промежутки времени, исходя из собственной деятельности. Легче всего усваиваются понятия «*утро*», «*день*», «*вечер*», «*ночь*», так как они непосредственно вплетены в деятельность ребенка и связаны с конкретными действиями. Достаточно быстро усваиваются «*зима*», «*лето*», «*осень*», «*весна*» – по этой же причине

(хотя весну и осень дети долго путают). Труднее всего, в силу их относительности, усваиваются понятия «вчера», «сегодня», «завтра», так как ребенок долго не понимает их взаимопереходов. Но к старшему дошкольному возрасту начинается освоение и этих понятий: пользуясь сегодняшним днем как точкой отсчета, ребенок запоминает их.

Так же трудно дается ребенку и освоение понятий «минута», «час», «день», «неделя», «месяц», «год», так как на протяжении всего дошкольного детства не всегда обнаруживается подходящая мерка, опирающаяся на личный опыт ребенка. Но без соответствующего обучения даже у 6-7-летних детей представления о длительности небольших отрезков времени не возникают, хотя некоторая ориентировка уже есть. Так, в одном из экспериментов детям предложили рисовать по сигналу воспитателя ровно 3 минуты, а затем попросили снова порисовать на чистом листе бумаги и кончить тогда, когда, по их мнению, пройдет 3 минуты. Выяснилось, что большинство детей, понявших задание и не увлекшихся самим процессом рисования, начали рисовать те же самые предметы, что и в первой части эксперимента. Они объясняли это тем, что, хотя одно и то же рисовать неинтересно, зато, если рисовать то же самое, отмерится ровно 3 минуты.

Развитие внимания, памяти, воображения. Эти три психических процесса в дошкольном возрасте имеют сходство в развитии. По сравнению с восприятием и мышлением, они долго не приобретают самостоятельности. Ребенок не владеет специальными действиями сосредоточения, не умеет сохранять в памяти увиденное и услышанное, не обладает умениями представлять во внутреннем плане сознания нечто новое, отсутствующее как таковое в прошлом опыте.

Конечно, уже в конце раннего детства ребенок сосредоточивается при манипуляциях, а в собственных каракулях усматривает конкретный предмет, но все это – результат общей ориентировки в окружающем, направленной на обследование предметов и регуляцию практических действий, а не на удержание внимания, запоминание, фантазирование. Поэтому главная общая черта этих процессов – их *непроизвольность*, уменьшающаяся на протяжении дошкольного возраста.

Внимание в младшем дошкольном возрасте тесно *связано с интересами* ребенка к деятельности: ребенок сосредоточен до тех пор, пока не угасает интерес, поэтому дети редко способны долго заниматься каким-то делом. На протяжении дошкольного детства время сосредоточения увеличивается от 10-20 минут до 1,52 часов. Так, игры младших дошкольников длятся 20-50 минут, а старшие дошкольники могут играть в заинтересовавшую их игру около полутора часов и могут продолжать ее с перерывами в течение дня и даже нескольких дней. Интерес поддерживается *вовлечением в игру постоянно новых ситуаций*, расширением опыта ребенка и воспроизведением в игре более сложных действий и взаимоотношений взрослых.

К концу возрастного периода при слушании сказок, рассматривании картинок, выполнении заданий устойчивость внимания возрастает примерно в 2 раза. В деятельности ребенок выделяет больше интересных сторон, при чтении и рассматривании – больше деталей.

Главное достижение старшего возраста – *овладение управлением собственным вниманием*. К 6 годам ребенок способен сознательно направлять свое внимание на определенные предметы, явления, отрабатывать специальные приемы удержания их в поле внимания.

Произвольность сама по себе не формируется на базе непроизвольности, она требует специального обучения приемам управления вниманием со стороны взрослых. В процессе воспитания взрослый постоянно организует деятельность ребенка, привлекая его внимание к средствам управления им, к способам удержания внимания. Постепенно эти средства интериоризируются, становясь собственным орудием ребенка в управлении вниманием.

Помимо ситуативных средств, применяющихся в конкретных задачах, ребенок осваивает универсальное средство организации внимания *речь*. Сначала взрослый

словесными указаниями организует внимание ребенка, позже сам ребенок обозначает словами те предметы, явления, действия, на которые нужно направлять внимание для достижения необходимого результата. Постепенно ребенок переходит к *словесным самоинструкциям*, комментируя выполняемое действие словами.

Это хорошо иллюстрируется следующим экспериментом. Детям-дошкольникам из набора карточек предлагалось отобрать изображения животных, причем из 10 карточек нужно было обязательно выбрать те, где среди других животных встречались бы курочки или лошадки. Те же карточки, где среди других животных попадались бы изображения медведей, брать было нельзя. Ребенок должен был выполнить задание несколько раз подряд. Сначала ему ничего не говорили относительно способа действия, и в этих условиях дети делали много ошибок. Во втором случае ребенку предлагали повторить инструкцию вслух и при внимательном рассматривании картинок вспоминать, какие картинки можно брать, а какие – запрещено. Дети старшего возраста справлялись с заданием, даже если оно усложнялось введением новых животных и новых правил.

Замечено, что старшие дошкольники при выполнении любого задания в 1012 раз чаще повторяют инструкции. Это значит, что чем старше ребенок, тем больше *возрастает роль речи* в организации собственного внимания. Однако это не означает, что в старшем дошкольном возрасте ребенок целиком овладевает произвольным вниманием. Оно еще долго сохраняет элементы произвольности, особенно при столкновении с трудными задачами, требующими длительного и непрерывного сосредоточения.

Примерно тот же путь проходит в своем развитии *память*.

В младшем и среднем дошкольном возрасте память носит *непроизвольный характер*: ребенок не умеет и не ставит сознательной задачи запомнить что-либо с целью последующего воспроизведения. И запоминание, и припоминание не регулируются сознательной волей и, по существу, носят случайный характер, реализуясь в деятельности и завися от ее характера. Обычно дошкольники легче запоминают то, что интересно, что произвело эмоциональное впечатление. Но в любом случае количество запомненного материала зависит от того, насколько *активно ребенок действует* по отношению к запоминаемым объектам, в какой мере происходит их восприятие, обдумывание, группировка в процессе действия, классификация и т.д. Так, например, при простом рассматривании картинок или слушании последовательности слов ребенок запоминает меньше, чем при действии с ними (например, сгруппировать картинки по какому-либо признаку, составить предложение из слов и т.д.).

Непроизвольность памяти заметна и в поведении детей-дошкольников. Младшие дети при задании рассмотреть серию картинок и запомнить другую серию ведут себя одинаково: не дослушав инструкцию, бросают беглый взгляд на картинки обеих серий, начинают играть с картинками или рассказывать что-то, навеянное их содержанием. И никаких специальных действий для запоминания не производят. Старшие дошкольники уже осваивают специальные действия запоминания (многократное повторение) и умеют ставить сознательную цель что-либо запомнить. Элементы произвольного запоминания легче всего формируются в игре. Экспериментально установлено, что количество запомненных слов при выполнении игровых действий всегда больше, чем при запоминании по прямой инструкции взрослого.

Овладение элементами произвольной памяти включает несколько этапов: 1) сначала ребенок выделяет только саму задачу – запомнить и припомнить, еще не владея необходимыми приемами; 2) ребенок выделяет сами приемы запоминания (повторить, сгруппировать, систематизировать, связать, оставить какой-нибудь знак-сигнал и т.д.); дело в том, что первоначально возникает необходимость припоминания, а задача запомнить формируется на основе опыта припоминания: ребенок осознает, что если он не освоит средства запоминания, то потом не сможет и воспроизвести нужный материал; 3) овладение средствами запоминания, формирование произвольного контроля над памятью.

Содержание памяти дошкольника составляют *представления* (сохранившиеся образы ранее воспринятых предметов, явлений, действий): об окружающих взрослых и их действиях, предметах обихода, фруктах, овощах, деревьях, некоторых животных и т.д. В младшем дошкольном возрасте они плохо систематизированы, слитны, неподвижны, неполны, отрывочны. По мере развития ребенка они совершенствуются и дополняются.

Огромное значение имеет для дошкольника *память на движения*, на основе которой формируются навыки. Так, у детей среднего и старшего дошкольного возраста уже много этих навыков: ходьба, умывание, одевание, причесывание, застегивание пуговиц, действия ложкой во время еды и т.д., а также движения карандашом, вырезание, наклеивание, сгибание, действия с мячом, танцевальные и спортивные движения и т.д.

В связи с интеллектуальным развитием формируются и элементы *словесно-логической памяти* (выделение и запоминание существенных связей между объектами и их частями, последовательностей логических операций, например действия сравнения или классификации).

Развитие всех видов памяти тесно связано с развитием воображения дошкольника.

Воображение формируется и совершенствуется в игровой, графической и конструктивной видах деятельности. Первоначально оно вплетено в игровую деятельность и неотделимо от игровых действий: ребенок скачет верхом на палочке, воображая лошадь и всадника, но ему трудно, а порой и невозможно, вообразить лошадь, если нет предмета, замещающего функции лошади. Ребенок не умеет мысленно преобразовывать одни предметы в другие, если он не действует с ними.

Развитие воображения в первую очередь касается игр в воображаемой ситуации и замещения – использования предметов-заместителей: палочка становится лошадкой, кубик – мылом, прутик – карандашом и т.д., причем *один и тот же предмет может последовательно принимать на себя разные функции* (палочка — это и карандаш, и нож, и половник, и указка, и трубка врача и т.д.). Введение в игру таких *полифункциональных предметов* (палочек, кубиков, тряпочек, пуговиц, плиточек, камешков и пр.) позволяет ребенку перейти от манипуляций с конкретными предметами в материальном плане к «чистому действию» (функция предмета отрывается от своего материального носителя).

Дошкольный возраст связан и с бурным речевым развитием, поэтому в играх дошкольников большое место занимает «проговаривание» событий вместо их действительной реализации. Так, в игре переход от одной ситуации к другой осуществляется также с помощью речевого переименования, поскольку бывает достаточно смены ситуации в воображении.

Развитие воображения обнаруживается и в принятии на себя роли: реализуя роль и сюжет, ребенок держит в плане представления «образец» деятельности, которую он воспроизводит в роли, и линию сюжета.

Чем старше дошкольник, тем менее его воображение нуждается во внешних опорах. Происходит интериоризация – переход к игровому действию с предметом, которого в действительности нет, и к игровому преобразованию предмета, приданию ему нового смысла и представлению действий с ним в уме, без реальных действий. Это и есть зарождение воображения как особого психического процесса. Иногда у старших дошкольников игра может происходить вообще без видимых действий, целиком в плане представления.

Беря начало в игре, воображение охватывает и другие виды деятельности ребенка, в первую очередь продуктивные – рисование, лепку, аппликацию, сочинение стишков, сказок и песенок. И если сначала продукты творчества детей явно отдают плагиатом (в них действуют известные сказочные и литературные герои, повторяются знакомые сюжеты, в песенках лишь слегка изменяются слова и т.д.), то в старшем дошкольном возрасте встречаются элементы подлинного творчества, фантазирования, новизны. Это связано с тем, что сначала ребенок строит свои произведения лишь на образах памяти, а потом овладевает умением трансформировать их.

Воображение, как и другие психические процессы, в дошкольном детстве *непроизвольно* и зависит от интереса детей к какому-либо виду деятельности, от произведенного объектом эмоционального впечатления. Формирование преднамеренного воображения выходит далеко за границы дошкольного детства.

Развитие мышления и речи. Общая линия развития мышления в это время такова: от решения задач, требующих установления связей и отношений между предметами и явлениями во внешнем плане, с помощью внешних действий ребенок переходит к решению их в уме с помощью образов и элементарных интеллектуальных действий. Это *путь от наглядно-действенной формы мышления к наглядно-образной*. Кроме того, в деятельности дошкольников формируются обобщения, закрепляющиеся в понятиях, приемы классификации, элементы умственного моделирования, что свидетельствует об овладении детьми знаковой деятельностью и становлении элементов понятийного мышления. На протяжении дошкольного возраста совершенствуются *функция планирования и контроль* над собственными интеллектуальными действиями.

Дошкольники очень любознательны, активны в получении новых знаний и освоении новых действий; более того, они учатся ставить перед собой познавательные задачи, ищут объяснения, «экспериментируют», задают много вопросов, наблюдают, размышляют, способны сделать простейшие логические выводы.

Так, дети старшего дошкольного возраста вполне удовлетворительно справляются с задачами, требующими установления *причинно-следственных связей*, исходя из собственного опыта. Они дают хотя и поверхностные, но верные ответы, если, например, попытаться выяснить у ребенка степень плавучести разных объектов. В опытах А.В. Запорожца установлено, что к концу дошкольного возраста дети понимают некоторые механические, физические, биологические связи и отношения и используют их при решении практических задач. Так, дети знают, что снег при нагревании станет водой, что круглые предметы катятся, что бумага горит, что стекло бьется, что по льду можно прокатиться, а по асфальту – нет и т.д. Понимание связей и отношений между предметами и явлениями связано с расширением собственного опыта ребенка и получением новых знаний от взрослых или путем самостоятельных практических преобразований.

Главное же – в собственной *активности* ребенка, в формировании и совершенствовании мыслительных действий.

Овладение мыслительными действиями, как и развитие других высших психических функций, подчинено закону усвоения и интериоризации внешних ориентировочных действий. В зависимости от того, каковы сами внешние действия и как происходит интериоризация, формирующиеся мыслительные действия принимают форму действия либо *с образами*, либо *со знаками*, или и то, и другое вместе.

Первое дает нам *наглядно-образное мышление*, позволяющее представить себе реальное действие с объектом и результат этого действия. Второе требует отвлечения от конкретных объектов и использования слов, чисел и других знаков как *заместителей* предметов и явлений. Такое мышление именуется *понятийным* и опирается на суждения и умозаключения. Оба вида мышления позволяют ребенку ориентироваться на существенные связи и отношения между объектами и явлениями. Образное мышление позволяет решать те задачи, где требуется воспроизвести те свойства, которые представимы, наглядны (например, растапливание снега на огне и т.п.). Словесно-понятийное мышление ориентировано на вычленение логическим путем скрытых, непредставимых наглядно свойств объектов (например, удельный вес тела и жидкости при определении плавучести предметов), но воспроизводимых в словах, числах, знаках.

Вполне понятно, что о понятийном мышлении в дошкольном возрасте можно говорить лишь в плане формирования его предпосылок и отдельных элементов. Преобладает же от 3 до 6-7 лет мышление наглядно-образное. Здесь ребенок уже более свободен от того, чтобы трогать объекты и манипулировать с ними в ходе решения задач, хотя в случаях затруднений эти практические действия сохраняются. Это мышление

специфично своей опорой не на действия, а на *представления и образы*: при решении задач дошкольник может представить себе ситуацию и мысленно действовать в ней.

Характерной особенностью мышления дошкольника является его *эгоцентрический характер*, описанный Ж. Пиаже. Из-за него ребенок сам не попадает в сферу собственного отражения, не может посмотреть на себя со стороны, сменить позицию, точку зрения, потому что не способен свободно производить преобразования системы отсчета, начало которой жестко связано с ним самим, с его «Я». Яркими примерами интеллектуального эгоцентризма являются факты, когда ребенок при перечислении членов своей семьи себя в их число не включает. Так, если попросить ребенка 5 лет нарисовать всю его семью, он вполне может «пропустить» себя, а если попросить накрыть на стол, то не поставит для себя прибор.

На уровне наглядно-образного мышления ребенок зависим от восприятия, подчинен ему. Не умея отвлечься, абстрагироваться от некоторых наиболее бросающихся в глаза свойств рассматриваемого объекта, дети демонстрируют эгоцентрические феномены. Преодоление эгоцентризма и смена наглядно-образного мышления мышлением в понятиях связано со свободным переносом начала координат, системы отсчета – децентрацией мышления: происходит расширение мыслительного поля, овладение мерой, понятиями обратимости, сохранения и т.д. Это позволяет построить систему отношений и классов, независимых и децентрированных по отношению к собственному «Я».

В тесной связи с мышлением развивается *речь*. Обнаружено, что на протяжении дошкольного возраста речевое сопровождение действий сдвигается с конца действия к его началу, беря на себя *планирующие*, предвосхищающие функции.

Чтобы слово стало средством мышления, ребенок должен усвоить выработанные человечеством *понятия* – знания об общих и существенных признаках предметов и явлений действительности, закрепленные в словах. Понятия объединяются в системы, позволяющие из одного знания выводить другие.

Значения, которые вкладывают дети в слова при усвоении речи, лишь постепенно приближаются к их истинному значению. В наглядно-образном мышлении слова выражают *представления* о тех предметах, действиях, отношениях, которые ими обозначаются в практике ребенка, поэтому для взрослого и ребенка и даже для двух детей одно и то же слово, встречающееся в конкретной ситуации, может иметь разное значение. Но дети довольно быстро соотносят слова и их частотные значения, хотя и не всегда в полном объеме.

Имеющиеся у детей представления сами по себе в понятия не превращаются, для этого требуется специальное обучение, опирающееся на представления и на систему знаний. Такое систематическое освоение понятий будет происходить в процессе школьного обучения, но некоторые понятия доступны уже старшим дошкольникам. При этом взрослые специально организуют ориентировочные действия ребенка, дают ему средство, орудие для выделения в вещах и явлениях существенных связей и отношений.

Например, для формирования понятий о количестве детей учат пользоваться *мерами*, позволяющими отделить друг от друга разные показатели величины, которые слиты в восприятии и представлении: длину меряют одним видом мерок, вес – другим, объем – третьим и т.д. При помощи меры количество определяется объективно, независимо от общего впечатления, а результаты измерения ребенок фиксирует *меткой*. Метки потом позволяют сравнивать по данному параметру два и более предметов. В экспериментах Л. Ф. Обуковой таким способом преодолевались феномены Ж. Пиаже (с пуговицами, водой и пластилином).

Затем от внешних ориентировочных действий ребенок учится переходить к действиям в уме через речевые этапы. При этом все внешние средства заменяются *словами*. Постепенно речь становится *внутренней*, сокращается, и внешнее действие измерения превращается в действие отвлеченного логического мышления. Оно

выполняется в форме внутренней речи. Но в дошкольном возрасте полной интериоризации действия практически не происходит, и ребенок по большей части действует, рассуждая вслух. Развитие же самой речи идет в нескольких направлениях: совершенствуется ее понимание и практическое применение; она становится основой перестройки всех психических процессов и орудием мышления.

На протяжении всего дошкольного детства растет словарный запас ребенка: по сравнению с ранним детством словарь увеличивается в три раза. Если к 3 годам нормально развитый ребенок употребляет до 500 слов, а понимает около 1500, то 6-летний ребенок знает от 3000 до 7000 слов и активно использует около 2000. Но в то же время особенно видны индивидуальные различия, обусловленные условиями обучения и воспитания ребенка.

Словарь ребенка включает все части речи, он умеет правильно склонять и спрягать. В период дошкольного детства ребенок овладевает морфологической системой родного языка, осваивает сложные предложения, союзы, распространенные суффиксы (для обозначения пола, детенышей, в качестве уменьшительных и т.д.). Дети любят игры со словами, процесс словообразования, ритмизацию и рифмовку слов.

Влияние наглядно-образного мышления заметно и здесь: за каждым словообразованием ребенок видит реальный объект: так, если взрослая особь – большое животное, то его детеныши – маленькие, и ребенок пользуется суффиксом для уменьшения; но если взрослое животное – маленькое, то для него нужна в суффиксе отпадает: «лось»-«лосик», «слон»-«слонишка», «муха»-«тоже муха» и т.д.

Дошкольный возраст чрезвычайно восприимчив к языку и речи. Ребенок испытывает интерес не только к значениям, но и к звуковой форме слов: рифмует, распевает слова, часто забывая об их смысле. На 5м году отчетливо заметны попытки осмысления значений слов и объяснения их этимологии: «город»-«горы», «деревья»-«деревня», «Хомяково»-«потому что там хомяков много водится» и т.д.

В дошкольном возрасте продолжает развиваться *фонематический слух*: дети хорошо различают слова, отличающиеся хотя бы одним звуком, но производить звуковой анализ слова ребенок еще не может без специального обучения. Вместе с тем при обучении действию подчеркнутого протягивания отдельных звуков к 5-6 годам могут с такой задачей справиться без труда.

Практически дети речью овладевают успешно, но осознание самой речевой действительности и словесного состава речи значительно отстает. Поэтому дошкольники в процессе общения ориентируются не столько на словесный состав речи, сколько на предметную ситуацию, которая и определяет понимание.

Для овладения грамотой нужно осознать словесный состав речи. Без специального обучения дети относятся к предложению как к единому смысловому целому, комплексу, обозначающему целостные ситуации, события, действия (именно так появляется «синий дым Китая [в синей дымке тая]», «шире окна раскрывай – в каждом доме ночевай [нынче Май]»), а при просьбе назвать первое слово предложения ребенок повторяет все предложение. Если ребенка учить читать, то постепенно приходит и осознание словесного строя речи.

В дошкольном возрасте дети осваивают и общение как функцию речи. Они много говорят, спрашивают, сопровождают речью свои действия. Речь младшего дошкольника во многом ситуативна – возникает по поводу конкретной ситуации, в которую включены и взрослый, и ребенок. Поэтому такая речь свернута (выпадают подлежащие, они заменяются местоимениями; наречия и словесные шаблоны не уточняют содержания; много указаний типа «там» и т.д.), хотя и понятна участникам общения.

Под влиянием взрослых ребенок осваивает *контекстную* речь, требующую построения речевого контекста, независимого от конкретной наглядной ситуации. Но даже умея ею пользоваться, дошкольник продолжает употреблять ситуативную речь.

Контекстная речь полностью заменит ситуативную только при обучении, но и у взрослых ситуативная речь присутствует в конкретных наглядных ситуациях.

В дошкольном возрасте появляется и так называемая *объяснительная* речь, возникающая в совместной деятельности, когда нужно передать содержание и правила игры, разъяснить, как устроена игрушка, и т.д. Объяснительная речь еще более развернутая, чем контекстная, требует определенной последовательности изложения, выделения главного, указания связей и отношений в ситуации, которые собеседник должен понять. Но у дошкольников этот тип речи только начинает развиваться, поэтому они и сами толком ничего объяснить не могут, и объяснения взрослого с трудом дослушивают до конца.

Важная функция речи состоит в регуляции и планировании деятельности. Выполнять ее речь начинает в связи с тем, что сливается с мышлением ребенка.

И еще одна особенность речевого развития подмечена в исследованиях Ж. Пиаже: при решении задач в игре появляется много слов, которые будто бы никому не адресованы. Частично это эмоциональные восклицания, выражающие отношение ребенка к происходящему, частично – слова, обозначающие действия и их результаты. Эта речь обращена к себе самому и называется *эгоцентрической* – она предваряет и направляет деятельность ребенка. На протяжении всего дошкольного возраста эта речь идет на убыль, подвергается интериоризации, превращается во внутреннюю и в этой форме сохраняет свою планирующую функцию. Таким образом, эгоцентрическая речь является промежуточной ступенью, переходной формой между внешней и внутренней речью ребенка.

Условия жизни дошкольника, изменение требований к нему со стороны взрослых, растущие возможности познания, а также изменение типа ведущей деятельности усложняют и структуру **личности ребенка**. Начало формирования личности отечественные психологи связывают с появляющимся в начале дошкольного возраста и развивающимся на всем его протяжении *соподчинением (иерархии) мотивов*.

Соподчинение мотивов, по определению А.Н. Леонтьева, есть результат *столкновения непосредственных желаний ребенка с прямым или косвенным требованием взрослых действовать по заданному образцу*. И то, что именуется *произвольностью* поведения, есть подчинение своих поступков образцу, а возникновение первых морально-этических представлений есть процесс усвоения образцов поведения, связанных с их оценкой со стороны взрослых. В ходе формирования произвольности у дошкольника возникает новый тип поведения, который условно может быть назван *личностным*, то есть таким, который опосредуется ориентирующими образцами, содержанием которых являются общественные функции взрослых, их отношений к предметам и друг к другу.

Умение соподчинять мотивы выявляется в ситуациях выбора и там, где непосредственные желания ребенка сдерживаются различными ограничителями, например запретом взрослых, наказанием/поощрением, собственным контролем (произвольностью). Н. М. Матюшина обнаружила, что, чем старше дошкольник, тем больше он ориентируется на *собственный приказ-ограничитель*. Для детей 3-5 лет мотив поощрения/взыскания является наиболее сильным, хотя некоторые из них могут следовать слову, данному взрослому. Мотивы морального порядка уже влияют на исход борьбы мотивов, но они гораздо слабее мотивов поощрения и порицания. В экспериментах детям предлагалось в течение определенного времени не смотреть на привлекательный предмет. В 1-й серии в качестве мотива-ограничителя выступал *запрет взрослого*, во 2-й — *получение награды*, в 3-й — *наказание* в виде исключения из игры, в 4-й – *собственное обещание ребенка*. Дети 5-7 лет продемонстрировали преобладание обдуманного действия над импульсивными – подчинение мотивам морального характера.

В специальных исследованиях было обнаружено, что умение ребенка соподчинять мотивы связано со спецификой его деятельности, побудительной силой разных видов деятельности, степенью ориентировки ребенка на группу, с успехом/неуспехом в решении

конкретных задач и т.д. Так, младшие дети легче подчиняют свои желания правилам и нормам в *играх*, а старшие – в *задачах учебного типа* (например, конструирование из элементов мозаики изображения). Младшие дошкольники еще не умеют руководствоваться в своей деятельности интересами коллектива, для них основное значение имеет *личный выигрыш*, поэтому с ними не имеют успеха командные соревновательные игры. Но чем старше дошкольник, тем чаще он подчиняет свои желания *групповым интересам*. Для младших детей успех/неуспех в деятельности слабо связан с проявлениями настойчивости, целеустремленности. Дети среднего дошкольного возраста в случае неуспеха могут бросить деятельность, а в случае удачи – настойчиво продолжать ее для закрепления результата. Старшие дети реагируют на успех как на стимул к продолжению даже трудной и неувлекательной деятельности, но и неуспех заставляет их увеличить усилия по достижению результата.

В качестве *мотивов* в дошкольном возрасте могут выступать *и содержание самой деятельности, и ее общественное значение, успех и неуспех в ее проведении, самооценка и получение группового признания*. У разных детей на первый план могут выступать самые разные мотивы, подчиняя себе остальные и организуя деятельность ребенка.

Различные по содержанию мотивы выступают в разных видах деятельности дошкольника. Так, в исследованиях Я.З. Неверович изучались мотивы трудовой деятельности детей. Детям от 3 до 6 лет предлагались задания сделать салфетку и флажок, в которых исследовались изменения характера этой деятельности и стремление к достижению конкретного результата в зависимости от содержания мотивов. Мотивировок предлагалось пять: сделать салфетку (флажок) 1) для мамы, 2) для малышей, 3) для последующей игры, 4) ради игрового изображения труда взрослых, 5) для удовольствия от самого процесса деятельности. Показателями влияния разных мотивов были длительность трудовых усилий, качество выполнения задания, доведение его до конца, отношение ребенка к изготовленному предмету.

Общие результаты работы показали, что *общественные по своему содержанию мотивы* складываются уже у младших дошкольников в простейшей форме – в стремлении сделать полезное для другого. Старшие дошкольники показали также наличие *процессуальных и имитационных мотивов*, которых нет у младших и средних детей.

В целом мотивационно-потребностную сферу дошкольника характеризуют следующие группы мотивов: 1) мотивы, связанные с интересом к деятельности и отношениям взрослых; 2) игровые мотивы; 3) мотивы установления и сохранения положительных взаимоотношений со взрослыми и другими детьми; 4) мотивы самолюбия, самоутверждения; 5) познавательные мотивы; 6) соревновательные мотивы; 7) мотивы достижения; 8) нравственные мотивы; 9) общественные мотивы.

Перестройка мотивационной сферы связана и с усвоением ребенком *морально-этических норм*. Начинается оно с формирования *диффузных оценок*, на основании которых дети разделяют все поступки на «хорошие» или «плохие». Первоначально *непосредственное эмоциональное отношение к человеку нераздельно слито в сознании ребенка с нравственной оценкой его поведения*, поэтому младшие дошкольники не умеют аргументировать свою плохую или хорошую оценку поступка литературного героя, другого человека. Старшие дошкольники связывают свою аргументацию с *общественным значением* поступка.

Возможность перехода от немотивированной оценки к мотивированной связана с развитием у детей внутреннего мысленного сопереживания с действиями другого. Возникновение в дошкольном возрасте *внутреннего действия в воображаемых условиях* позволяет ребенку активно пережить событие и поступки, в которых он сам не участвовал, и через это осмыслить мотивы поступков и дифференцировать свое эмоциональное отношение и моральную оценку.

В дошкольном возрасте под влиянием оценок взрослых у детей обнаруживаются и *зачатки чувства долга*. Первичное чувство удовлетворения от похвалы взрослого

обогащается новым содержанием. Вместе с этим начинают формироваться *первые моральные потребности*. Удовлетворяя *притязания на признание* со стороны взрослых и других детей, желая заслужить общественное одобрение, ребенок старается вести себя соответственно социальным нормам и требованиям. Сначала ребенок делает это под непосредственным контролем взрослого, потом весь процесс *интериоризируется*, и ребенок действует под воздействием собственного приказа.

В ситуациях, где экспериментально создано несовпадение моральных норм и импульсивных желаний ребенка, обнаруживается 3 типа поведения и соответственно 3 способа разрешения таких ситуаций:

1-й тип— «дисциплинированный» (выполнить правило, чего бы это ни стоило) встречается с 3-4 лет. На протяжении всего дошкольного возраста идет изменение мотивации нравственного поведения: сначала ребенок старается избежать наказания или порицания, но постепенно происходит осознание необходимости выполнения правил поведения.

2-й тип— «недисциплинированный неправдивый тип поведения» (нарушить правило, удовлетворив свое желание, но утаить нарушение от взрослого) характеризуется преобладанием импульсивного поведения при знании моральной нормы и последствий ее нарушения. Этот тип поведения порождает ложь.

3-й тип — «недисциплинированный правдивый тип» (нарушить правило, следуя своим желаниям, и не скрывать этого): младшие дошкольники проявляют его в силу недостаточности произвольного контроля, поэтому они и не переживают «свой позор»; а старшие дети бывают смущены и стыдятся совершенного даже наедине с собой.

В дошкольном возрасте формируется и *чувство ответственности* за совершаемые поступки, поэтому в этом возрасте впервые появляются «ябеды».

В экспериментах Е. В. Субботского детям предлагалось в отсутствие психолога за награду переложить шарики из банки в тарелку с помощью неудобной лопатки, загнутой под прямым углом. Обнаружилось, что младшие дошкольники в большинстве случаев действовали по 3му типу, старшие – по 1му, а вот *5-летки чаще других ввали*. Из них в следующей серии эксперимента были отобраны «контролеры», которые в отсутствие экспериментатора должны были смотреть, как справляются с заданием другие дети. Оказалось, что даже дружеские чувства и обещания поделить наградой не всегда заставляют ребенка лгать. В большинстве случаев ребенок стоит «за правду» и с чувством ответственности выполняет свои функции «контролера».

В рамках потребности в признании, формировании эмпатии, ориентации ребенка на групповую оценку формируются основы *альтруизма* – стремления ребенка к бескорыстным добрым поступкам.

Большинство дошкольников от 4 до 7 лет уже знают, что бескорыстно жертвовать своим достоянием ради общего блага – хорошо, а быть эгоистом – плохо. В экспериментах Е. В. Субботского выяснилось, что есть разница между детским альтруизмом на словах и на деле. Сначала детям рассказывали историю о некоем Вова, которому поручили за награду (марку) вырезать флажок для праздника. С наградой можно было поступить так: либо взять себе, либо оставить на «выставку». Вова взял марку себе. Детей спрашивали, а как бы они поступили в аналогичном случае. Многие дети осудили Вову и сказали, что они-то обязательно оставили бы марку на выставку.

В реальном же эксперименте большинство детей брали награду себе: одни – открыто, другие прятали в карманы, варежки, башмаки. И только некоторые старшие дошкольники оставили марку в коробке, уходя с видимым чувством гордости, радости.

Но в то же время в тех случаях, когда ребенок виноват перед другими или видит страдания другого, он в порыве сострадания может отдать ему лучшую игрушку, помочь, сделать что-то за другого.

И чем старше дошкольник, тем сильнее в нем стремление сделать добро «просто так».

Эмоциональная жизнь дошкольника связана с господством чувств над всеми сторонами деятельности ребенка. Эмоциональность характеризуется *непроизвольностью*, непосредственностью, яркостью: чувства быстро вспыхивают и угасают, настроение неустойчиво, проявления эмоций очень бурны. Ребенок легко начинает испытывать чувства симпатии, привязанности, любви, сострадания, жалости, остро переживает и ласку, и похвалу, и наказание, и порицание, легко реагирует на конфликтные ситуации, быстро расстраивается от неудач, легко обижается и плачет, бурно выражает чувства к героям книг и фильмов. Но все это так же быстро угасает и забывается.

Только в особо нужных ситуациях и только старшие дошкольники могут сдерживать свои чувства, скрыть их внешние проявления.

Источником эмоциональных переживаний ребенка становятся в первую очередь его взаимоотношения со взрослыми и другими детьми, а также те ситуации, которые произвели на него новое, необычное, сильное впечатление. Поэтому чем больше впечатлений получает ребенок, тем более дифференцированными становятся его эмоциональные переживания.

К старшему дошкольному возрасту появляются более сложные чувства – чувство прекрасного, чувство красоты, ритма, гармонии, интеллектуальные чувства, которые ребенок пытается выразить словами и объяснить. Формируется *внутренний мир*, в котором он анализирует возникшие чувства, переживания, отношения, давая им оценку.

Одной из ведущих потребностей детей дошкольного возраста является *потребность в эмоциональном благополучии* – в ласке, в защите, во внимании и уважении, в признании их прав и потребностей. Ее удовлетворение учит ребенка платить другим «любовью за любовь». Обратные проявления по отношению к ребенку (непринятие его, грубость, невнимание и т.д.) формируют чувство неуверенности в себе, страха, недоверия, невротические реакции и недоверчивое поведение. Особое место здесь имеет чувство страха – за себя, за других; страх быть покинутым, быть непринятым и т.д. На базе этих страхов может сформироваться так называемая «невротическая триада» – тики, заикание, энурез. Будучи закрепленными, эти реакции не способствуют нормальному развитию личности и ее социальным контактам.

На протяжении всего дошкольного детства чувства приобретают большую глубину и устойчивость; они чаще направляются на выражение заботы о других, на формирование дружбы, любви. Главное направление в развитии эмоциональной сферы – *увеличение интеллектуальности эмоций* (по Л. С. Выготскому, «интеллектуализация аффекта»), связанное с общим умственным прогрессом ребенка.

В дошкольном возрасте формируются начатки *рефлексии* – способности представлять себя глазами других, поэтому особенно старшие дошкольники стараются контролировать внешние проявления своих чувств, присматриваться к другим людям.

Важное направление всех изменений – развитие *произвольности поведения*. Сначала этот процесс идет под влиянием указаний и контроля взрослых, а затем ребенок начинает самостоятельно управлять собственным поведением, подчинять его решению какой-либо задачи, достижению какой-либо цели.

В первую очередь, ребенок приучается контролировать свои позу, движения, заставляя себя спокойно сидеть на занятиях, не вскакивать, не вертеться, не разговаривать. Внешний контроль постепенно сменяется *внутренним* – на основе мышечных ощущений, и ребенку не нужно специально следить за своими руками и ногами, прижимать их, складывать и т.д. В дошкольном возрасте произвольно управляемыми становятся поведение ребенка в целом, поступки, а не только отдельные действия. Поведение ребенка сначала опосредуется образами, данными в конкретной форме поведения другого человека, а затем все более и более обобщенными образами, выступающими в форме словесно формулируемого правила или нормы.

Этот процесс нашел свое выражение в исследованиях В.А. Горбачевой, посвященных анализу ябедничества и жалоб детей-дошкольников. Все жалобы были

разделены на 2 группы: 1) жалобы пострадавшего, обиженного ребенка, ставшего жертвой других; 2) жалобы-заявления о том, что другой ребенок делает что-то не так, не по правилам (т.е. это жалобы, касающиеся нарушения правил взаимоотношений между детьми и констатирующие нарушения широкого круга правил детского сада).

Было обнаружено, что младшие дошкольники еще неосознанно, но соотносят поведение других со своим собственным, а собственная линия правильного поведения выделяется ими только *в действии*. В сознании же выделяется лишь поведение (по правилам) других детей. Дети 4-5 лет начинают вполне осознанно соотносить свое поведение с поведением товарищей, но оторвать правило поведения от собственной деятельности они тоже не могут. Старшие же дошкольники четко дифференцируют свое поведение и поведение других, осознанно выделяют сами правила и переносят их в другие формы поведения, ориентируясь на их выполнение. Дети начинают влиять на поведение друг друга, поэтому и появляются *нормативные жалобы*.

Наряду с контролем над поведением ребенок осваивает управление своим восприятием, памятью, мышлением. Старшие дошкольники сознательно ставят себе цели запомнить, увидеть, услышать, понять и прилагают усилия в их достижении. Но несмотря на появление первых волевых усилий поведение дошкольника нельзя назвать «волевым актом», во многом оно импульсивно, произвольно.

Развитие воли идет в нескольких направлениях: 1) развитие целенаправленности; 2) установление отношений между целью действий и их мотивами; 3) возрастание регулирующей роли речи.

На фоне многочисленных изменений особая роль в дошкольном возрасте принадлежит становлению основных элементов самосознания. Это проявляется в *повышении осознанности мотивов собственной деятельности*, в том, что ребенок более объективно может оценить свои поступки и в какой-то степени личностные качества.

Начатки самосознания обнаруживаются в *самооценке* ребенка. Особенность состоит в том, что, зная большинство норм и правил поведения, ребенок легче применяет их *к другим, чем к самому себе*. Он может совершенно объективно оценить поступок другого как неправильный, несправедливый, но тот же поступок, совершенный им самим, оценивается неадекватно, и оценка часто подменяется всякого рода «рационализациями». Свои неправильные поступки дошкольник часто не оценивает как таковые и обижается, протестует, когда так классифицируют эти поступки другие. И только авторитет взрослого позволяет ребенку вникнуть в смысл совершенного неправильного поступка или хотя бы принять замечание как правильное. Конечно, чем старше дошкольник, тем более объективно он может подойти к оценке собственных поступков.

Дело в том, что переживания, захватывающие ребенка и подталкивающие его на неправильные поступки, часто заслоняют от него действительный смысл совершенного и не дают возможности беспристрастно оценить себя. Именно поэтому путь воспитания *объективной самооценки* лежит через помощь взрослого: взрослый помогает проанализировать поступок через его *сравнение* с действиями других детей. Если ребенок научится сравнивать себя с другими в аналогичных ситуациях, он сможет дать себе правильную оценку.

Под влиянием развивающейся *рефлексии* дошкольник может предугадать возможную реакцию взрослого на тот или иной его поступок и поведение в целом и использует это знание в своих целях: с одними взрослыми он послушен и приветлив, с другими позволяет себе капризы и упрямство. Рефлексия развита неодинаково в разных областях, но она позволяет ребенку ориентироваться в возможном отношении к нему со стороны окружающих, формировать соответствующие установки и самооценку, что имеет важное значение для всего развития личности в целом.

Самооценка дошкольника в одном виде деятельности может заметно отличаться от самооценки в других. В оценке своих *достижений*, например в рисовании, ребенок может оценивать себя правильно, в овладении грамотой – переоценивать, а в овладении пением –

недооценивать и т.д. Критерии, которыми пользуется ребенок при самооценке, в значительной степени зависят от родителей и воспитателей.

В исследованиях обнаружена зависимость осознания собственных качеств и качеств сверстников от воспитательной работы в группе детского сада. Оказывается, дети осознают и оценивают лучше те качества и особенности поведения, которые чаще всего выявляются и оцениваются окружающими и от которых зависит положение ребенка в группе. В этом отношении очень показательны результаты исследования

Т. В. Юркевич по оценке и самооценке 2 групп 6-леток – обучающихся в школе и посещающих детский сад. Младшие школьники чаще всего адекватно оценивают свои успехи в учебе (57%), на которые постоянно обращено повышенное внимание учителя. Дети же, посещающие детский сад, адекватнее оценивали себя в игровой деятельности (70%), к которой воспитатель, как и дети, проявлял высокий интерес, и которая подвергалась частой педагогической оценке. Интересно, что 6-летние школьники оценивали успехи в учебе и рисовании строже, чем 6-летние «садовцы». В свою очередь, «садовцы» строже оценивали успехи сверстников в игровой деятельности и их положение в системе межличностных отношений.

На основе самооценки у дошкольника формируется *уровень притязаний*. первую очередь, это *притязания на признание*. Ребенок очень хочет завоевать расположение как взрослых, так и сверстников. На протяжении дошкольного детства у него формируется весь комплекс переживаний, связанных с притязаниями на признание: так, он испытывает чувство *вины и стыда*, когда не удовлетворяет социальным требованиям; он осознаёт, что значит *«должен» и «обязан»* и как соотносятся эти понятия с *«хочу»*, поэтому мы можем взывать к его *совести*; у него появляется чувство *гордости* за то хорошее, что он сделал для других, преодолев себя; он *стесняется* своих негативных проявлений и отрицательных поступков. Тем не менее все это еще неустойчиво, особенно негативные переживания, и внутренняя позиция, складывающаяся к концу дошкольного возраста, у большинства детей может быть описана как *«Я хороший»*.

Формирование самооценки и притязаний тесно связано с новым *осознанием себя во времени*. На протяжении дошкольного возраста формируются *индивидуальное прошлое и индивидуальное будущее*, которые непосредственно связаны с настоящим, являются как бы его прямым продолжением. Прошлое, помимо разнообразных воспоминаний, представляет ребенку некое его состояние, именуемое им *«когда я был маленьким»*, и это значит, что старший дошкольник *осознает себя большим* со всеми вытекающими отсюда последствиями. Будущее позволяет создать *«жизненную перспективу»* в форме *«когда я вырасту и стану большим»* с системой положительных и самых невероятных ожиданий: ребенок одновременно и последовательно хочет быть космонавтом и дворником, певцом и врачом, диктором телевидения и автогонщиком и т.д.

Осознание себя во времени имеет и другую сторону: ребенок начинает *интересоваться началом и концом собственной жизни*. Первое проявляет себя в вопросах, откуда он взялся, почему у него двое родителей, интересоваться ролью отца в своем появлении на свет, интересоваться маленькими детьми. Второе дает целый спектр разнообразнейших детских страхов (огня, воды, пожара, землетрясения и т.д.), связанных с концом жизни. В свою очередь, страхи, обусловленные страхом смерти, порождают много вариантов детских «обереговых» ритуалов (не наступать на трещины в асфальте или канализационные люки, сжимать кулак при встрече с определенными лицами, использовать нитки на запястьях и крестики на шее и т.д.) и своеобразных игр-«страшилок» (про черный плащ, кровавую руку, таинственную дверь и т.д.), примет, историй, предупреждений и т.д.

Не менее важный компонент детского самосознания – *психосексуальная идентификация*, то есть осознание ребенком своей половой принадлежности, переживание себя как мальчика или девочки. Если младшие дошкольники еще предполагают, что, вырастая, могут стать лицами противоположного пола, не делают

различий между сверстниками своего и противоположного пола в играх, в межличностных предпочтениях, то старшие дошкольники вполне осознают, что половая принадлежность необратима, и стремятся утвердить себя именно как мальчики или девочки, выбирают для игр и дружбы партнеров своего пола. Они уже знают, как должны вести себя и какими должны быть мальчики и девочки вообще, поэтому девочки стремятся делать что-то типично женское (шить, стирать, готовить и т.п.), а мальчики – типично мужское (забывать, отпиливать, ремонтировать, применять силу и т.п.). Все дети, как правило, гордятся, если их старания замечаются и одобряются.

Психосексуальная идентичность создается за счет взаимодействия многих факторов: идентификации со взрослым и имитации его поведения; соответствующего внушения со стороны взрослого (родители информируют ребенка о том, что он (она) мальчик (девочка) и о соответствующих полу стереотипах поведения: «не плачь, ты же мальчик, будущий мужчина, а мужчины не плачут», «девочки должны быть аккуратными» и т.п.); поощрения за соответствующее полу поведение и порицания за несоответствующее; обучения стандартам поведения своего пола и т.д.

В связи с проблемой психосексуальной идентификации у детей 4-6 лет наблюдается интерес к вопросам секса. Это отражается в рассматривании себя и особенно детей противоположного пола, в появлении специфических игр с раздеванием, осматриванием, ощупыванием, манипуляциями, в изучении сексуальных органов, мастурбации и провоцировании разговоров со взрослыми и сверстниками на эти темы. Интерес и поведение такого рода естественны, и взрослые должны относиться к ним спокойно, иногда тактично переводя действия ребенка (онанизм, подглядывание и т.п.) в плоскость познавательного интереса, в вербальный план (поговорить с ребенком, спросить, что именно его интересует, и именно это объяснить и т.д.).

На основе всех перечисленных элементов к концу дошкольного возраста у ребенка складывается общая схема образа «Я» («Я-концепция»).

4. Переход к школьной жизни, кризис 6-7 лет.

К 6 годам начинается формирование психологической готовности к школьному обучению, и становление ее предпосылок связано с **кризисом 6–7 лет**. Выделение этого кризиса в развитии ребенка связано с именем Л. С. Выготского. Он отметил, что старшего дошкольника характеризуют манерничество; капризность; нарочито вычурное, искусственное поведение; вертлявость; паясничание. Он начинает строить из себя шута; говорит «не своим голосом»; гримасничает, и в целом его отличают общая немотивированность поведения, упрямство, негативизм.

Анализируя эти проявления, Л. С. Выготский объяснил *это утратой детской непосредственности*, произвольности поведения, которая исчезает как результат начинающейся дифференциации внешней и внутренней жизни. Другой отличительной особенностью этого критического периода Л. С. Выготский считал **возникновение осмысленной ориентировки в собственных переживаниях**: ребенок вдруг сам открывает факт наличия собственных переживаний, открывает их принадлежность ему и только ему, и сами переживания приобретают для него смысл. Это обусловлено появлением специфического новообразования – **обобщения переживания (интеллектуализацией аффекта)**: мир, как таковой, вокруг ребенка все тот же, но меняется отношение к нему со стороны ребенка.

Л. И. Божович считает, что кризис 6–7 лет связан с появлением нового, стержневого для личности ребенка системного новообразования – **«внутренней позиции»**, которая выражает новый уровень самосознания и рефлексии ребенка. До 6–7 лет ребенок почти не думает о своем месте в жизни, предназначении и не стремится изменить его; но в старшем дошкольном возрасте в связи с общим его продвижением в психическом и интеллектуальном развитии появляется явно выраженное стремление к тому, чтобы занять новое, «более взрослое» положение в жизни и выполнять новую,

важную не только для него самого, но и для окружающих людей деятельность. В условиях общественного воспитания и обучения это, как правило, реализуется в стремлении к **социальному положению школьника и к учению как социально значимой и социально оцениваемой деятельности.**

Иначе говоря, у ребенка этого возраста появляется **осознание своего социального «Я»**. Именно в это время появляются игры «в школу» и имитация «работы» взрослых.

У 6–7-летнего ребенка, по Л. И. Божович, возникает потребность в новой жизненной позиции и в деятельности, обеспечивающей эту позицию. Начало обучения способствует удовлетворению этих стремлений. Но то, что обучение может быть отодвинуто по времени на год и больше от момента формирования новой позиции, создает возможность возникновения и углубления негативных явлений переходного периода. Иными словами, внутренняя позиция входит в противоречие с имеющейся социальной ситуацией развития ребенка: в глазах взрослых, воспитывающих его, он еще маленький и несамостоятельный, а в собственных глазах уже «взрослый», способный осуществлять социально значимую и оцениваемую деятельность.

По мнению Л. И. Божович, в основе кризиса 6–7 лет лежит конфликт, возникающий в результате столкновения образовавшихся в процессе развития качественно новых потребностей с неизменившимся образом жизни ребенка и отношения к нему взрослых. Последнее препятствует удовлетворению возникающих у ребенка потребностей и вызывает у него явления *фрустрации*, депривации потребностей, которые порождаются возникающими к этому времени психическими новообразованиями.

Указанные Л. И. Божович трудности были особенно заметны в педагогической практике тогда, когда обучение в школе начиналось с 8 лет. С переходом к обучению с 7-летнего возраста они значительно уменьшились, но не исчезли. И теперь среди 6-летних детей снова оказываются «кризисные». Казалось бы, проблема, поставленная Л. И. Божович, должна была бы решаться переходом на обучение с 6 лет; но снова среди старших дошкольников встречаются «кризисные» дети. Специальное исследование выявило 2 факта: во-первых, среди 6 и 7-летних детей много «кризисных»; во-вторых, среди тех и других далеко не все дети хотят идти в школу.

Игровая деятельность, в которой развивается ребенок в предшествующий кризису период, дает ему возможность открыть и понять наличие у взрослых людей определенных *общественных функций и обязанностей, норм поведения*. Именно в игре формируется потребность ориентации на эти функции и нормы, соотнесение с ними своего поведения. Именно игра дает возможность сформировать знаковую функцию сознания, которая в дальнейшем станет основой логического мышления, воображения, творчества. Именно в игре ребенок может моделировать социальные отношения между людьми, ориентироваться в них, «примерять» их на себя, а в конечном счете осознать общественный смысл труда взрослых. Именно через игру ребенок узнает, *что значит быть взрослым и что он еще — не взрослый*. Тем самым игра создает одну из важнейших предпосылок будущего перехода к учению – **ориентацию на социальный смысл деятельности взрослых.**

В старшем дошкольном возрасте отчетливо выделяются две группы детей: 1) дети, которые по внутренним предпосылкам уже готовы стать школьниками и осваивать учебную деятельность; 2) дети, которые, не имея еще этих предпосылок, остаются на уровне игровой деятельности.

Для 1-й группы кризис становится следствием необходимости замены игровой деятельности учебной (и чем дальше вызревание предпосылок и начало обучения расставлены во времени, тем острее кризисная симптоматика), а у 2-й группы в дошкольном возрасте никаких негативных симптомов не будет, если не форсировать начало обучения. Если же дети 2-й группы начнут учиться (а в условиях всеобщего перехода к обучению с 6 лет это не редкий случай), то произойдет насильственный слом

деятельности, что также внешне выразится в «кризисной» симптоматике. Таким образом, часть детей приходит в школу *из кризиса*, а часть – *в кризис*.

Л. С. Выготский, занимаясь исследованием стабильных и критических возрастов, отметил, что первые состоят из двух этапов: на первом происходит *накопление* изменений, формирование предпосылок нового возраста, а на втором накопленные предпосылки реализуются в психологическом плане, т.е. дают качественные изменения детской личности. Особенностью всех критических возрастов Л. С. Выготский считал их *трехчленное строение*: предкритическая, собственно критическая и посткритическая фазы.

Остановимся на протекании кризиса 6–7 лет с точки зрения этих фаз.

Старший дошкольный возраст. На *докритической фазе* ребенок не удовлетворен «чистой» игрой как основным типом деятельности, хотя и не осознает причин этого. Объективные предпосылки перехода от игровой деятельности к учебной практически сформированы. Начинается период модификации игры, приспособления ее к новым задачам освоения норм, мотивов, целей деятельности. Игра «улучшается» в сторону имитации не только деятельности, но и отношений между людьми, а следовательно, начинается и активный поиск информации для осуществления этих модификаций. Параллельно идет планомерный процесс подготовки ребенка к школьному обучению.

После этапа улучшения игры ребенок начинает тянуться к неигровым формам деятельности сначала к продуктивным (сюжетное рисование, лепка, конструирование), а затем и к социально значимой и оцениваемой взрослыми деятельности (помощь по дому, выполнение поручений взрослых, познавательная деятельность и т.п.), тем более что старший дошкольник чувствует себя вполне готовым к ее осуществлению.

В общении с детьми-школьниками, в наблюдении за жизнью и работой взрослых, в направленной подготовке к школе (в саду, дома или при школе) у ребенка постепенно формируются обоснованное стремление пойти в школу и представление об учении как деятельности, к которой он способен и которая сама способна решать новые задачи, встающие перед ним. Формируется внутренняя позиция школьника. Но сам переход в школу ребенку еще только предстоит в более или менее далеком будущем, поэтому со сформированными предпосылками он попадает в некий латентный период, когда он готов учиться, но не может начать обучение. И чем дольше расставлены сроки готовности и возможности пойти в школу, тем явственнее в его поведении проступает негативная симптоматика.

В *критической фазе* вследствие всего этого наступает полная «дискредитация» мотивов игровой деятельности, появляется субъективная готовность к учению (желание пойти в школу), соединяющаяся с уже имеющейся объективной готовностью (сформированными предпосылками), отсюда понимание себя как «уже не маленького» и постепенное осознание несоответствия занимаемой позиции в системе общественных отношений своим новым устремлениям и возможностям. Именно на этой фазе возникают эмоционально-личностный дискомфорт и поведенческая негативная симптоматика, которую замечают взрослые, видя в ней внезапную «трудновоспитуемость», «неуправляемость», проявления «тяжелого характера» ребенка. Эта симптоматика имеет и внешнюю функцию (привлечь внимание взрослых к себе, к своему новому личностному переживанию), и внутренние корни (качественно новые позитивные новообразования, подготовившие переход ребенка на новый возрастной этап).

Посткритическая фаза связана с началом школьного обучения и начальным освоением элементов учебной деятельности, осознанием своего нового изменившегося социального положения (а это отчетливо проявляется в изменении к нему отношения в семье: у него есть свой стол, свои книжки, свои тетради и письменные принадлежности, родители считаются с его «занятостью» и т.п.), соответствующей модификацией своего поведения и, как следствие, исчезновением негативной кризисной симптоматики.

Младший школьный возраст. У детей, которые приходят в «кризис» в начале школьного обучения, схема его протекания совершенно иная.

Докритическая фаза характеризуется тем, что предпосылки перехода от игровой деятельности к учебной еще недостаточно сформированы и ребенок вполне удовлетворен игрой и позицией, занимаемой в системе общественных отношений. По сути, развитие ребенка вполне еще может осуществляться в рамках игровой деятельности, которая не исчерпала для него всех своих резервов.

Но в процессе общения с детьми-школьниками, подготовки в саду и дома к школе, под прямым влиянием родителей и т.п. у него могут сформироваться субъективное желание идти в школу и ничем не подкрепленное объективно переживание себя готовым к ней. По сути это готовность на формальной основе. У части же детей и само желание идти в школу неопределенно («Почему ты хочешь пойти в школу?» «Мама сказала, что мне уже 6 лет и я пойду в школу»), а может и вовсе отсутствовать. Кстати, даже объективно готовые к школе дети могут тоже не выражать субъективного желания ходить туда.

Критическая фаза связана с началом школьного обучения. Субъективно ребенок может чувствовать себя готовым к школе (и даже при отсутствии субъективной готовности может быть заморожен новизной процесса смены социального статуса покупкой портфеля, школьных принадлежностей и т.д.), но с началом обучения переживает первые неуспехи, получает дисциплинарные замечания, обнаруживает падение интереса к новым видам деятельности.

После первых недель новизны ребенок может начать проситься назад в детский сад и отказываться каждый день ходить в школу на уроки. Возникает переживание несоответствия занимаемой позиции школьника своим реальным желаниям и возможностям (вспомните старый фильм «Первоклассница»: ребенку надоело – он встал и хочет уйти, но в школе уйти нельзя, в ней *надо* учиться, даже если не хочется).

Учебу в большинстве случаев приходится продолжать (редкие родители забирают ребенка из школы и «возвращают» в сад), несмотря на то, что фундамента (предпосылок) фактически нет. С каждым днем ребенку становится все труднее и эмоционально некомфортнее – ему сложно сидеть и внимательно слушать, трудно сосредоточиться на выполнении заданий учителя, он не готов подчиняться новым правилам и распорядку школьной жизни. Довольно быстро он утрачивает интерес как к учебным предметам, так и к школьной жизни, старается избегать дополнительных занятий. Его тяготит учебный труд, обязанности, ответственность и дисциплина. Родители, обеспокоенные этими проблемами, усугубляют ситуацию тем, что стремятся дополнительно заниматься с ребенком дома, чтобы «помочь» ему преодолеть учебные трудности. И это приводит к тому, что появляются переживание внутреннего эмоционального дискомфорта и внешняя негативная симптоматика (капризы, упрямство, негативизм).

Одновременно средствами продолжаемой ребенком игровой деятельности (а он иногда играет даже в школе на уроках) и средствами осваиваемой учебной деятельности происходит доформировывание необходимых новообразований – предпосылок перехода к учебной деятельности.

Посткритическая фаза наступает при постепенном освоении элементов учебной деятельности под влиянием деформированных предпосылок. Происходит постепенное осознание соответствия своих расширяющихся возможностей школьным требованиям, создается полноценная познавательная мотивация; первые успехи стимулируют эмоциональный комфорт и негативные симптомы в поведении исчезают.

Но в ряде случаев ребенок, отданный в школу с 6 лет, бывает настолько далек от необходимого уровня предпосылок перехода к учебной деятельности, что его не удастся «наверстать» в первом полугодии школьной жизни. В этом случае накапливается отставание, ведущее за собой не только социальные и личностные проблемы ребенка, но и риск заболевания неврозом.

Протекание кризиса всегда окрашено индивидуальными особенностями ребенка и своеобразными вариантами его развития. У некоторых детей он протекает мягко, почти незаметно, а у других остро, демонстративно, травматично. Гибкое, внимательное, помогающее поведение взрослого во многом сглаживает негативную симптоматику. Запретительное, карающее, обостряющее, «подзуживающее» поведение взрослого может привести к закреплению негативных форм поведения и сохранению «кризисных» элементов на стабильных возрастных этапах как форм своеобразной психологической защиты. Кризис 6–7 лет, как и любой другой, требует внимания со стороны взрослых, помощи ребенку, особенно если речь идет о капризных, избалованных, неуравновешенных детях, невротиках и т.д.

Предпосылки перехода ребенка на следующий возрастной этап во многом связывают с **психологической готовностью ребенка** к школе.

К концу дошкольного возраста складывается целая система противоречий. Например, это противоречие между возросшими интеллектуальными возможностями ребенка и специфически «дошкольными» способами их удовлетворения. При этом интеллектуальная сфера ребенка уже не только в определенной мере готова к систематическому обучению, но и требует его. Это противоречие распространяется и на сферу личности. Так, в это время ребенок стремится к самоутверждению в таких видах деятельности, которые уже подлежат общественной оценке и охватывают сферы жизни, раньше недоступные ребенку.

Ребенок не только готов к принятию новой социальной позиции школьника, но и активно стремится к ней. Важной особенностью психического развития старшего дошкольника является обостренная чувствительность (*сензитивность*), во-первых, к

усвоению правил поведения и, во-вторых, к овладению целями и способами систематического обучения. Можно сказать, что в этот период у ребенка возникает состояние, которое некоторые психологи называют *обучаемостью*. Сензитивность этого периода особенно проявляется в процессе освоения грамоты.

Психологическая готовность к школе не тождественна физической (физиологической). Первая включает в себя процессы, *зависимые от системы требований, которые школа предъявляет к ребенку.* Связаны они с изменением социальной позиции ребенка в обществе, а также со спецификой учебной деятельности в младшем школьном возрасте.

Вторая включает процессы, связанные с *созреванием детского организма.* Это увеличение веса (в месяц в среднем на 200 г) и длины тела (на 0,5 см); изменение пропорций тела; формирование моторно-двигательной сферы и физической выносливости; увеличение работоспособности и т.д. Оба вида готовности тесно связаны друг с другом, но не тождественны. Оба они – не застывшее состояние «готов-не готов», а динамическое явление, и, принимая ребенка в школу, мы имеем дело с развивающимся, постоянно изменяющимся человеком.

Но психологическая готовность, безусловно, связана с физиологической, функциональной готовностью к школе. К 6 годам у ребенка относительно хорошо сформирована двигательная сфера, он владеет достаточно тонкими движениями сложного порядка (лазание, кувыркание, бег на коньках, лыжный ход, плавание, гимнастика, тонкие ручные движения), становится более быстрым и ловким. Увеличиваются работоспособность, выносливость ребенка, устойчивость к монотонии. Но тем не менее он по-прежнему нуждается в щадящем режиме, так как легко утомляется, особенно в условиях одной и той же деятельности или деятельности однообразной. Сегодняшний 6-летний ребенок подвержен «школьным стрессам» и «дидактическим неврозам».

По данным физиологов, от 4 до 30% детей по физическим параметрам не достигают критериев «школьной зрелости», а от 30 до 50% детей приходят в I класс не готовыми психологически. Естественно, все это сказывается на освоении школьной

деятельности и на психологическом комфорте ребенка (многие работают в условиях хронических перегрузок даже при щадящем режиме).

Составными компонентами психологической готовности к школе являются: 1) интеллектуальная готовность (или шире – готовность познавательной сферы); 2) личностная (в том числе мотивационная) готовность; 3) социально-психологическая готовность; 4) готовность эмоционально-волевой сферы.

Многие родители, понимая важность и необходимость перестройки всей деятельности ребенка (с игровой на учебную), готовы сделать все, чтобы облегчить ему вступление в новую фазу жизни. Но часто основную свою задачу они видят в том, чтобы ребенок овладел как можно большим объемом «школьных» навыков и умений. Они полагают, что если их ребенок еще до школы научится читать, считать и писать, то в I классе ему останется только совершенствоваться в этом. Но не все идет так гладко, как хотелось бы родителям. Прежде всего, то, что ребенок до школы умеет читать, писать, считать, совсем не обеспечивает психологическую готовность к школьному обучению и не означает, что ему будет легко учиться в I классе.

Психологическая готовность ребенка к школьному обучению заключается не в том, чтобы у него к моменту поступления в школу сложились психологические черты, которые отличают школьника. Они могут сложиться только в самом ходе школьного обучения под влиянием присущих ему условий жизни и деятельности. В дошкольном возрасте возникают только предпосылки этого «превращения в ученика»: желание учиться и стать школьником; умение управлять своим поведением и деятельностью; достаточный уровень умственного развития и развития речи; наличие познавательных интересов и, конечно, знаний и навыков, необходимых для школьного обучения.

Родителям нужно порекомендовать следующее. Совершенно не нужно: 1) до перехода в школу менять режим жизни ребенка лишая его дневного сна, долгих прогулок, игр вдоволь; 2) оценивать все, что он делает, так, как должна была бы оцениваться деятельность школьника; 3) проходить с дошкольником программу первого класса, насильственно подменяя игру учебой. И наоборот, необходимо: 1) прививать ребенку широкий интерес к познанию окружающего мира, научить наблюдать, задумываться над увиденным и услышанным; 2) учить его преодолевать трудности, планировать свои действия, дорожить временем; 3) поощрять его инициативу и самостоятельность; 4) создавать положительную установку на школу, дисциплину, учебные предметы, учителя; 5) учить ребенка слушать и слышать окружающих, уважать чужие мнения и желания, понимать, что собственные желания нужно соотносить с желаниями других людей и требованиями ситуации; 6) реально оценивать свои действия.

Остановимся на компонентах психологической готовности.

Интеллектуальная готовность. Долгое время о готовности интеллекта ребенка к школе судили по количеству выявленных у него знаний, по словарному запасу, по конкретным умениям и навыкам. Но это – не единственное мерило интеллектуальной готовности к школе. Существующие программы, их усвоение потребуют от ребенка умения сравнивать, анализировать, обобщать, делать самостоятельные выводы, то есть достаточно развитых познавательных процессов.

Поэтому, говоря об интеллектуальной готовности ребенка к школе, имеют в виду общие характеристики его *мышления*. Для безболезненного вхождения в освоение учебной деятельности к старшему дошкольному возрасту должны быть сформированы *наглядно-образное мышление и отдельные операции понятийного*.

Полученные многочисленными исследователями данные показывают, что дети с высоким уровнем образного мышления успешно учатся в школе, их умственное развитие в условиях школьного обучения прогрессирует. Для детей с низким уровнем наглядно-образного мышления в последующем был характерен формализм в усвоении знаний и способов действия, у них наблюдались значительные трудности в формировании логического мышления.

Отмечено, что дети с особо низким уровнем развития элементов логического мышления в дальнейшем учатся плохо. Существенных различий между детьми со средним и высоким уровнями этого развития не выявлено – и те, и другие хорошо включались в освоение учебной деятельности.

Роль образного мышления в интеллектуальной готовности к школе объясняется тем, что оно выполняет в регуляции деятельности другие функции: позволяет наметить возможный способ действия, исходя из особенностей конкретной ситуации. При недостаточно развитом образном мышлении, но на высоком уровне логического мышления последнее берет на себя *ориентировку в конкретной ситуации*. Однако в этом случае учет частных особенностей задачи, конкретных черт ситуации затруднен, и предельная обобщенность логического мышления оборачивается слабостью, порождая подмену анализа частных закономерностей поиском общих. В практике начальной школы это проявляется в том, что ребенок не может решить простейшую математическую задачу, пока не выяснит, *на кто эта задача*; а при неверном определении класса задачи и соответственно способа ее решения может быть получен абсурдный ответ, но сам ребенок, вопреки очевидному, считает, что задача решена правильно.

Второй аспект интеллектуальной готовности связан с *формированием знаково-символической функции*. До настоящего времени вопрос о том, какой именно уровень развития знаковой деятельности необходим и достаточен для характеристики

готовности ребенка к обучению, остается открытым. Предположительно, это уровень, на котором ребенок уже может самостоятельно создавать индивидуальные знаки и показывает осознанное отношение к символическому изображению как средству психической деятельности.

Компонентом интеллектуальной готовности является и формирующееся к 6 годам умение *принять некую задачу как учебную*, выделить ее и превратить в самостоятельную цель деятельности.

Для диагностики интеллектуальной готовности к школе в последние годы создано много методик, например, методики Н. И. Гуткиной, П. Кеэса, А. Керна и Я. Йерасека и т.д.).

Личностная готовность. Говоря о личностной готовности, прежде всего имеют в виду готовность *мотивационной сферы*: хочет ли ребенок идти в школу, учиться, интересуется ли он школьной жизнью и учебой, что является ведущим мотивом в этой готовности. Она формируется к 6 годам примерно у 60% детей и связана с тем, что ребенок начинает осознавать свое положение дошкольника не соответствующим его возросшим возможностям и изменившимся желаниям.

Дети обосновывают субъективное желание идти в школу по-разному. Большая часть ссылается на интерес к учению, знаниям, на возможность покинуть «детский мир» и приобщиться к взрослой жизни, на то, что после учебы можно получить желанную профессию и т.д., но в то же время высокой притягательностью обладают и внешние атрибуты школьной жизни (сидение за партой, звонки и перемены, владение ранцем, пеналом и т.д.), возможность общаться с другими детьми и играть с ними на переменах, а также возможность получать отметки. В общей структуре мотивации все это имеет положительное значение, выражая общее стремление 6-летнего ребенка к перемене собственного места среди других людей.

При поступлении в школу ребенок включается в новую для него систему социальных отношений: иным становится подход к нему окружающих, появляются новые требования и ожидания. Если основные требования к дошкольнику связаны с *поведенческими* проявлениями («хорошо себя вести» – значит слушаться взрослых, не шалить, не шуметь и т.д.), то сейчас на первый план выходит требование «хорошо учиться», которое включает в себя необходимость правильно воспроизводить задаваемые учителем образцы, усваивать социально выработанные способы решения различных задач.

Специфика школы связана для ребенка с необходимостью ориентироваться на жестко заданные социальные нормы. В собственно учебной области это «нормативные» способы решения действенных, поведенческих, интеллектуальных задач. Поведение ребенка (особенно на уроке) должно подчиняться строго фиксированным правилам: поднимать руку, только если хочешь ответить; не подсказывать, если знаешь ответ, и т.д. И сами отношения с учителем и сверстниками тоже начинают носить значительно более «нормативный» характер, в частности появляется четкая структура группы.

Все это значит, что готовность к школе – это и готовность к овладению *высокоопосредствованными «внеситуативными» формами регуляции деятельности*, позволяющими строить ее в соответствии с заданными нормами. В дальнейшем в период школьного обучения эти нормы будут все более усложняться.

Социально-психологическая готовность. Огромное значение для психологической готовности к школе имеет формирование *сферы отношений ребенка со взрослыми и сверстниками, к самому себе*.

В работах Е. Е. Кравцовой были выделены трудности, с которыми сталкиваются неготовые к школе дети. Самым общим показателем готовности личностно-социальной сферы ребенка является отношение к школьному учению. В этом смысле очень важным оказывается то, *что* ребенок знает о школе, сформировалась ли положительная установка на школу, учителя, учебу и т.д. Причины затруднений ребенка часто лежат либо в *сфере общения со взрослым* (непонимание условности вопросов учителя, его особой позиции, специфичности учебных ситуаций и учебного общения), либо в *сфере взаимодействия со сверстниками* (неумение слушать товарища и следить за его работой, координировать свои действия, содержательно общаться со сверстниками, согласовывать с ними свои интересы и желания и т.д.), либо в *сфере собственного самосознания* (завышенная оценка своих возможностей и способностей, необъективное, некритичное отношение к результатам своей деятельности, неверное восприятие оценок учителя и т.д.).

Эти 3 группы трудностей выделяются не случайно. Они отражают основные стороны личностно-социальной готовности ребенка к школе и школьному обучению.

В сфере общения со взрослыми к концу дошкольного возраста происходят существенные изменения. Если попытаться обозначить их одним словом, – это будет *произвольность*. Общаясь и взаимодействуя со взрослым, ребенок начинает ориентироваться не только на непосредственные отношения с ним, не только на наличную ситуацию, но и на определенные, сознательно принятые задачи, нормы, правила. Общение приобретает определенный контекст, становится внеситуативным. Эти изменения могут быть обнаружены в самых разнообразных ситуациях общения детей со взрослым – и на уроке, и в повседневном обиходе, и в играх с участием взрослого.

Другая, не менее важная сторона связана с общением и взаимодействием со сверстниками. Для выявления способности ребенка устанавливать содержательные контакты друг с другом и взаимодействовать в ситуации совместной деятельности в психологии используются самые различные методики и приемы.

Так, в экспериментах Е. Е. Кравцовой и Г. Г. Кравцова использовалась специальная игровая методика. Это был лабиринт, расположенный на большой прямоугольной доске. В противоположных углах доски находились два гаража с несколькими игрушечными машинками, крашенными в соответствующие гаражам цвета. Перед началом игры машинки ставились в «чужой» гараж. Затем двум детям предлагалось провести машинки по лабиринту так, чтобы каждая из них оказалась в гараже своего цвета. Это задание могло быть выполнено детьми только в том случае, если они как-то договорятся между собой о «прохождении трассы», будут согласовывать свои действия с действиями партнера. В противном случае действия каждого из них будут препятствовать действиям другого и цель (поставить машинки в свой гараж) достигнута не будет.

Обнаружилось, что часть детей вообще не обращает внимание на действия партнера. Все их внимание было направлено на машинки. Они водили их, гудели,

перескакивали через барьерчики лабиринта. Цель игры они быстро упустили из виду, и их деятельность превращалась в бессмысленное манипулирование машинками. Вторая группа детей уже обращала внимание на действия партнера, но подлинного взаимодействия не было. Они в лучшем случае воспринимали действия партнера как образец для подражания. У части детей возникло взаимодействие, носившее эпизодический характер. Например, когда машинки сталкивались, дети пытались как-то договориться: «Давай сначала я проеду, а ты потом», «Подожди, не ставь свою машинку в гараж, дай мне выехать из него». Четвертая группа воспринимала ситуацию задачи в целом и устойчиво удерживала цель игры, но игра для этих детей приобретала характер соревнования-соперничества. Они внимательно следили за действиями партнера-соперника, пытались намеренно помешать ему. При этом они планировали последовательность своих действий и предвосхищали результаты: «Ну да! Если я тебя пропущу, ты меня опять обгонишь, и я тогда проиграю!»

И только у небольшой части детей возникали подлинное сотрудничество и партнерство. Здесь уже не было соревновательных отношений. Дети воспринимали задачу как общую для них и согласовывали свои действия. При этом в одних случаях планирование за двоих носило ситуативный характер, а в других дети, еще не приступая к вождению машинок, вырабатывали стратегию их проведения по лабиринту. Они предварительно составляли общий план совместных действий, договаривались: «Давай сначала отведем твои машинки в гараж, а потом мои». Однако такой уровень взаимодействия в дошкольном возрасте скорее исключение, чем правило.

Наиболее типичен для дошкольников с нормальным психическим развитием *кооперативно-соревновательный уровень общения со сверстниками*, когда дети устойчиво удерживают общую игровую цель и отношение к партнеру как к противнику по совместной игре.

Эмоционально-волевая готовность. Важная сторона готовности к школе относится к *сфере самосознания* личности ребенка. Замечено, что с переходом в новый возрастной период происходят серьезные изменения в отношении ребенка к самому себе. Расширяется не только внешний круг жизнедеятельности ребенка, но и его внутренняя жизнь. Это происходит благодаря уже известному нам новообразованию – открытию ребенком собственных переживаний. До этого он, безусловно, имеет переживания, но не знает, *что* переживает и что является переживающим субъектом. Теперь же возникает активное действенное отношение к собственным эмоциям. Меняется все самосознание ребенка, в том числе *самооценка*.

Мы знаем, что самооценку дошкольника отличают явная необъективность и завышенное самомнение. Когда ребенка просят поставить на ступеньки нарисованной лестницы детей его группы, ранжировав их по какому-либо социально одобряемому признаку (самый «сильный», «добрый», «умный», «лучший друг» и т.п.), то себя он, как правило, ставит на самую верхнюю ступень, не испытывая неловкости или стыда. Иная картина наблюдается в самооценке младших школьников. Они тоже обычно ставят себя на лестнице выше ее середины, но уже не на самую верхнюю ступень. Кроме того, у них появляется тенденция к обоснованию своих самооценок и оценок. Это исключительно важно для последующего формирования умения оценивать свою деятельность и результаты учения.

В психологической готовности к школе все стороны переплетены, смешаны. Выделение какого-то одного аспекта производится условно, в целях учебного анализа. Так, *волевая готовность* пронизывает все стороны готовности. Ребенка ждет напряженный труд, от него потребуется делать не то, что хочется, а то, чего требуют учитель, дисциплина, режим, программа.

К 6 годам оформляются основные элементы волевого действия: ребенок способен поставить цель, принять решение, наметить план действий, исполнить его, проявить определенное усилие в случае преодоления препятствия, оценить результат своих

действий. Но все эти компоненты волевого действия еще недостаточно развиты. Так, выделяемые цели не всегда достаточно устойчивы и осознаны; удержание цели в значительной степени определяется трудностью задания, длительностью его выполнения, интересом ребенка к нему.

Объемные задания пугают ребенка, подавляют его, поэтому он часто теряет уверенность в себе, сомневается в возможности достижения положительного результата. Именно поэтому лучше, давая ребенку объемное задание, членить его на численно и содержательно обозримые этапы с промежуточным контролем и напоминанием о способах действия и конечной цели. Это повышает общую целенаправленность действий, формирует умение самостоятельно и последовательно контролировать себя.

Неудача в достижении цели может лишить ребенка стимула; если же ему сопутствует успех, то он стремится довести работу до конца, преодолевая возникающие трудности. Успех закрепляет в нем мотивацию достижения. Именно поэтому все руководства по воспитанию дошкольника рекомендуют очень осторожно указывать ребенку на неудачи и ошибки.

В целом старшие дошкольники уже могут подчинять свое поведение наиболее значимому (часто – социально одобряемому) мотиву. Но если деятельность сложна и длительна, ребенок помнит о цели только в присутствии организующего его поведение взрослого. Все учителя, работающие с 6-летками, знают, что дети начнут отвлекаться и перестанут выполнять такое задание, если взрослый выйдет из класса. Именно взрослый – организатор мотивации и волевого поведения ребенка, определяющих целенаправленность.

Особо нужно упомянуть такой элемент волевой готовности, как *соподчинение мотивов*. Ситуации, в которых противопоставляются «хочу» и «надо», чрезвычайно трудны для ребенка, и далеко не всегда воли ребенка достаточно, чтобы не последовать за непосредственным «хочу». Но при поддержке взрослого ребенок легче следует более значимому мотиву, хотя отличительная черта волевой регуляции поведения дошкольников и типичное отношение к трудностям – отступить, избежать, а не преодолеть. Первостепенное значение в формировании воли имеет воспитание активного отношения к препятствиям, мотивации достижения, небоязни трудностей, самостоятельного принятия решения, ориентации на принятие ответственности за свои действия и поступки.

Все исследователи развития воли дошкольников отмечают, что волевое поведение легче формируется при игровой мотивации и при оценке поведения со стороны сверстников (в случае, например, командной игры).

Произвольность в поведении ребенка проявляется и в преднамеренном заучивании стихотворения, в способности преодолеть непосредственное желание, отказаться от привлекательного занятия, игры ради выполнения поручения взрослого, общественного поручения (дежурство по классу или столовой и т.д.), оказания помощи маме, а также в способности преодолеть боязнь (войти в темную комнату, в кабинет стоматолога и т.д.), преодолеть боль, не заплакать при обиде, ушибе.

Условием психологической готовности к школе, связанным с волевым поведением, является и освоение ребенком функции *планирования* собственной деятельности. В старшем дошкольном возрасте он умеет выделять этапы предстоящей деятельности, выстраивать их в систему (что сначала, что потом), удерживать конечную цель при выполнении промежуточных этапов и т.д. Здесь огромная роль принадлежит речи, подчинению ребенка сначала словесным инструкциям взрослого, а позже собственным словесным требованиям.

Все перечисленные виды готовности выступают *в системе* и обеспечивают все вместе безболезненное включение ребенка в режим школы, создавая предпосылки для овладения учебной деятельностью.

5. Психологическая характеристика младшего школьника

В современной периодизации психического развития младший школьный возраст охватывает период от 6-7 до 9-11 лет. Выделение этого возраста в отдельный этап исторически произошло сравнительно недавно, и, поскольку содержание и социальные задачи его до сих пор не определены окончательно, его рамки нельзя считать неизменными.

Начало периода уходит корнями в кризис 6-7 лет, когда ребенок сочетает в себе черты дошкольного детства с особенностями школьника. У дошкольника имеется две сферы социальных отношений – «ребенок—взрослый» и «ребенок—дети». В школе возникает новая структура этих отношений. Система «ребенок—взрослый» дифференцируется на «ребенок—учитель» и «ребенок—родители».

Отношение «ребенок—учитель» выступает для ребенка отношением «ребенок—общество» и начинает определять отношения ребенка к родителям и отношения с другими детьми. Если в семейных взаимоотношениях и в детском саду имеется асимметрия, то в школе в учителе воплощены требования общества, существует система одинаковых идеалов, одинаковых мер для оценки всех и каждого. Ребенок очень чуток к тому, как учитель относится к тем или иным детям: если он замечает, что у учителя есть «любимчики», то его ореол разрушается. В первое время дети стремятся точно следовать указаниям учителя; если учитель по отношению к правилу допускает лояльность, то и правило разрушается изнутри. Ребенок начинает относиться к другому ребенку с позиции того, как этот ребенок относится к эталону, который вводит учитель. Поэтому в младших классах много ябед.

Новая социальная ситуация развития требует от ребенка особой деятельности – **учебной**. Когда ребенок приходит в школу, учебной деятельности как таковой еще нет, и она должна быть сформирована в виде **умений учишься**. Именно это и является специфической задачей младшего школьного возраста. Главная трудность, которая встречается на пути этого формирования, – то, что **мотив, с которым ребенок приходит в школу, не связан с содержанием той деятельности, которую он должен выполнять в школе**. Он желает выполнять социально значимую и социально оцениваемую деятельность, а в школе необходима познавательная мотивация.

Специфика учения – в присвоении **научных** знаний. Основную часть содержания учебной деятельности составляют научные понятия, законы, общие способы решения практических задач. Именно поэтому условия формирования и осуществления учебной деятельности создаются *только в школе*, а в других видах деятельности усвоение знаний выступает как *побочный продукт в виде житейских понятий*. В игре, например, ребенок стремится лучше выполнить какую-нибудь роль, и усвоение правил ее выполнения лишь сопутствует основному стремлению. И только в учебной деятельности усвоение научных знаний и умений, навыков выступает как *основная цель и главный результат деятельности*. Ребенок под руководством учителя начинает оперировать научными понятиями.

Учебная деятельность будет осуществляться на протяжении всех лет обучения в школе, но только сейчас, когда она складывается и формируется, она является ведущей.

Любая деятельность характеризуется своим предметом. Казалось бы, предметом учебной деятельности является обобщенный опыт знаний, дифференцированный на отдельные науки. Но какие предметы подвергаются изменениям со стороны ребенка? Парадокс учебной деятельности состоит в том, что, усваивая знания, сам ребенок ничего в этих знаниях не меняет. Предметом изменения становится *сам ребенок* как субъект, осуществляющий эту деятельность. **Впервые субъект сам для себя выступает как самоизменяющийся**.

Учебная деятельность – это такая деятельность, которая *поворачивает ребенка на самого себя*, требует рефлексии, оценки того, «чем я был» и «чем я стал». Процесс собственного изменения, рефлексия на себя выделяется для самого субъекта как новый

предмет. Именно поэтому всякая учебная деятельность начинается с того, что *ребенка оценивают*. Пресловутая отметка и есть форма оценки изменений, происходящих в ребенке.

Осуществление учебной деятельности возможно только в том случае, если ребенок приучается управлять своими психическими процессами и поведением в целом. Это дает возможность подчинять свои непосредственные «хочу» требуемому учителем и школьной дисциплиной «надо» и способствует формированию *произвольности* как особого, нового качества психических процессов. Она проявляет себя в умении сознательно ставить цели действия и преднамеренно искать и находить средства их достижения, преодоления трудностей и препятствий.

Необходимость контроля и самоконтроля, требования словесных отчетов и оценок формируют у младших школьников способность к *планированию* и выполнению действий про себя, во *внутреннем плане*. Необходимость различать образцы рассуждения и самостоятельные попытки их строить предполагают у младшего школьника формирование умения как бы со стороны рассматривать и оценивать собственные мысли и действия. Это умение лежит в основе *рефлексии* как важного качества, позволяющего разумно и объективно анализировать свои суждения и поступки с точки зрения их соответствия замыслу и условиям деятельности.

Произвольность, внутренний план действия и рефлексия — основные новообразования младшего школьного возраста. Кроме того, в рамках овладения учебной деятельностью перестраиваются, совершенствуются все психические процессы.

Учебная деятельность – это специфическая форма индивидуальной активности младшего школьника, сложная по своей структуре. В этой структуре выделяют: 1) учебные ситуации (или задачи) – то, что ученик должен освоить; 2) учебные действия – изменения учебного материала, необходимые для его освоения учеником; это то, что ученик должен сделать, чтобы обнаружить свойства того предмета, который он изучает; 3) действия [самоконтроля – это указание на то, правильно ли ученик осуществляет действие, соответствующее образцу; 4) действия [само]оценки – определение того, достиг ученик результата или нет.

Учебные ситуации характеризуются некоторыми особенностями: 1) в них ребенок усваивает *общие способы* выделения свойств понятий или решения некоторого класса конкретно-практических задач (выделение свойств понятия выступает как особый тип решения конкретных задач тоже); 2) воспроизведение образцов этих способов выступает как *основная цель* учебной работы. Учебную задачу надо отличать от конкретно-практической. Например, перед ребенком можно поставить задачу выучить стихотворение и научиться заучивать стихотворения. Первая – конкретно-практическая, каких много встречалось и в дошкольном опыте ребенка, вторая собственно учебная, так как в ней осваивается *способ решения целого класса подобных задач*.

Работа детей в учебных ситуациях складывается из действий разного типа. Особое место среди них занимают ***учебные действия***, посредством которых дети воспроизводят и усваивают образцы общих способов решения задач и общие приемы определения условий их применения. Эти действия могут выполняться как **в** предметном, так и в умственном плане. Состав их неоднороден: одни учебные действия характерны для усвоения любого учебного материала, другие – для работы внутри данного учебного материала, третьи – для воспроизведения лишь отдельных частных образцов.

Смысловая перегруппировка материала, смысловое выделение его опорных пунктов, составление его логической схемы и плана – это примеры учебных действий для усвоения материалов описательного характера; действия изображения заданных образцов применяются при изучении любого материала. Особые учебные действия соответствуют усвоению каждого фундаментального понятия в любом учебном предмете. Например, для усвоения грамматических понятий о строении слов и значении морфем младшие школьники выполняют такие учебные действия, как 1) *изменение* исходного слова и

получение его вариантных форм или родственных слов; 2) *сравнение* значения исходного слова и выделение морфем; 3) *сопоставление* форм исходного слова и выделение морфем; 4) *установление* функционального значения морфем данного слова и т.д.

Без овладения системой учебных действий ребенок не сможет сознательно освоить материал, поэтому задача учителя – специально и настойчиво формировать систему учебных действий и составляющих их операций.

Полноценная работа в учебных ситуациях требует также *действий контроля* сличения, соотнесения учебных действий с образцом, задаваемым извне, *и самоконтроля*. В практике начальной школы обучение контролю идет путем прямого подражания учителю, его формирование идет стихийно, путем примеривания и бесчисленных проб и ошибок. Более всего распространен *контроль по конечному результату (итоговый контроль)*, хотя принципиально существует еще два эффективных вида самоконтроля: *пооперационный* (когда ребенок следит за самим ходом выполнения деятельности или действия и корректирует его качество сразу, сопоставляя с образцом) и *перспективный* (корректирование деятельности на несколько операций вперед, сличение предстоящей деятельности и своих возможностей ее выполнения).

Контроль тесно связан с *оцениванием* ребенком своей деятельности на разных этапах ее осуществления, т.е. с реализацией *регулятивной* функции. Наиболее распространены в младших классах *ретроспективные* оценки и самооценки, т.е. оценивание уже достигнутых результатов. Другой вид – *прогностическая* самооценка, представляющая собой оценку ребенком своих возможностей. Здесь ребенок должен соотнести условия задачи со своим опытом, поэтому самооценка опирается на рефлексию.

Чтобы учебная деятельность стала формироваться, должен быть соответствующий **мотив**, то есть то, что побуждает ребенка к учению. В зависимости от мотива деятельность приобретает для ребенка различный *смысл*. Например, цель решения задачи для школьника может побуждаться разнообразными мотивами – научиться решать такие задачи, получить хорошую оценку, отправиться после уроков гулять, избавиться от страха, что завтра спросят, и т.д. Объективно цель остается той же самой, но смысл и качество деятельности меняются в зависимости от мотива.

Мотив влияет не только на учебную деятельность, но и на отношение ребенка к учителю, школе, окрашивая их в позитивные или негативные тона. Например, если ребенок учится, чтобы избежать наказания со стороны авторитарных, требовательных родителей, учебная деятельность протекает напряженно, со срывами, окрашена негативными эмоциями, тревожностью. И наоборот, учение ради познания делает его легким, радостным, увлекательным – «учением с увлечением».

А.Н. Леонтьев выделял мотивы *понимаемые и реально действующие, осознаваемые и неосознаваемые, ведущие и второстепенные*. Все они присутствуют в деятельности младшего школьника. Но надо различать мотивы, *порождаемые самой учебной деятельностью*, связанные непосредственно с содержанием и процессом учения, и мотивы, *лежащие за пределами учебной деятельности* (широкие социальные или узколичностные мотивы ребенка). Установлено, что мотивы, связанные с самой учебной деятельностью, еще *не являются* в младшем школьном возрасте ведущими. У них преобладают 3 группы мотивов: 1) широкие социальные, 2) узколичностные и 3) учебно-познавательные мотивы.

Широкие социальные мотивы младших школьников выглядят как мотивы *самосовершенствования* (быть культурным, развитым) и *самоопределения* (после школы продолжать учиться или работать, выбрав профессию). Тот факт, что ребенок осознает *общественную значимость учения*, создает личностную готовность к школе и положительные ожидания к ней как результат *социальной установки*. Эти мотивы выступают как *понимаемые* и связаны с далекими, отсроченными целями. К ним примыкают мотивы *долга и ответственности*, которые сначала не осознаются детьми, но реально действуют в форме добросовестного выполнения заданий учителя, стремления

соответствовать всем его требованиям. Однако эти мотивы присущи далеко не всем детям, что связано с 1) неточным пониманием ответственности и безответственности в этом возрасте и с 2) некритичным отношением к себе и часто завышенной самооценкой.

Узколические мотивы выступают в форме стремления получить хорошую отметку любой ценой, заслужить похвалу учителя или одобрение родителей, избежать наказания, получить награду (мотивы *благополучия*) или в форме желания выделиться среди сверстников, занять определенное положение в классе (*престижные мотивы*).

Учебно-познавательные мотивы прямо заложены в самой учебной деятельности и связаны с *содержанием и процессом учения*, с овладением прежде всего *способом* деятельности. Они обнаруживаются в познавательных интересах, стремлении преодолевать трудности в процессе познания, проявлять интеллектуальную активность. Развитие мотивов этой группы зависит от уровня познавательной потребности, с которой ребенок приходит в школу, и от уровня содержания и организации учебного процесса.

В основе мотивации, связанной с содержанием и процессом учения, лежит *познавательная потребность*. Она рождается из более ранней детской потребности во внешних впечатлениях и потребности в активности, имеющихся у ребенка с первых дней жизни. Развитие познавательной потребности неодинаково у разных детей: у некоторых она выражена ярко и носит «теоретическое» направление, у других сильнее выражена практическая ориентация, у третьих она вообще очень слабая.

В учении младших школьников привлекают *эмоциональные моменты, внешняя занимательность* урока, игровые моменты в нем и – в значительно меньшей степени – познавательная сторона. Но в исследованиях В.В. Давыдова обнаружено, что в экспериментальном обучении, когда внимание ребенка обращается на *происхождение, смысл и суть явлений*, познавательный компонент выступает более ярко. Это значит, что для формирования познавательной мотивации большое значение имеет сам характер учебной деятельности.

Учителю важно уметь различать интерес к познанию и интерес к какой-либо частной деятельности, занятию. В первом случае ребенка интересуют причинно-следственные отношения, способы решения классов задач, объяснительные принципы и т.п. Во втором случае мы имеем дело с эмоциональным переживанием удовольствия от самих процедур чтения, письма, решения задач и т.д. Любовь к деятельности – предпосылка интереса, но не сам познавательный интерес, и здесь в качестве мотива часто выступает стремление к *конкретному результату* (похвале, получению определенного статуса в группе), т.е. к косвенным относительно самого учения целям. Другим мотивом становится стремление *овладеть самим процессом деятельности*, и в этом случае он может позже вызвать интерес к теории, к основанию знания, к деятельности.

Помимо мотивации, следует обратить внимание и на *динамику отношения детей к учению* на протяжении младшего школьного возраста. Первоначально они стремятся к нему как к общественно полезной деятельности вообще. Затем их начинают привлекать отдельные приемы учебной работы. И наконец, дети начинают самостоятельно преобразовывать конкретно-практические задачи в *учебно-теоретические*, интересуясь внутренним содержанием учебной деятельности.

В формировании учебной деятельности важное место занимает вовлечение ребенка в учебные ситуации, которые решаются совместно с учителем. Одна из закономерностей формирования учебной деятельности состоит в том, что весь процесс преподавания в младших классах первоначально строится на основе развернутого знакомства детей с главными компонентами учебной деятельности, и дети втягиваются в их активное осуществление. Такое «растянутое» введение в учебный материал служит условием развития познавательной активности детей, внимания к глубинным, а не только внешним моментам учения, интереса к нему.

В основе последовательного вовлечения ребенка в учебную деятельность лежит *теория поэтапного формирования умственных действий*. Учебная деятельность не дана ребенку изначально, ее нужно построить в совместной деятельности ребенка и взрослого. По аналогии с освоением предметных действий в раннем возрасте можно сказать, что сначала все находится в руках учителя и учитель «действует руками ученика». Однако в школьном возрасте деятельность осуществляется с идеальными объектами (числа, звуки), и «руки учителя» – это его мозг. Учебная деятельность – это такая же предметная деятельность, но предмет ее *теоретический*, поэтому и совместная деятельность затруднена. Для ее осуществления нужны объекты *материализовать*.

Процесс развития учебной деятельности – это процесс передачи от учителя к ученику отдельных ее звеньев. Терпеливо и последовательно учитель демонстрирует ребенку определенную последовательность учебных действий и выделяет те из них, которые должны выполняться в предметном, внешнеречевом или умственном плане. Он создает условия, при которых внешние действия интериоризируются, становясь обобщенными, сокращенными и освоенными. Если это принципиальное положение не соблюдается, то полноценная учебная деятельность не формируется.

Вторая закономерность формирования учебной деятельности состоит в том, что от прямого следования указаниям учителя ребенок к концу второгоначалу третьего года обучения переходит к *саморегуляции*, что связано с нарастанием самоконтроля и самооценки. Саморегуляция позволяет более осознанно подходить к процессу учения, ставить собственные учебные цели и задачи и, главное, – освоить действия *моделирования*. Оно избавляет ребенка от способа «проб и ошибок» и позволяет в конкретных частных задачах усматривать общую закономерность, общий способ их решения. Поэтому становится возможным говорить об умении ребенка преобразовывать конкретно практические задачи в учебно-практические, что свидетельствует о развитом уровне учебной деятельности, наличии познавательной мотивации и умении учиться.

Но учебная деятельность, которую осуществляет младший школьник, – не единственная его деятельность. Вторая по значению роль принадлежит труду в двух характерных для этого возраста формах – в форме *самообслуживания* и в форме *изготовления поделок*.

К самообслуживанию дети приучаются уже с дошкольных лет, и в школе навыки и привычки самообслуживания закрепляются. Это хорошая психологическая основа для привития детям уважения к труду взрослых, понимания роли труда в жизни взрослых и т.д. Психологи отмечают, что дети, приученные к труду и имеющие дома постоянные обязанности, лучше учатся, более дисциплинированы и ответственны.

Помимо самообслуживания и выполнения некоторых поручений взрослого воспитательным значением обладает *коллективный труд*, совместная деятельность со сверстниками. В опытах Г.Цукерман были получены данные, что дети, работающие в форме совместной деятельности в классе, в 2 раза лучше оценивают свои возможности и уровень знаний, то есть у них более успешно формируются рефлексивные действия. Собственно, и учебный материал дети лучше осваивают в совместной работе со сверстниками, чем с учителем. В группе сверстников отношения равноправные и симметричные, а между ребенком и взрослым – иерархические и несимметричные. Такие качества, как критичность, терпимость, умение встать на точку зрения другого, развиваются только в общении детей между собой.

В младших классах уроки труда, как правило, очень любимы: на них не только отрабатываются трудовые навыки, ручная моторика, но и возможно проявление самостоятельности, творчества. Особую ценность изготавливаемым поделкам придает *общественная мотивация* (игрушки – на школьную елку, подарки – детям детского сада, вышивку – маме на 8е Марта и т.п.). Главное психологическое достижение труда младшего школьника – это формирование и совершенствование у детей умения

планировать предстоящую работу и находить пути и средства ее реализации, пробуждающие смекалку, сообразительность, креативность ребенка.

Учение не исключает также игры, которая хоть и утрачивает позиции ведущей деятельности, но занимает много места в жизни младших школьников. Это – продолжающиеся сюжетно-ролевые игры, игры с правилами, игры-драматизации, игры-фантазии, не говоря уже об играх компьютерных. В них продолжают развиваться воображение, освоение норм жизни взрослых, планирование и т.д.

Дополняются игры в младшем школьном возрасте дидактическими и соревновательными играми. Смысл дидактических игр – в приобретении новых знаний и умений. В такой игре есть игровая задача, игровые мотивы, но способы решения игровой задачи – учебные, в результате чего могут достигаться эффект сдвига мотивов с игровых на познавательные и трансформация игровых задач в учебные. Подвижно-соревновательные игры, особенно групповые, в первую очередь развивают детей физически. Но и личностные качества совершенствуются – это воля, сообразительность, смелость, настойчивость, соревновательность, умение действовать сообща и т.д. Единственное, чего следует избегать, – это превращения соревнования в самоцель, при которой ребенок руководствуется только одним желанием – занять место, получить награду. В этом случае можно ожидать появления тщеславия, зависти и т.д.

Все виды деятельности способствуют развитию познавательной сферы.

Внимание. Преобладающим видом внимания в начале обучения является *непроизвольное* внимание, физиологической основой которого служит *ориентировочный рефлекс* павловского типа – «что такое?». Ребенок еще не может управлять своим вниманием; реакция на новое, необычное настолько сильна, что он отвлекается, оказываясь во власти непосредственных впечатлений. Даже при сосредоточении внимания младшие школьники часто не замечают главного и существенного, отвлекаясь на отдельные, броские, заметные признаки в вещах и явлениях. Кроме того, внимание детей тесно связано с мышлением, и поэтому им бывает трудно сосредоточить внимание на неясном, непонятном, неосмысленном материале.

Но такая картина в развитии внимания не остается неизменной, в I—III классах происходит бурный процесс формирования произвольности в целом и произвольного внимания в частности. Это связано с общим интеллектуальным развитием ребенка, с формированием познавательных интересов и развитием умения работать целенаправленно.

Большое значение в формировании произвольного внимания имеет четкая *внешняя организация действий* ребенка, сообщение ему таких образцов, указание таких внешних средств, пользуясь которыми он начинает руководить собственным сознанием. Например, при целенаправленном выполнении фонетического анализа используются картонные фишки. Точная последовательность их выкладывания организует внимание детей, помогает сосредоточиться.

Самоорганизация ребенка есть следствие организации, первоначально создаваемой и направляемой взрослыми, учителем. Общее направление в развитии произвольности внимания состоит в переходе ребенка от достижения цели, поставленной взрослым, к постановке и достижению собственных целей.

Но и *произвольное внимание* младшего школьника еще неустойчиво, так как он еще не имеет внутренних средств саморегуляции. Эта неустойчивость обнаруживается в слабости умения распределять внимание, в легкой отвлекаемости и насыщаемости, быстрой утомляемости, затрудненной переключаемое™ внимания с одного объекта на другой. В среднем ребенок способен удерживать внимание в пределах 1520 минут, поэтому учителя прибегают к разнообразным видам учебной работы, чтобы нивелировать перечисленные особенности детского внимания. Кроме того, психологи обнаружили, что в III классах внимание более устойчиво при выполнении внешних действий и менее устойчиво при выполнении умственных действий. Эту особенность тоже используют в

педагогической практике, чередуя умственные занятия с материально-практическими (рисование, лепка, пение, физкультура). Обнаружено также, что дети чаще отвлекаются, если выполняют простую, но монотонную деятельность, чем при решении сложных задач, требующих применения разных способов и приемов работы.

Развитие внимания связано также с расширением его объема, умением распределять его. Поэтому в младших классах очень эффективными оказываются задачи с *парным* контролем: контролируя работу соседа, ребенок становится более внимательным к своей. Н. Ф. Добрынин установил, что внимание младших школьников бывает достаточно сосредоточенным и устойчивым тогда, когда они полностью заняты работой, когда работа требует максимума умственной и двигательной активности, когда ею захвачены эмоции и интересы.

Восприятие. Восприятие также характеризуется *непроизвольностью*, хотя элементы произвольного восприятия встречаются уже в дошкольном возрасте. Дети приходят в школу с достаточно развитыми процессами восприятия: у них наблюдается высокая острота зрения и слуха, они хорошо ориентируются на многие формы и цвета. Но у первоклассников еще отсутствует *систематический анализ* самих воспринимаемых свойств и качеств предметов. При рассматривании картинки, чтении текста они часто перескакивают с одного на другое, пропуская существенные детали. Это легко заметить на уроках рисования предмета с натуры: рисунки отличает редкое разнообразие форм и красок, порой значительно отличающихся от оригинала.

Восприятие младшего школьника определяется прежде всего *особенностями самого предмета*, поэтому дети воспринимают не самое главное, существенное, а то, что ярко выделяется на фоне других предметов (окраску, величину, форму и т.д.). Процесс восприятия часто ограничивается только узнаванием и последующим названием предмета, а к тщательному и длительному рассматриванию, наблюдению первоклассники часто неспособны.

Восприятие в I—II классах отличается *слабой дифференцированностью*: часто дети путают похожие и близкие, но не тождественные предметы и их свойства (6 и 9, Э и 3, «зеркальность»), а среди частотных ошибок замечаются пропуски букв и слов в предложениях, замены букв в словах и другие буквенные искажения слов. Чаще всего последнее – результат нечеткого восприятия текста на слух. Но к III классу дети обучаются «технике» восприятия: сравнению сходных объектов, выделению главного, существенного. Восприятие превращается в целенаправленный, управляемый процесс, становится расчлененным.

Говоря об отдельных видах восприятия, следует отметить, что в младшем школьном возрасте нарастает ориентация на *сенсорные эталоны* формы, цвета, времени. Так, обнаружено, что к форме и цвету дети подходят как к *отдельным признакам предмета* и никогда их не противопоставляют. В одних случаях для характеристики предмета они берут форму, в других – цвет.

Но в целом восприятие цветов и форм становится более точным и дифференцированным. Восприятие формы лучше дается в плоскостных фигурах, а в назывании объемных фигур (шар, конус, цилиндр) долго встречаются затруднения и попытки опредметить незнакомые формы через конкретные знакомые предметы (цилиндр = стакан, конус = крышка и т.д.). Дети часто не узнают фигуру, если она необычно расположена (например, квадрат уголком вниз). Это связано с тем, что ребенок схватывает общий вид знака, но не его элементы, поэтому в этом возрасте очень полезны задачи на расчленение и конструирование (пентамино, геометрическая мозаика и т.п.). Восприятие цвета идет по пути все более точного различения оттенков и смешения цветов.

Восприятие пространства и времени в младшем школьном возрасте сопряжено со значительными трудностями, хотя от класса к классу становится более правильным. Большинство детей, например, преувеличивают длительность минуты, а при восприятии

больших промежутков времени (5, 10, 15 минут) преувеличивают действительную длительность времени. Это связано с 1) отсутствием рефлекса на время и 2) с тем, чем заполнено время ребенка.

В восприятии сюжетной картинки обнаруживается тенденция к истолкованию, интерпретации сюжета, хотя не исключено и простое перечисление изображенных предметов или их описание.

В целом развитие восприятия характеризуется нарастанием *произвольности*. И там, где учитель учит наблюдению, ориентирует на разные свойства объектов, дети лучше ориентируются и в действительности в целом, и в учебном материале в частности.

Память. Память тоже характеризуется *непроизвольностью*. Младший школьник легче запоминает то, что ярко, необычно, что производит эмоциональное впечатление. Но школьная жизнь такова, что с первых же дней требует от ребенка произвольного запоминания материала: это и режим дня, и домашние задания, и правило, пройденное на уроке. Легче всего ребенку запомнить то, что включено в его *активную деятельность*, то, с чем он непосредственно действовал, а также то, с чем непосредственно связаны его интересы и потребности.

Изменения в развитии памяти связаны с тем, что ребенок, во-первых, начинает *осознавать особую мнемическую задачу*. Он отделяет эту задачу от всякой другой (а в дошкольном возрасте либо вообще не выделял ее, либо выделял с трудом). Уже в I классе у детей вырабатывается и различение самих мнемических задач: что-то нужно запомнить буквально, что-то выучить механически, что-то пересказать своими словами и т.п.

Во-вторых, в младшем школьном возрасте ребенок овладевает *приемами запоминания*. Первоначально школьники пользуются самыми простыми способами – длительным рассматриванием материала, многократным повторением материала при расчленении его на части, как правило, не совпадающие со смысловыми единицами. Самоконтроль за результатами запоминания осуществляется на уровне узнавания: первоклассник, например, смотрит в текст и полагает, что заучил его, поскольку испытывает чувство знакомости.

Лишь немногие дети могут самостоятельно перейти к более рациональным приемам произвольного запоминания, большинству требуется специальное обучение, главное направление которого – формирование *осмысленного запоминания*. Оно предполагает расчленение материала на смысловые единицы, смысловую группировку, смысловое сопоставление и т.п., а также использование внешних средств запоминания. Другое направление в развитии памяти детей связано с формированием приемов воспроизведения, распределенного во времени, приемов самоконтроля и т.п.

Можно отметить также, что младшие школьники лучше запоминают *наглядный* материал и значительно хуже – словесный. В словесном материале они лучше запоминают названия предметов и труднее – абстрактные понятия.

В целом и произвольная, и непроизвольная память претерпевают существенные качественные изменения, и к III классу память становится более продуктивной.

Мышление. В развитии мышления младших школьников психологи выделяют две основные стадии.

На первой стадии (I—II классы) их мышление во многом похоже на мышление дошкольников: анализ учебного материала производится по преимуществу в *наглядно-действенном* и *наглядно-образном плане*. Дети судят о предметах и явлениях по их внешним отдельным признакам, односторонне, поверхностно. Умозаключения их опираются на наглядные предпосылки, данные в восприятии, и выводы делаются не на основе логических аргументов, а путем прямого соотношения суждения с воспринимаемыми сведениями. Обобщения и понятия этой стадии сильно зависят от внешних характеристик предметов и фиксируют те свойства, которые лежат на поверхности. Например, один и тот же предлог «на» выделяется второклассниками успешнее в тех случаях, когда его значение *конкретно* (выражает отношение между

наглядными предметами – «яблоки *на столе*»), чем когда его значение более абстрактно («на днях», «на память»). Именно поэтому так важен в начальной школе принцип наглядности. Давая возможность детям расширять сферу конкретных проявлений понятий, учитель облегчает выделение существенного общего и обозначение его соответствующим словом. Основным критерием полноценного обобщения является умение ребенка привести собственный пример, соответствующий полученным знаниям.

К III классу мышление переходит в качественно новую, вторую стадию, требующую от учителя демонстрации связей, существующих между отдельными элементами усваиваемых сведений. К III классу дети овладевают родовидовыми соотношениями между отдельными признаками понятий, т.е. классификацией, формируется *аналитико-синтетический* тип деятельности, осваивается действие моделирования. Это значит, что начинает формироваться *формально-логическое мышление*.

В начальной школе большое внимание уделяется формированию **научных понятий**. Выделяют *предметные понятия* (знания общих и существенных признаков и свойств предметов — *птицы, животные, фрукты, мебель* и т.п.) и *понятия отношений* (знания, отражающие связи и отношения объективных вещей и явлений *величина, эволюция* и т.п.).

Для первых выделяют несколько стадий усвоения: 1) выделение функциональных признаков предметов, т.е. связанных с их назначением (корова – молоко); 2) перечисление известных свойств без выделения существенных и несущественных (огурец — плод, растет в огороде, зеленый, вкусный, с семечками и т.д.); 3) выделение общих, существенных признаков у класса единичных предметов (фрукты, деревья, животные).

Для вторых тоже выделено несколько стадий освоения: 1) рассмотрение конкретных отдельных случаев выражения этих понятий (одно больше другого); 2) обобщение, относящееся к известным, встречавшимся случаям и не распространяемое на новые случаи; 3) широкое обобщение, применяемое к любым случаям.

Развитие мышления во многом зависит от уровня развития **мыслительных процессов**. Так, например, развитие *анализа* ведет от практически действенного к чувственному и в дальнейшем к умственному (от I к III классу). Кроме того, анализ начинается как частичный и постепенно становится комплексным и системным. *Синтез* развивается от простого, суммирующего к более широкому и сложному. Анализ для младших школьников является более легким процессом и развивается быстрее, чем синтез, хотя оба процесса тесно связаны (чем глубже анализ, тем полнее синтез). *Сравнение* в младшем школьном возрасте идет от несистематического, ориентированного на внешние признаки, к плановому, систематическому. При сравнении знакомых предметов дети легче замечают сходство, а при сравнении новых – различия.

Нужно отметить, что младшие школьники начинают осознавать собственные мыслительные процессы и пытаются управлять ими, хотя не всегда успешно.

В последние годы все больше говорят о формировании в младшем школьном возрасте *теоретического* мышления на базе *эмпирического*. **Теоретическое мышление** определяется через набор его свойств (рефлексия; анализ содержания задачи с выделением общего способа ее решения, который «с места» переносится на целый класс задач; внутренний план действий, обеспечивающий планирование и выполнение их в уме). **Эмпирическое мышление** осуществляется посредством сравнения внешне сходных, общих признаков предметов и явлений окружающего мира, путем «проб и ошибок». Исследования в экспериментальных классах под руководством В. В. Давыдова показали, что в младших классах могут быть сформированы элементы теоретического мышления.

Воображение. Воображение в своем развитии проходит также две стадии. На первой воссоздаваемые образы весьма приблизительно характеризуют объект, бедны деталями, малоподвижны – это **воссоздающее (репродуктивное)** воображение. Вторая стадия характеризуется значительной переработкой образного материала и созданием

новых образов – это *продуктивное* воображение. В I классе воображение опирается на конкретные предметы, но с возрастом на первое место выступает *слово*, дающее простор фантазии.

Речь. Речь является одним из важнейших психических процессов младшего школьника, и овладение речью идет на уроках родного языка по линии ее звуко-ритмической, интонационной стороны; по линии овладения грамматическим строем и лексикой, увеличения словаря и осознания собственных речевых процессов.

Одной из функций речи, которые выступают на первый план, становится *коммуникативная*. Речь младшего школьника разнообразна по степени произвольности, сложности, планирования, но его высказывания весьма непосредственны. Часто это речь-повторение, речь-называние, у ребенка может преобладать сжатая, произвольная, реактивная (диалогическая) речь.

Особенностью развития речи в младшем школьном возрасте является формирование *письменной речи*, хотя она во многом беднее устной, однообразнее, но при этом более развернутая.

Школьный возраст обладает большими резервами для **развития личности ребенка**. Учителя знают, что большинство младших школьников доверчивы, исполнительны, склонны к подражанию. Среди них трудно обнаружить злостных нарушителей дисциплины, хулиганов, нежелающих учиться. Они малоконфликтны, требования учителя обычно выполняют без обсуждений и споров, чаще всего послушны и старательны.

Возраст 6-7 лет является периодом фактического складывания *психологических механизмов личности*, образующих в совокупности качественно новое, высшее единство субъекта – *единство личности, «Я»*. Человеческое «Я» формируется в процессе общения с окружающими людьми, и от того, каков характер этого общения, во многом зависит, какие именно личностные качества у него сформируются.

Ведущие потребности этого возраста – потребности *в общении с людьми, во взаимопонимании и сопереживании*, которые порождают целую группу *личностных мотивов*. Они выступают как сообщения ребенка о своем эмоциональном состоянии, рассчитанные на сопереживание взрослого; обращения за одобрением; сообщения о чувствах симпатии, расположения и антипатии; интимные сообщения ребенка; попытки расспросить взрослого о нем самом.

По-прежнему в этом возрасте сильна потребность в игровой деятельности, хотя содержание игры меняется. Младшие школьники, играя, могут часами рисовать, писать, считать, читать. Эта потребность учитывается при организации учебной деятельности ребенка – ей придается форма игры.

Как и для дошкольника, для младшего школьника характерна потребность во внешних впечатлениях, заставляющая ребенка проявлять любопытство к внешним сторонам предметов и явлений, к разным новым видам деятельности. Сначала эти интересы весьма поверхностны, дети концентрируются на внешних атрибутах деятельности, но по мере взросления потребности во внешних впечатлениях развиваются в *познавательные потребности*. Познавательные потребности, как и потребности в общении, – ведущие в младшем школьном возрасте. И если сначала они почти целиком удовлетворяются учителем и родителями, то к концу младшего школьного возраста ребенок научается удовлетворять их *самостоятельно*. Под влиянием учителя у него формируются потребность в овладении школьными умениями и навыками и потребность в знаниях. Иногда последняя бывает развитой уже в старшем дошкольном возрасте и участвует в формировании психологической готовности ребенка к школе. Это очень облегчает работу учителя. Постепенно познавательные потребности изменяются, становятся более дифференцированными: часть из них исчезает, но многие превращаются в устойчивые мотивы поведения ребенка.

Развитие потребностей идет также по линии перемещения их значимости. Большинство психологов сходятся на том, что развитие потребностей младшего школьника в целом идет в сторону доминирования духовных потребностей над материальными, социальных над личными, хотя процесс этот длительный и неравномерный в отношении разных потребностей. Это легко обнаруживается с помощью несложных экспериментов.

Первое проверяется постановкой ребенка в ситуацию «три желания»: многие первоклассники в ней говорят об игрушках, сладостях, второклассники выдвигают более значимые идеи о книгах, кино, компьютерных играх, а третьеклассники высказывают «идеальные» желания – путешествовать, бороться за чью-нибудь свободу, защищать животных и детей, найти лекарство от смертельных болезней.

Второе же легко обнаружить в поведении ребенка: первоклассники часто жалуются учителю на то, что другие ему мешают слушать, писать, рисовать и т.д.; при выполнении учебного задания они озабочены только личным успехом. Но постепенно становится заметной и взаимопомощь, которую дети оказывают друг другу по собственной инициативе, и поддержка, и «болевание» за свой класс, свою команду. Под влиянием учителя формируется новый вид потребностей – в товариществе, коллективизме, общности с другими.

Третья линия развития потребностей в младшем школьном возрасте – это нарастание их *осознанности и самоуправляемости*, что свидетельствует о формировании нового уровня самосознания.

Перечисленные группы потребностей, безусловно, не единственные в этом возрасте. Детей характеризует и потребность в движениях, активности, и потребность в овладении навыками учебной и других видов деятельности, и потребность в общении со сверстниками и т.д. Все они укрепляют ребенка в его *позиции школьника* личностного новообразования, связанного с качественно новым уровнем самосознания и являющегося элементом психологической готовности к школе. И если, появившись в старшем дошкольном возрасте, внутренняя позиция школьника удовлетворяется в игровом, воображаемом плане, то в школе она получает удовлетворение реальное.

Новый уровень самосознания ребенка обнаруживает себя в *самопознании ребенка и формировании «Я-концепции», в самооценке и системе притязаний, в самоконтроле и саморегуляции*.

Поступление в школу расширяет круг социальных контактов ребенка. Школа способствует нарастанию самостоятельности ребенка, его эмансипации от родителей. В школе приобретают более важное значение его *собственные* действия, поступки и проявления; он уже вынужден отвечать за себя сам, одновременно становясь объектом оценки с точки зрения интеллектуальных, социальных и физических возможностей. Все это толкает вперед развитие *самооценки* ребенка, основанной на представлениях о себе и оценках окружающих.

Условно выделяют 3 группы детей с разными уровнями сформированное™ представлений о себе: 1) *адекватные и устойчивые представления о себе* (дети характеризуются умением анализировать свои поступки, вычленять их мотивы, рефлексией; они более ориентируются на собственные знания о себе, чем на оценку взрослых, и быстро приобретают навыки самоконтроля); 2) *неадекватные и неустойчивые представления о себе* (дети плохо разбираются в себе, слабо анализируют свои поступки; число осознаваемых черт и качеств личности невелико и не всегда адекватно; такие дети постоянно нуждаются во внешнем контроле и поддержке); 3) *ориентация на характеристики, данные ребенку другими, особенно взрослыми* (дети почти не ориентируются в своем внутреннем мире; представления о себе расплывчаты и неадекватны, подвержены внешним мнениям; самооценка неадекватная; они плохо ориентируются в практической деятельности на свои реальные возможности и способности).

Но, как бы то ни было, с возрастом адекватность самовосприятия нарастает. Это совершается как в процессе общения с другими, так и в процессе собственной оценочной деятельности ребенка. Показательно, что если первоклассники, характеризуя себя, используют «черно-белую терминологию» («плохой—хороший», «добрый— злой», «смелый—трус» и т.п.), то третьеклассники демонстрируют более богатый и дифференцированный психологический словарь для описания поведения своего и других, качеств характера и т.д.

Психологи отмечают также нарастание тенденции *подчеркнуть свою индивидуальность*, свою принадлежность к определенной группе (социальной, половой, учебной).

Для младшего школьника одним из центральных моментов характеристики самого себя становится *школьная оценка успеваемости*. В школе стало традицией делать успеваемость предметом конкурентной борьбы. При этом основным средством учебной мотивации часто становится страх ребенка потерпеть поражение, оказаться худшим. Это значит, что в самой системе образования заложено формирование потенциально заниженной самооценки у детей, поскольку оценка, высказываемая другими, тем более учителем, имеет тенденцию превращаться в самооценку.

Для детей I—II классов характерны *внешние мотивы* в получении хороших оценок (гулять, обрадовать родителей и т.д.), но после III класса формируются и *внутренние мотивы* (интерес, контроль за собой и т.д.). Самооценка в одном виде деятельности может значительно отличаться от самооценки в других: например, в рисовании ребенок может оценивать себя высоко, а в математике – недооценивать; в чтении его оценка адекватна, а в пении – завышена. Критерии, которыми при оценке собственной успеваемости пользуется ребенок, во многом зависят от учителя. Обнаружено, что для самооценки ребенку более доступны те качества, которые чаще оцениваются учителем и сверстниками (аккуратность, дисциплина, учебные предметы и т.д.). Больше половины детей способны более или менее адекватно подойти к оценке своих достижений в этой области (57%). Кроме того, известные качества по известным критериям детьми оцениваются строже, чем неизвестные.

У большинства младших школьников можно обнаружить все виды *самооценок*.

Так, *устойчивая заниженная* самооценка встречается намного реже других: такие дети робки, стараются держаться в тени, очень волнуются, когда их спрашивают, хотя материал могут знать не хуже других.

Большинство детей имеют более или менее *адекватную самооценку*, они активны, общительны, энергичны, самостоятельны, инициативны, объективно подходят к своим возможностям, критичны.

Дети с *высокой адекватной* самооценкой активны, инициативны, у них ярко выражен мотив достижения, стремление к самоутверждению, самореализации.

Неадекватная заниженная самооценка приводит к стеснительности, робости, застенчивости; такие дети стараются отказаться от любого дела, мотивируя отказ боязнью не справиться, ошибиться, потерпеть неудачу. Кроме того, они склонны к переоценке деятельности, успехов и качеств личности других, что усиливает неуверенность в себе. Характерной особенностью этих детей являются их склонность «уйти в себя», ориентироваться на слабости своего характера, а также повышенная тревожность, повышенная самокритичность, постоянные ожидания неудачи, неуспеха. Вследствие этого они стараются ограничить общение с другими, становятся робкими и замкнутыми.

Дети с *завышенной самооценкой* тоже доставляют немало хлопот учителю: они переоценивают свои возможности, результаты деятельности, личностные качества, с легкостью берутся за то, что им явно не по силам, дают невыполнимые обещания и очень некритично относятся к неуспеху, некачественному выполнению задания. Все это дополняется повышенной критичностью по отношению к другим. Очень часто такие дети неглубоки и ориентируются на внешние моменты деятельности людей, и часто их

характеризует снобизм, высокомерие, чрезмерная самоуверенность, бестактность, отсутствие чувства дистанции.

На основе самооценки формируется и **уровень притязаний** младшего школьника, то есть уровень достижений, которые, по мнению ребенка, ему по силам. Чем адекватнее самооценка, тем, как правило, адекватнее и уровень притязаний ребенка.

Для детей с завышенными притязаниями характерны острые аффективные переживания, если эти притязания, столкнувшись со средними возможностями ребенка, не удовлетворяются. Такие дети могут проявлять грубость, агрессивность, упрямство, повышенную раздражительность и обидчивость. Завышенная самооценка обычно сопротивляется ее коррекции в сторону согласования с уровнем достижений. Как показывает психологическая практика, ребенок пытается сохранить ее даже при наличии большого числа неудач, и редко соглашается с тем, что он чего-то не умеет, в чем-то несостоятелен, некомпетентен. Сохранение завышенной самооценки связано с тем, что, например, на фоне постоянного неуспеха время от времени вспыхивает искорка удачи, случайного успеха или ребенок положительно оценивается дома за какой-нибудь частный успех (например, неуспехи в математике и родном языке родители уравнивают успехами в физкультуре), а также с тем, что ребенок обладает какими-то способностями, которые обеспечивают ему частичный или временный успех.

На протяжении младшего школьного возраста развивается также *рефлексия* – способность ребенка взглянуть на себя чужими глазами, со стороны, а также самонаблюдение и соотнесение своих действий и поступков с общечеловеческими нормами. Если в I классе неудачи в учении ребенок приписывает внешним обстоятельствам, полагая, что в принципе он мог бы учиться лучше, то к III классу приходит осознание, что причина неудач может скрываться во внутренних особенностях личности его самого. Этим объясняется известный факт, что оценка знаний и умений воспринимается ребенком одновременно и как оценка личности.

Обнаружено, что младшие школьники ранжируют класс, отталкиваясь от мнения учителя, на отличников, средних, слабых, «отпетых» и т.д. В младшем школьном возрасте очень значимо быть отличником. Обнаружено, что уже во II классе часть отлично успевающих детей обладает завышенной оценкой, распространяющейся как на учебную деятельность, так и на внеучебную, и на качества личности.

У слабо успевающих младших школьников часто фиксируются заниженная самооценка, неуверенность в себе, настороженность в отношении со взрослыми и сверстниками. Но и это корректируется, если начать сравнивать ребенка не с *другими*, а только с *ним самим* – с его достижениями на предыдущих этапах. Психологами доказано, что чем меньше ребенка ругают и принижают, чем меньше захваливают и превозносят, тем адекватнее его самооценки и уровни притязаний. Можно отметить также, что с возрастом ребенок становится критичнее и может перейти от конкретно-ситуативной самооценки к более обобщенной. Этому помогает наличие способности к рефлексии и наличие эталона **нравственного поведения**.

Собственно, морально-нравственное воспитание начинается задолго до школы, но именно в школе ребенок впервые сталкивается с четкой и развернутой системой моральных требований, соблюдение которых контролируется постоянно и целенаправленно. Младшим школьникам указывают достаточно широкий свод норм и правил, которыми они должны руководствоваться во взаимоотношениях с учителем, другими взрослыми, сверстниками. Дети 6-7 лет психологически подготовлены к ясному пониманию смысла этих норм и к их повседневному выполнению. Эта готовность должна быть использована сразу не в плане информирования о наличии этих норм, а в плане разъяснения их смысла и – главное – контроля за их исполнением. Если учитель и родители не строги в этом контроле, то у ребенка формируется установка, что соблюдение норм и правил зависит от настроения взрослых, от складывающихся обстоятельств и от собственных желаний, т.е. их выполнение не является обязательным.

Появление представления о формальном характере правил человеческого общежития имеет серьезные последствия в виде не критичности в отношении собственного поведения, безответственности, необязательности. Ребенок начинает думать, что правила должны выполняться не из-за их внутренней необходимости, а под влиянием внешних обстоятельств, например боязни наказания.

Младший школьный возраст – время становления таких нравственных чувств, как чувство товарищества, долга, любви к Отечеству, коллективизм и т.д., а также способности к сопереживанию, эмпатии.

Наблюдаются и изменения в *эмоционально-волевой сфере*. Общая ориентация эмоций младшего школьника связана с нарастанием осознанности, сдержанности, устойчивости чувств и действий. С приходом в школу максимум эмоциональных реакций приходится не столько на игру и общение, сколько на процесс и результат учебной деятельности, удовлетворение потребностей в оценке и добром отношении окружающих. В младшем школьном возрасте достаточно редки случаи безразличного отношения к учению, большинство детей очень эмоционально реагируют на оценки, мнения учителя.

Но возможности полного осознания младшим школьником своих чувств и понимания чужих переживаний еще ограничены. Дети не всегда точно ориентируются даже в выражении эмоций (например, гнева, страха, ужаса, удивления), оценивая их грубовато. Несовершенство в восприятии и понимании чувств влечет за собой чисто внешнее подражание взрослым в выражении чувств, и этим младшие школьники часто напоминают родителей и учителя по стилю общения с людьми.

В I классе можно отметить сохранение сильного *непроизвольного компонента* в эмоциональной жизни. Эта непроизвольность обнаруживается в некоторых импульсивных реакциях ребенка (смех на уроке, нарушения дисциплины). Но уже ко II—III классу дети становятся более сдержанными в выражении своих эмоций и чувств, контролируют их и могут «сыграть» нужную эмоцию в случае необходимости. Моторные импульсивные реакции, характерные для дошкольников, постепенно заменяются *речевыми*: учитель может заметить это по речевой, интонационной выразительности детей.

В целом психологи возрастной нормой эмоциональной жизни младшего школьника считают *оптимистичное, бодрое, радостное настроение*. В это время нарастает также индивидуальность в выражении эмоций: выявляются эмоционально аффектированные дети, дети с вялым выражением чувств. Обнаружено, что эмоционально стабильным детям учеба дается легче и они дольше сохраняют положительное отношение к ней. У детей с высоким уровнем тревожности, повышенной эмоциональной чувствительностью и моторно-расторможенных часто наблюдается отрицательное отношение к учебному труду, учителю и его требованиям.

В младшем школьном возрасте эмоциональная жизнь усложняется и дифференцируется – появляются сложные *высшие чувства*: нравственные (чувство долга, любовь к Родине, товарищество, а также гордость, ревность, сопереживание), интеллектуальные (любопытность, удивление, сомнение, интеллектуальное удовольствие, разочарование и т.п.), эстетические (чувство прекрасного, чувство красивого и безобразного, чувство гармонии), практические чувства (при изготовлении поделок, на занятиях физкультурой или танцами).

Чувства в младшем школьном возрасте развиваются в тесной связи с волей: часто они одерживают верх над волевым поведением и сами становятся мотивом поведения. В одних случаях чувства способствуют развитию воли, в других – тормозят ее. Например, интеллектуальные переживания могут заставить ребенка часами заниматься решением учебных задач, но эта же деятельность будет под тормаживаться, если ребенок будет переживать чувства страха, неуверенности в себе.

Воля обнаруживает себя в умении совершать действия или сдерживать их, преодолевая внешние или внутренние препятствия, в формировании дополнительных мотивов-стимулов к слабомотивированной деятельности.

Волевое действие школьника развивается в том случае, если:

1) цели, которых он должен достигнуть в деятельности, им поняты и осознаны; только тогда его действия приобретают целенаправленность;

2) эти цели не являются слишком далеко отсроченными, они видны ребенку поэтому он должен видеть начало и конец своей деятельности;

3) деятельность, которую ребенок должен осуществлять, является соразмерной его возможностям по уровню сложности – это обеспечивает переживание успеха от ее выполнения уже в самом начале, предвосхищая достижение цели; поэтому как очень легкие, так и очень трудные задания не способствуют развитию воли, а, наоборот, вызывают либо негативные переживания, либо безразличие, так как деятельность не требует приложения усилий;

4) ребенок знает и понимает способ выполнения деятельности видеть этапы достижения цели;

5) внешний контроль за деятельностью ребенка постепенно сменяется на внутренний.

Волевое поведение в I классе во многом зависит от инструкций и контроля взрослых, но уже ко ПШ классу направляется собственными потребностями, интересами и мотивами ребенка. Однако его все равно еще рано именовать волевым субъектом, так как, во-первых, он обладает большой внушаемостью и может совершить какой-либо поступок просто «как все» или потому, что на этом настоял кто-то, имеющий для ребенка авторитет. Во-вторых, в этом возрасте еще сохраняются элементы произвольности в поведении и иногда ребенок не может устоять перед удовлетворением какого-либо своего желания.

Однако именно в этом возрасте могут быть сформированы такие волевые качества, как самостоятельность, настойчивость, выдержка, уверенность в своих силах. Учебная деятельность, которую осваивает ребенок, обладает для этого большими ресурсами. Способствует этому и **общение ребенка со сверстниками и взрослыми**.

Так, чем младше школьники, тем слабее их умения действовать самостоятельно и тем сильнее элемент подражательности в их поведении. Это знает любой учитель: если попросить детей-первоклассников привести примеры в подтверждение какого-либо правила, то многие называют примеры, уже высказанные другими или очень схожие. Дети подражают с одинаковой легкостью и хорошему, и плохому, поэтому взрослые должны быть особенно требовательны к себе, подавая пример в поведении и общении с другими.

Чем больше взрослый доверяет ребенку, расширяет границы его свободы в пределах дозволенного, тем быстрее ребенок приучается действовать самостоятельно, рассчитывать на свои силы. И наоборот, опека всегда затормаживает развитие воли, формирует установку на то, что есть внешний контролер, взявший на себя всю ответственность за действия ребенка.

Младшие школьники в большинстве случаев охотно подчиняются требованиям взрослых, и учителя, в частности. И если дети сначала нарушают правила поведения, то чаще всего не сознательно, а в силу импульсивности своего поведения. Но уже в середине первого школьного года в классе можно обнаружить детей, взявших на себя функции по организации поведения других детей в плане его сдерживания. Такие дети отпускают реплики типа «Тише!», «Сказано: руки на стол, достать палочки!» и т.п. Это дети, переходящие на внутренний контроль, обучающиеся сдерживать свои непосредственные реакции. Психологи обнаружили, что **девочки раньше овладевают своим поведением, чем мальчики**. Объясняется это как большей вовлеченностью девочек в правила жизни

семьи, так и меньшей напряженностью и тревожностью в отношении учителя (учителя младших классов в основном женщины).

К III классу формируются настойчивость и упорство в достижении поставленных целей. Настойчивость следует отличать от упрямства: первая связана с мотивацией достижения социально одобряемой или ценной для ребенка цели, а второе преследует удовлетворение личных потребностей, где целью становится само ее достижение, независимо от ее ценности и необходимости. Большинство детей, правда, не проводят эту границу, считая себя настойчивыми, но не упрямыми.

Упрямство в младшем школьном возрасте может проявляться как протестная или защитная реакция, особенно в тех случаях, если учитель слабо мотивирует свои оценки и мнения, делает упор не на достижениях и положительных качествах ребенка, а на его неудачах, просчетах, отрицательных чертах характера.

В принципе, отношения младшего школьника к учителю мало отличаются от его отношения к родителям. Дети готовы подчиниться его требованиям, принимают его оценки и мнения, выслушивают поучения, подражают ему в поведении, манере рассуждать, интонациях. И от учителя ждут почти «материнского» отношения. Некоторые дети на первых порах ласкаются к учителю, стараются прикоснуться к нему, расспрашивают его о нем самом, делятся некоторыми интимными сообщениями, рассматривают учителя как судью и арбитра в ссорах и обидах. В ряде случаев, если отношения в семье ребенка не отличаются благополучием, роль учителя нарастает, и его мнения и пожелания принимаются ребенком с большей готовностью, чем родительские. Общественный же статус и авторитет учителя в глазах ребенка вообще часто бывает выше родительского.

Меняются и отношения ребенка со сверстниками. Психологи отмечают уменьшение коллективных связей и отношений между детьми по сравнению с подготовительной группой детского сада.

Взаимоотношения первоклассников во многом определяются учителем через организацию учебной деятельности, он способствует формированию статусов и межличностных отношений в классе. Поэтому при проведении социометрических замеров можно обнаружить, что среди предпочитаемых часто оказываются дети, которые хорошо учатся, которых хвалит и выделяет учитель.

Ко II и III классу личность учителя становится менее значимой, но зато связи с одноклассниками становятся более тесными и дифференцированными. Обычно дети начинают объединяться по симпатиям и общности каких-либо интересов; немалую роль играет и близость их места жительства, и половой признак. На первых этапах межличностной ориентации у некоторых детей заостренно проявляются в общем не свойственные им черты характера (у одних – чрезмерная застенчивость, у других – развязность). Но по мере установления и стабилизации отношений с другими дети обнаруживают подлинные индивидуальные особенности.

Характерная черта взаимоотношений младших школьников состоит в том, что их дружба основана, как правило, на общности *внешних* жизненных обстоятельств и случайных интересов: например, они сидят за одной партой, рядом живут, интересуются чтением или рисованием. Сознание младших школьников еще не достигает того уровня, чтобы выбирать друзей по каким-либо существенным качествам личности, но в целом дети III—IV классов глубже осознают те или иные качества личности, характера. И уже в III классе при необходимости выбрать одноклассников для совместной деятельности около 75% учащихся мотивируют выбор определенными нравственными качествами других детей.

Уже в младших классах обнаруживается деление класса на *неформальные группы*, которые иногда становятся более значимыми, чем официальные школьные объединения (звенья, звездочки и т.п.). В них могут складываться собственные нормы поведения, ценности, интересы, во многом связанные с лидером. Далек не всегда эти группы

антагонистичны всему классу, но в ряде случаев может сформироваться определенный смысловой барьер. В большинстве случаев дети, входящие в эти группы, имея какие-либо частные интересы (спортивные, игровые, увлечения и т.д.), не перестают быть активными членами всего коллектива.

В младшем школьном возрасте особой значимостью обладает стиль, который выбирает учитель для общения с ребенком и управления классом. Этот стиль легко ассимилируется детьми, оказывая влияние на их личность, активность, общение со сверстниками.

Для *демократического стиля* характерен широкий контакт с детьми, проявления доверия и уважения к ним, разъяснение вводимых правил поведения, требований, оценок. Личностный подход к ребенку у таких учителей преобладает над деловым; для них типично стремление давать исчерпывающие ответы на любые детские вопросы, учет индивидуальных особенностей, отсутствие предпочтения одних детей другим, стереотипности в оценке личности и поведения детей.

Этот стиль обеспечивает ребенку активную позицию: учитель стремится поставить учеников в отношения сотрудничества. При этом дисциплина выступает не как самоцель, а как средство, обеспечивающее успешную работу и хороший контакт. Учитель разъясняет детям значение нормативного поведения, учит управлять своим поведением в условиях доверительности и взаимопонимания.

Демократический стиль ставит взрослого и детей в позицию дружеского взаимопонимания. Он обеспечивает детям положительные эмоции, уверенность в себе, товарище, во взрослом, дает понимание ценности сотрудничества в совместной деятельности. Одновременно он объединяет детей, формируя чувство «мы», ощущение сопричастности к общему делу, давая опыт самоуправления. Оставшись на какое-то время без учителя, дети, воспитанные в условиях демократического стиля общения, стараются дисциплинировать себя сами.

Учителя с *авторитарным стилем* руководства проявляют ярко выраженные субъективные установки, избирательность по отношению к детям, стереотипность и бедность оценок. Их руководство детьми характеризуется жесткой регламентированностью; они чаще пользуются запретами и наказаниями, ограничениями поведения детей. В работе деловой подход преобладает над личностным. Учитель требует безусловного, неукоснительного подчинения и определяет ребенку пассивную позицию, стремясь манипулировать классом, ставя во главу угла задачу организации дисциплины.

Такой стиль отчуждает учителя от класса в целом и от отдельных детей. Позиция отчуждения характеризуется эмоциональной холодностью, отсутствием психологической близости, доверия. Императивный стиль быстро дисциплинирует класс, но вызывает у детей переживание покинутости, незащищенности, тревожности. Как правило, дети побаиваются такого учителя. Применение авторитарного стиля говорит о твердой воле учителя, но в целом он антипедагогичен, так как деформирует детскую личность.

И наконец, учитель может реализовывать *либерально-попустительский стиль* в общении с детьми. Он допускает неоправданную терпимость, снисходительную слабость, попустительство, вредящее школьникам. Чаще всего такой стиль является следствием недостаточного профессионализма и не обеспечивает ни совместной деятельности детей, ни выполнения ими нормативного поведения. Даже дисциплинированные дети при таком стиле разбалтываются. Учебный процесс здесь постоянно нарушается своевольными поступками, шалостями, выходками детей. Ребенок не осознает своих обязанностей. Все это также делает либерально-попустительский стиль антипедагогичным.

1.6.2 Психология подросткового и юношеского возраста

1. Психологические особенности подросткового периода
2. Подростковый кризис.
3. Психология юности.

1. Психологические особенности подросткового периода

Средний школьный возраст (от 9-11 до 14-15 лет) принято в психологии называть отроческим, или подростковым. Отрочество – период жизни между детством и взрослостью. Однако уже это простое определение содержит проблему: если начало пубертатного периода может быть с достаточной четкостью определено с помощью биологических критериев, то этого нельзя сказать о его окончании. В европейской культуре достижение подростком статуса взрослого не институционализировано, поэтому верхняя граница возраста весьма подвижна и меняется в ходе истории, давая начало выделению таких возрастов, как юность и молодость.

Психоаналитик П. Блос попытался решить проблему окончания периода отрочества, выделив четыре психологических критерия, позволяющих провести границу между типичными структурами подросткового и взрослого самосознания: 1) вторичный процесс индивидуализации; 2) временная протяженность самосознания (осознание реальности времени, необходимость правильного понимания своего прошлого и составления планов на будущее); 3) формирование половой принадлежности; 4) «Я»-концепция.

Процесс формирования новообразований, отличающих подростка от взрослого, растянут во времени и может происходить *неравномерно*, из-за чего в подростке одновременно существуют и «детское», и «взрослое». По Л. С. Выготскому, в его социальной ситуации развития наличествуют 2 тенденции: 1) *тормозящая развитие взрослости* (занятость школьной учебной работой, отсутствие других постоянных и социально значимых обязанностей, материальная зависимость и родительская опека и т.п.); 2) *овзросляющая* (акселерация, некоторая самостоятельность, субъективное ощущение взрослости и т.п.). Это создает огромное разнообразие индивидуальных вариантов развития в подростковом возрасте – от школьников, с детским обликом и интересами, до почти взрослых подростков, уже приобщившихся к некоторым сторонам взрослой жизни.

Обобщенно можно выделить следующие зоны развития и основные задачи развития в подростковом возрасте.

1. **Пубертатное развитие** (охватывает временной промежуток от 9-11 до 18 лет). В течение относительно короткого периода, занимающего в среднем 4 года, тело ребенка претерпевает значительные изменения. Это влечет за собой две основные задачи: 1) необходимость реконструкции телесного образа «Я» и построение мужской или женской «родовой» идентичности; 2) постепенный переход к взрослой генитальной сексуальности, характеризующейся совместным с партнером эротизмом и соединением двух взаимодополняющих влечений.

2. **Когнитивное развитие** (от 11-12 до 16 лет). Развитие интеллектуальной сферы подростка характеризуется качественными и количественными изменениями, которые отличают его от детского способа познания мира. Становление когнитивных способностей отмечено 2 основными достижениями: 1) развитием способности к абстрактному мышлению и 2) расширением временной перспективы.

3. **Преобразования социализации** (преимущественно на отрезке от 12-13 до 18-19 лет). Отрочество также характеризуется важными изменениями в социальных связях и социализации, так как преобладающее влияние семьи постепенно заменяется влиянием группы сверстников, выступающей источником референтных норм поведения и получения определенного статуса. Эти изменения протекают в двух направлениях, в соответствии с двумя задачами развития: 1) освобождение от родительской опеки; 2) постепенное вхождение в группу сверстников, становящуюся каналом социализации и требующую установления отношений конкуренции и сотрудничества с партнерами обеих

полов.

4. Становление идентичности (выходит за границы отрочества и охватывает время от 13-14 до 20-21 года). В течение всего подросткового возраста постепенно формируется новая субъективная реальность, преобразующая представления индивида о себе и другом. Становление психосоциальной идентичности, лежащее в основе феномена подросткового самосознания, включает три основные задачи развития: 1) осознание временной протяженности собственного «Я» включающей детское прошлое и определяющей проекцию себя в будущее; 2) осознание себя как отличного от интериоризированных родительских образов; 3) осуществление системы выборов, которые обеспечивают цельность личности (в основном речь идет о выборе профессии, половой поляризации и идеологических установках). Открывается подростковый возраст *кризисом*, по которому часто и весь период именуют «критическим», «переломным», хотя у современных подростков он не так остр, как принято считать.

Исследования отроческого возраста, проведенные в 70-80-х гг. XX в. в Европе и США, показали, что, например, явные конфликты с родителями достаточно редки, поскольку большинство подростков тщательно их избегают, пытаясь скрыть недозволенные поступки. Группа сверстников же выступает как особое социальное пространство – пространство приобретения опыта и поддержки стремления к эмансипации, а не как место социально отвергаемого поведения. Большинству американских и европейских подростков не свойственна и поляризация установок; их ценности характеризуются высокой конформностью по отношению к доминирующим в обществе стереотипам и родительским мировоззренческим позициям.

По данным многочисленных исследований и опросов, для подростков нетипичны ни личностные кризисы, ни крах «Я»-концепции, ни тенденции к отказу от ранее приобретенных ценностей и привязанностей. Им свойственно стремление к консолидации своей идентичности, характеризующейся сосредоточенностью на своем «Я», отсутствием противоречивых установок и в целом отказом от любых форм психологического риска. Они сохраняют также сильную привязанность к родителям и не стремятся к излишней самостоятельности в мировоззрении, социальных и политических установках. Поэтому сейчас все больше говорят о том, что период «бури и натиска» – в большей степени проекция взрослых фантазий на отрочество, чем реальность, и связывают традиционные описания отрочества с тем, что они были выполнены на невротичных, неблагополучных подростках, несовершеннолетних правонарушителях и клиентах психологов и психиатров.

Существует множество фундаментальных исследований, гипотез и теорий подросткового возраста. Так, «отцом подросткового возраста» принято называть С. Холла, поскольку именно он впервые в 1904 г. предложил концепцию данного возраста и очертил круг связанных с ним проблем.

С. Холл считал, что подростковая стадия в развитии личности соответствует эпохе романтизма в истории человечества. Это промежуточная стадия между детством – эпохой охоты и собирательства, и взрослым состоянием – эпохой развитой цивилизации. Она воспроизводит эпоху хаоса, когда животные, антропоидные, полуварварские тенденции сталкиваются с требованиями социальной жизни. Его представление о «бунтующем» отрочестве, насыщенном стрессами и конфликтами, в котором доминируют нестабильность, энтузиазм, смятение и царствует закон контрастов, глубоко вошло не только в психологию, но и в культуру.

С. Холл впервые описал амбивалентность и парадоксальность характера подростка, выделив ряд основных противоречий, присущих этому возрасту. У подростков чрезмерная активность может привести к изнурению, безумная веселость сменяется унынием, уверенность в себе переходит в застенчивость и трусость, эгоизм чередуется с альтруизмом, высокие нравственные стремления сменяются низкими побуждениями, страсть к общению сменяется замкнутостью, тонкая чувствительность переходит в

апатию, живая любознательность – в умственное равнодушие, страсть к чтению – в пренебрежение к нему, стремление к реформаторству – в любовь к рутине, увлечение наблюдениями – в бесконечные рассуждения. С. Холл называл этот период периодом «бури и натиска», описывая его содержание как кризис самосознания, преодолев который человек приобретает чувство индивидуальности.

Для психоанализа пубертатный расцвет связан с неизбежным возрождением конфликтов Эдипова комплекса; с наступлением отрочества активизируются все проблемы, отражающие кровосмесительные влечения к родителю противоположного пола. Чтобы восстановить равновесие и отношение к родительским образам, «перевернутые» этим отходом к периоду Эдипова комплекса, подросток в целях самоутверждения вынужден отказаться от идентификации с родителями.

Как С. Холла, так и З. Фрейда принято считать сторонниками *биологического универсализма* в подходе к отрочеству: кризис подросткового возраста они считали явлением неизбежным и универсальным из-за его биологической предопределенности, связанной с половым созреванием.

В противовес биологическому универсализму в 20—30-е гг. XX в. стало набирать силу социогенетическое направление, толковавшее природу возраста со стороны социальных условий, обучения, воспитания. Это направление было подкреплено исследованиями М. Мид, доказавшей несостоятельность представлений о неизбежности подросткового кризиса изучением взросления девочек-подростков на о. Самоа. Она обнаружила существование гармоничного, бесконфликтного перехода от детства к взрослости и подробно описала условия жизни, особенности воспитания, обряды инициации и отношения детей с окружающими. В исследованиях антропологов было опровергнуто обязательное наличие Эдипова комплекса у мальчиков, который З. Фрейд считал базой подросткового кризиса.

К. Левин поставил отрочество в контекст *социальной психологии*: подросток, вышедший из мира детей и не дошедший до мира взрослых, оказывается *между социальными группами*, «неприкаянным», что порождает особую подростковую субкультуру.

Немецкий философ и психолог Э. Шпрангер в книге «Психология юношеского возраста» разработал культурноисторическую концепцию подросткового возраста, считая его *возрастом вратания в культуру*. Он считал, что психическое развитие есть вращение индивидуальной психики в объективный и нормативный дух данной эпохи.

Э. Шпрангер описал 3 типа развития в отрочестве. *Первый тип* характеризуется резким, бурным, кризисным течением, когда отрочество переживается как второе рождение, в итоге которого возникает новое «Я». *Второй тип* развития – плавный, медленный, постепенный рост, когда подросток приобщается к взрослой жизни без глубоких и серьезных сдвигов в собственной личности. *Третий тип* представляет собой такой процесс развития, когда подросток сам активно и сознательно формирует и воспитывает себя, преодолевая усилием воли внутренние тревоги и кризисы. Он характерен для людей с высоким уровнем самоконтроля и самодисциплины.

Главные новообразования возраста, по Э. Шпрангеру, – открытие «Я», возникновение рефлексии, осознание своей индивидуальности, а также чувство любви.

Ш. Бюлер определяет подростковый возраст как *период созревания*, когда человек становится половозрелым.

Основная его характеристика – то, что Ш. Бюлер называет *психической пубертатностью*. Допубертатный период она считает детством, а заключительную часть пубертатного периода – юностью. Психическая пубертатность связана с вызреванием особой биологической потребности – *потребности в дополнении*, которая выводит подростка из состояния самоудовлетворенности и спокойствия и побуждает к поискам сближения с существом другого пола.

Ш. Бюлер отличает психическую пубертатность от телесной (физической), которая приходится в среднем у мальчиков на период между 14—16 годами, у девочек между 13-15 годами. С ростом культуры период психической пубертатности удлиняется по сравнению с периодом физической, что и является причиной многих трудностей в эти годы.

Превращение подростка в юношу проявляется в изменении основной установки по отношению к окружающему миру: за негативной фазой жизнеотрицания, присущей пубертатной стадии, следует фаза жизнеутверждения, характерная для юношества.

Основные черты *негативной фазы*: повышенная чувствительность и раздражительность, беспокойство, легкая возбудимость, а также «физическое и душевное недомогание», которые находят свое выражение в драчливости и капризности. Подростки неудовлетворены собой, и эта неудовлетворенность переносится на окружающий мир, иногда приводя их к мысли о самоубийстве. К этому присоединяется и ряд новых внутренних влечений к тайному, запрещенному, необычному, к тому, что выходит за пределы привычной и упорядоченной повседневной жизни. Непослушание, занятие запрещенными делами обладают в это время особенно притягательной силой. Подросток чувствует себя одиноким, чужим и непонятым в окружающей его жизни взрослых и сверстников. К этому присоединяются разочарования. Обычные способы поведения – «пассивная меланхолия» и «агрессивная самозащита». Следствие всех этих явлений – общее снижение работоспособности, изоляция от окружающих или активно враждебное отношение к ним и различного рода асоциальные поступки.

Окончание фазы связано с завершением телесного созревания. Позитивный период начинается с того, что перед подростком открываются новые источники радости, к которым он до этого времени не был восприимчив: «переживание природы», сознательное переживание прекрасного, любовь.

Э. Штерн рассматривал подростковый возраст как один из этапов *формирования личности*. По его мнению, в формировании личности важно то, какая ценность переживается человеком как наивысшая, определяющая жизнь.

Им описано 6 типов ценностей и соответственно типов личности, которые заметны уже в подростковом возрасте: 1) *теоретический тип* – личность, все стремления которой направлены на объективное познание действительности; 2) *эстетический тип* – личность, для которой объективное познание чуждо; она стремится постигнуть единичный случай и «исчерпать его без остатка со всеми его индивидуальными особенностями»; 3) *экономический тип* – жизнью такого человека управляет идея пользы, стремление с «наименьшей затратой силы достигнуть наибольшего результата»; 4) *социальный тип* – «смысл жизни составляют любовь, общение и жизнь для других людей»; 5) *политический тип* – для такой личности характерно стремление к власти, господству и влиянию; 6) *религиозный тип* – такая личность соотносит «всякое единичное явление с общим смыслом жизни и мира».

Переходный возраст, по Э. Штерну, характеризуется не только особой направленностью мыслей и чувств, стремлений и идеалов, но и особым образом действий. Он называет его «*серьезной игрой*» и описывает как промежуточный между детской игрой и серьезной ответственной деятельностью взрослого. Примерами таких игр могут служить игры любовного характера (кокетство, флирт, петтинг, мечтательное поклонение), выбор профессии и подготовка к ней, занятия спортом и участие в юношеских организациях.

Л. С. Выготский центральным и специфическим новообразованием отрочества считал *чувство взрослости* – возникающее представление о себе как уже не ребенке. Подросток начинает чувствовать себя взрослым, стремится им быть и считаться. Свообразие заключается и в том, что подросток отвергает свою принадлежность к детям, но полноценной взрослости еще нет, хотя появляется потребность в признании ее окружающими.

Основой чувства взрослости является как осознание физиологических сдвигов в собственном организме, так и субъективное переживание социальных изменений (в

частности, в отношениях с родителями). Чувство взрослости выражает новую жизненную позицию подростка по отношению к себе, людям, миру и определяет содержание его социальной активности, особенности внутренней жизни. Специфическая социальная активность подростка состоит в большой восприимчивости к усвоению норм, ценностей и образцов поведения взрослых, что определяет новые сферы его интересов.

Наиболее яркими интересами (*доминантами*) подростка Л. С. Выготский считал «эгоцентрическую доминанту» (интерес к собственной личности), «доминанту дали» (установку на обширные, большие масштабы, которые для него гораздо более субъективно приемлемы, чем ближние, текущие, сегодняшние), «доминанту усилия» (тягу к сопротивлению, преодолению, к волевым напряжениям, которые иногда проявляются в упрямстве, хулиганстве, борьбе против воспитательского авторитета, протесте и других негативных проявлениях), «доминанту романтики» (стремление подростка к неизвестному, рискованному, к приключениям, героизму).

Особое внимание он обращал на развитие мышления в подростковом возрасте. Главное в нем – овладение процессом образования понятий, который ведет к высшей форме интеллектуальной деятельности, новым способам поведения подростка. По словам Л. С. Выготского, функция образования понятий лежит в основе всех интеллектуальных изменений в этом возрасте.

Воображение подростка «уходит в сферу фантазии», которая обращается в интимную сферу, скрываемую от других, являющуюся формой мышления исключительно для самого себя. Он прячет свои фантазии как сокровеннейшую тайну.

Л. С. Выготский указал еще на два новообразования подросткового возраста – развитие *рефлексии* и на ее основе развитие *самосознания*.

Школа и учение по-прежнему занимают большое место в жизни подростка, но на ведущие позиции, как считает Д.И. Фельдштейн, выходит не учение, а **общественно полезная деятельность**, в которой реализуется его потребность в самоопределении, самовыражении, признании взрослыми его активности (участие в спортивных, творческих кружках, секциях и факультативах, посещение студий, участие в молодежных общественных организациях и т.д.).

Разные авторы вкладывают разный смысл в понятие общественно полезной деятельности. Одни полагают, что это деятельность, направленная на удовлетворение потребностей других людей, коллектива и общества в целом. Другие считают, что общественно-полезный характер приобретает любая деятельность, выполняемая для коллектива, общества. Третьи думают, что это деятельность, которая исключает производственные цели, а имеет лишь воспитательные. Все это обусловлено тем, что подростковый период сенситивен к той стороне деятельности, которая касается отношений с людьми, усвоения норм, правил, моделей этих отношений.

Формы общественно полезной деятельности могут быть любыми – трудовая, учебная, художественная, общественная, спортивная и т.д. Однако, если учебная деятельность систематизирована и организована для подростков, общественно полезная часто игнорируется или организуется на формальном уровне.

Д. И. Фельдштейн отмечает следующие факты: 1) общественно полезная деятельность школьников часто не является обязательным компонентом воспитательного процесса, не учитывается ее значимость для подростков; 2) общественно полезная деятельность не дифференцирована по возрастам; 3) общественно полезная деятельность часто ограничена рамками классного или школьного коллектива, что деформирует ее развивающее и воспитательное воздействие; 4) формально производимая общественно полезная деятельность не затрагивает мотивационную сферу подростков. Эти и другие факты обуславливают «отчуждение» подростков от этой деятельности, прививают отношение к ней как к чему-то постороннему, не нужному и не оцениваемому взрослыми.

Попытки выделить *структуру общественно полезной деятельности* с тем, чтобы ее формировать, предпринимались неоднократно. Лучшее всего это удалось А.Н.

Леонтьеву, различавшему в общественно полезной деятельности несколько компонентов: 1) ее *мотивом* является личная ответственность за порученное дело как реализация потребности в самовыражении себя в обществе; 2) ее *содержанием* является общественно полезное дело (особенно эффективным оказывается включение в трудовую, производственную деятельность, поэтому сейчас так много говорят о том, чтобы узаконить работу подростков после школьных занятий); 3) ее *структура* задается многоплановыми, определяемыми поставленными целями взаимоотношениями подростка в системе различных групп. Это значит, что во главу угла построения общественно полезной деятельности ставится задача сформировать систему мотивов на основе потребности подростков в самовыражении в общественно оцениваемых делах, потребности в общении, вовлекающем его в систему социальных отношений.

Претензии подростка на новые права распространяются прежде всего на сферу его отношений со взрослыми. Он начинает сопротивляться требованиям, которые раньше выполнял; обижается и протестует при попытках ограничить его самостоятельность, не считаясь с его интересами, требованиями, желаниями. У него обнаруживается обостренное чувство собственного достоинства, и он претендует на большее равноправие со взрослыми. Существовавший в детстве тип отношений со взрослыми, отражающий асимметричное, неравноправное положение ребенка, становится для подростка неприемлемым, не соответствующим его представлениям о собственной взрослости. Создается специфическая для этого возраста ситуация: *права взрослых он ограничивает, а свои расширяет* и претендует на уважение его личности и человеческого достоинства, на доверие и предоставление самостоятельности, то есть на признание взрослыми его равноправия с ними.

Этот возраст связан с переходом от характерного для детства типа отношений взрослого и ребенка к качественно новому, специфичному для общения взрослых людей. Избавление от родительской опеки является *универсальной психологической целью* подросткового возраста. Период перехода связан с тем, что родительская опека постепенно замещается зависимостью подростка от других институтов социализации (с сохранением эмоциональных связей с родителями и своей семьей). Этот переход создает трудности и для взрослых, и для самого подростка.

Формированию у взрослых равноправного отношения к подростку мешают: 1) неизменность общественного положения подростка – он по-прежнему школьник; 2) полная материальная зависимость от родителей; 3) привычный стиль взрослых в воспитании – направлять и контролировать ребенка; 4) сохранение у подростка детских черт в поведении. Поэтому успешность воспитания подростка в немалой степени зависит от преодоления взрослыми своего стереотипного отношения к нему как к ребенку.

В концепции Д.Б. Эльконина подростковый возраст связан с новообразованиями, возникающими из ведущей деятельности предшествующего периода. Учебная деятельность разворачивает подростка от направленности *на мир* к направленности *на самого себя*, и центральным становится вопрос «Что я такое?». В связи с этим вновь возникают трудности в отношениях со взрослыми (негативизм, упрямство, безразличие к оценке успехов, уход из школы, так как главное для него происходит теперь вне школы); ребенок стремится войти в детские компании (поиски друга, поиски того, кто может его понять); иногда он начинает вести дневник.

Поскольку никакого места в системе отношений со взрослыми ребенок еще занять не может, он находит его в детском сообществе. Для подросткового возраста характерно *господство детского сообщества над взрослым*. Здесь и складывается новая *социальная ситуация развития*, здесь осваивается область моральных норм, на основе которых строятся социальные взаимоотношения.

Общение со сверстниками настолько значимо в отрочестве, что Д.Б. Эльконин и Т.В. Драгунова предложили придать ей статус ведущей деятельности этого возраста. Положение принципиального равенства детей-сверстников делает общение с ними

особенно привлекательным для подростков, и даже развитое общение со взрослыми не способно его заменить.

В подростковом периоде происходит становление различных по степени близости отношений: есть просто товарищи, близкие знакомые, друзья, друг. Общение с ними выходит в это время за пределы школы и выделяется в самостоятельную важную сферу жизни. Общение со сверстниками представляет для подростка большую ценность, иногда отодвигающую на второй план учение и общение с родными. Обычно первыми такое «отдаление» детей замечают матери.

Отношения со сверстниками выделяются в сферу *личной жизни*, обособленной от влияния, вмешательства взрослых. Здесь проявляются 1) стремление к общению и совместной деятельности со сверстниками, желание иметь близких друзей и жить с ними общей жизнью и одновременно 2) желание быть принятым, признанным, уважаемым сверстниками благодаря своим индивидуальным качествам. В сверстниках подросток ценит качества товарища и друга, сообразительность и знания (а не успеваемость), смелость, умение владеть собой. В разные периоды этого возраста существует своя иерархия этих ценностей, но одно всегда стоит на первом месте – товарищеские качества.

В дружбе товарищ часто становится образцом для подростка, источником возникновения новых интересов. Дружба в это время бывает крепкой, жертвенной, и подростки ею дорожат. Большое место в общении близких друзей занимают разговоры, взаимная откровенность, сопереживание. Идеал такой дружбы – *равенство*, всегда всё вместе, всё пополам, общность жизни. С возрастом все важнее становится «родство душ» – общность внутренней жизни, совпадение взглядов, ценностей, стремлений. Совместно выработанная точка зрения осознается как своя собственная, личная, т.е. формируются убеждения. Отношения поднимаются на еще более высокий уровень, когда появляются общие для обоих и значимые для каждого цели и задачи, связанные с профессиональными намерениями, самовоспитанием, самообразованием. Это самый ценный для личности тип дружбы. Отношения, основанные на каком-либо неравенстве, подростки, как правило, не считают дружбой.

Отношения с другом, сверстником являются предметом особых размышлений подростков, внутри которых корректируются самооценка, уровень притязаний и т.д. Подростки очень активны в общении и в «поиске друга». По мнению Д. Б. Эльконина, такое общение для них, *особая деятельность*, предметом которой является другой человек, а содержанием – построение взаимоотношений и действий в них. Внутри этой деятельности происходит познание подростком другого человека и самого себя и развиваются средства такого познания.

Смена деятельности, развитие общения перестраивают и **познавательную, интеллектуальную** сферу подростка. В первую очередь исследователи отмечают уменьшение поглощенности учением, свойственное младшему школьнику. К моменту перехода в среднюю школу дети заметно различаются по многим параметрам, в частности: 1) *по отношению к учению* – от ответственного до равнодушного, безразличного; 2) *по общему развитию* – от высокого уровня до весьма ограниченного кругозора и плохого развития речи; 3) *по объему и прочности знаний* (хотя бы в пределах школьной программы); 4) *по способам усвоения материала* – от умения самостоятельно работать, добывать знание до полного их отсутствия и заучивания материала дословно на память; 5) *по умению преодолевать трудности* в учебной работе – от упорства до иждивенчества в форме хронического списывания; 6) *по широте и глубине познавательных интересов*.

Выраженность дефектов учебной деятельности может быть разной, но после V класса они могут привести к последствиям необратимого характера – неспособности самостоятельно усваивать новый материал, особенно усложняющийся, формировать индивидуальный стиль умственной деятельности. Обнаружено, что смена типа

преподавания (вместо одного учителя появляется 56) трудно дается всему классу, но особенно детям с дефектами учебной деятельности.

Появляется дифференцированное отношение к учителям, и одновременно развиваются средства познания другого человека, формируются новые критерии оценки деятельности и личности взрослого. Одна группа критериев касается *качества преподавания*, другая — особенностей *отношений учителя к подросткам*. Младшие подростки больше ориентируются на вторую группу, старшие ценят учителей знающих и строгих, но справедливых, доброжелательных и тактичных, которые умеют интересно и понятно объяснять материал, в темпе организовывать работу на уроке, вовлечь в нее учащихся и сделать ее максимально продуктивной для всех и каждого. В VII-VIII классах дети очень ценят эрудицию учителя, свободное владение предметом, стремление дать дополнительные к учебной программе знания, ценят учителей, у которых время на уроке не тратится зря, и не любят тех, кто отрицательно относится к самостоятельным суждениям учащихся.

Младшие подростки оценивают учебные предметы *по отношению к учителю и успеху в его усвоении* (по оценкам). С возрастом их все больше привлекает *содержание*, которое требует самостоятельности, эрудиции. Появляется деление предметов на «интересные» и «неинтересные», «нужные» и «ненужные», что определяется качеством преподавания и формированием профессиональных намерений. Формирование и поддержание интереса к предмету – дело учителя, его мастерства, профессионализма, заинтересованности в передаче знаний.

В подростковом возрасте расширяется и *содержание понятия «учение»*. него вносится элемент самостоятельного интеллектуального труда, направленного на удовлетворение индивидуальных интеллектуальных потребностей, выходящих за рамки учебной программы. Приобретение знаний для части подростков становится субъективно необходимым и важным для настоящего и подготовки к будущему.

Именно в подростковом возрасте *появляются новые мотивы учения*, связанные с формированием жизненной перспективы и профессиональных намерений, идеалов и самосознания. Учение для многих приобретает *личностный смысл* и превращается в самообразование.

В подростковом возрасте начинают формироваться элементы *теоретического мышления*. Его специфическое качество — *способность рассуждать гипотетико-дедуктивно* (от общего к частному), т.е. на основе одних общих посылок путем построения гипотез и их проверки. Здесь все идет в словесном плане, а содержанием теоретического мышления является высказывание в словах или других знаковых системах.

Новое в развитии мышления подростка состоит в его отношении к интеллектуальным задачам как к таким, которые требуют их *предварительного мысленного расчленения*. В отличие от младшего школьника, подросток начинает анализ задачи с попыток выявить все возможные отношения в имеющихся данных, создает различные предположения об их связях, а затем проверяет эти гипотезы.

Умение оперировать гипотезами в решении интеллектуальных задач – важнейшее приобретение подростка в анализе действительности. Мышление предположениями является отличительным инструментом научного рассуждения. Своеобразие этого уровня развития мышления состоит не только в развитии абстракции, но и в том, что предметом внимания, анализа и оценки подростка становятся его собственные интеллектуальные операции. Поэтому такое мышление называют *рефлексивным*.

Разумеется, далеко не все подростки достигают равного уровня в развитии мышления, но в целом для них характерно: 1) осознание собственных интеллектуальных операций и управление ими; 2) более контролируемой и управляемой становится речь; 3) интеллектуализация процессов восприятия; 4) формирование установки на размышление.

Существенным показателем неполноценного усвоения теоретических знаний является неумение подростка решать задачи, требующие их использования (по геометрии, физике, математике) – дети не видят в преобразовании данных задачи известного способа, закона, правила, теоремы. Поэтому частая проблема в учении подростка – *вербализм и формализм* в усвоении знаний. Другой распространенный дефект самостоятельной работы младших подростков *установка на запоминание*, а не на понимание материала, и привычка заучивать его путем многократного повторения. Это приносит огромный вред, так как в отрочестве *память развивается в направлении интеллектуализации*, как и другие процессы – восприятие, внимание, эмоции.

Подростковый возраст характерен еще и тем, что в это время появляется первая **профессиональная направленность** интересов и жизненных планов.

Но самые существенные изменения происходят в **личностной сфере**.

Первое, что здесь бросается в глаза – это **формирование черт взрослости, чувства взрослости**. Виды взрослости хорошо изучены и описаны Т. В. Драгуновой: это подражание внешним признакам взрослости, равнение на психосексуальные образцы своего пола, социальная взрослость, интеллектуальная взрослость.

Легче всего созидание в себе взрослости дается подростку в подражании ее *внешним признакам*: облику и манерам поведения взрослых, некоторым взрослым привилегиям (курение, игра в карты, употребление вина, особый лексикон, стремление к взрослой моде в одежде и причёске, косметика, украшения, приемы кокетства, способы отдыха, развлечений, ухаживания, свобода в «режиме дня» и т.п.). Приобретение этих признаков мужской или женской взрослости для подростка – средство проявления, утверждения и демонстрации собственной взрослости родителям и сверстникам. Это самый легкий способ демонстрации взрослости, видный всем, а подростку важно, чтобы его взрослость была замечена окружающими. Поэтому такая взрослость очень распространена в отрочестве, отличается стойкостью и плохо поддается развенчанию. Подражание особому стилю веселой, легкой жизни социологи и юристы называют «низкой культурой досуга», при этом познавательные интересы утрачиваются и складывается специфическая установка весело провести время с соответствующими ей жизненными ценностями.

Другое направление в развитии взрослости связано с активной ориентацией подростков на определенное содержание мужского или женского идеала – тех качеств, которыми нужно овладеть, чтобы чувствовать себя «настоящим мужчиной» или «настоящей женщиной». Идеал формируется подростковым сознанием как набор черт и качеств персонажей из книг, фильмов, знакомых, родителей и т.п. Подросток всегда хочет походить на типичного сверстника своего пола с набором освященных традицией или модой качеств: например, для подростка-мальчика это сила, смелость, мужество, выносливость, воля, верность в дружбе и т.д. Средством самовоспитания часто становятся занятия спортом. Интересно отметить, что многие девушки в настоящее время также хотят обладать качествами, которые веками считались мужскими. Стремление следовать мужскому (женскому) идеалу заставляет подростка подражать другим, и часто они бывают очень похожи друг на друга в одежде, причёсках, жаргоне, манерах.

Еще одно направление развития взрослости можно обозначить как *социально-моральное*. Оно осуществляется в условиях сотрудничества со взрослыми, если подросток начинает равняться на взрослого как образец деятельности и старается выступить в роли его помощника. Обычно это явственнее наблюдается в семьях, переживающих трудности, где подросток фактически занимает положение взрослого и забота о близких, благополучие их принимает характер жизненной ценности. Многие психологи отмечают, что подростки в целом стремятся овладеть разными взрослыми умениями. Мальчики любят столярничать, слесарничать, водить автомобиль, фотографировать, стрелять и т.п.; девочки – готовить, шить, вязать, а также владеть некоторыми мужскими умениями. Начало подросткового возраста – очень благоприятное время для этого. Поэтому

психологи подчеркивают, что необходимо включать подростков на правах помощников в соответствующие занятия взрослых: чем больше подросток вовлечен в такую деятельность, чем больше взрослый доверяет в ней ребенку, тем лучше формируется социально-моральная зрелость. Участие в труде наравне со взрослыми создает такие качества, как ответственность, самостоятельность, заставляет его перенимать не только внешнюю, но и внутреннюю сторону норм, по которым живут взрослые.

Многие психологи говорят также о зрелости в познавательной сфере и интересах – *интеллектуальной зрелости*: она выражается в стремлении подростка что-то знать и уметь по-настоящему. Это стимулирует развитие познавательной деятельности, содержание которой выходит за пределы школьной программы (кружки, факультативы, секции и т.д.). У подростка обнаруживаются интересы, касающиеся науки, техники, искусства, религии, ремесел, причем они далеко не всегда связаны с будущими профессиональными намерениями. Увлечение может носить характер страсти, которой отдаются все свободное время и вся активность подростка (библиотека, материалы, инструменты, выставки, музеи, знакомства и т.д.). Это очень важный шаг в развитии интересов и продуктивной деятельности: необходимость в новых знаниях удовлетворяется самостоятельно, путем самообразования. Значительный объем знаний у подростков – результат самостоятельной работы. Учение приобретает у таких подростков личный смысл, и можно заметить доминирующую направленность познавательных интересов.

Вступление ребенка в отрочество знаменуется *качественным сдвигом в развитии самосознания*. Формирующаяся позиция взрослого еще не соответствует объективному положению подростка в жизни, но ее появление означает, что он субъективно уже вступил в новые отношения с окружающим миром взрослых, с миром их ценностей. Подросток активно присваивает эти ценности, и они составляют новое содержание его сознания; существуют как цели и мотивы поведения и деятельности, как требования к себе и другим, как критерии оценок и самооценок. По содержанию самосознание является *социальным сознанием, перенесенным внутрь*.

В доподростковом возрасте представления о себе и самооценки строятся главным образом на оценочных суждениях взрослых. *Возникновение потребности в знании собственных особенностей, интереса к себе и размышлений о себе* — характерная особенность подростков. Эта потребность возникает из необходимости соответствовать внешним и внутренним требованиям, регулировать отношения с окружающими.

Первая функция, которую выполняет у подростка самосознание – *социально-регуляторная*. В размышлениях о себе подросток прежде всего обращен к своим недостаткам и испытывает потребность в их устранении, а позже – к особенностям личности в целом, к своей индивидуальности, своим достоинствам и возможностям. Но особое внимание к недостаткам сохраняется на протяжении всего подросткового возраста и в некоторых случаях даже нарастает. Рефлексия носит преднамеренный характер, становится самостоятельным внутренним процессом.

Предметом размышлений становятся также отношения подростка со сверстниками, поиск близкого друга. Достоинства и недостатки других сопоставляются со своими собственными. Очень часто подросток хочет дружить с теми, кого считает лучше себя.

Большинство подростков одновременно равняется на нескольких взрослых людей, то есть *желаемый образ собственной личности создается из достоинств разных людей*. Среди образцов преобладают реальные люди, а не литературные, кино или телегерои, причем сверстники занимают очень большое место. Среди желаемых качеств доминирующее положение занимают две группы: *нравственные* (в первую очередь товарищеские) и *мужественные* (волевые). Часто носителями желаемых качеств являются сверстники, кажущиеся подростку старше. Такой образец-сверстник является как бы промежуточной ступенькой между подростком и взрослым на пути приобретения подростком качеств взрослого.

Подростку легче бывает сравнивать себя со сверстниками, чем со взрослым: в таком сравнении ему виднее собственные недостатки и продвижения, успехи. Взрослый – это образец, трудно достигаемый практически, а сверстник – это *мерка*, позволяющая подростку оценить себя на уровне реальных возможностей, увидеть их воплощенными в другом, на которого можно прямо, непосредственно равняться.

Самооценки подростка легко формируются в общении со сверстником. Здесь имеют место наблюдения, подражания, разговоры о своих качествах, поступках, отношениях. Важно, что сначала такая *познавательно-оценочная* деятельность развернута во внешнем словесном и интерперсональном плане. В подростковом возрасте представления о себе расширяются и углубляются, возрастает самостоятельность в суждениях о себе, но дети очень различаются по степени знания себя и адекватной самооценки. У многих подростков она завышена, и уровень их притязаний к родителям, учителям, сверстникам выше реальных возможностей. Нередко на этой основе у подростков возникает ощущение несправедливого отношения к нему, непонятости. Поэтому они могут быть аффективно обиженными, подозрительными, недоверчивыми, часто агрессивными и всегда – чрезвычайно *чувствительными к оценочным суждениям* в их адрес.

На первые, но повторяющиеся неудачи подросток реагирует аффективно, хронические неудачи порождают неуверенность в себе. У одних в результате снижается уровень притязаний, другие, наоборот, доказывают всем и себе, что все могут преодолеть. В целом у подростков ярко выражена потребность в положительной оценке и хорошем отношении окружающих. Поэтому они очень чувствительны к мнениям о них и почти все жаждут самоутверждения в любой форме. Особо подросток заботится о собственной самостоятельности, независимости. Чем старше подросток, тем шире сфера претензий на самостоятельность; большинство хотят выразить свое «Я» в оценках, суждениях, поступках. В этом возрасте начинается формирование собственных позиций по ряду вопросов и некоторых жизненных принципов, что свидетельствует о появлении самовоспитания.

Конец детства и начало отрочества отмечены общим биологическим событием – ***физиологическим пубертатом***. течение относительно короткого периода тело ребенка претерпевает множество морфологических и физиологических изменений, сопровождаемых глубокими преобразованиями внешности. Пубертатное развитие протекает по общей схеме; последовательность стадий половой зрелости везде идентична, однако некоторые факторы среды (питание, климатические условия) влияют на его начало и выраженность некоторых его проявлений. Пубертат больше, чем какой-либо другой возраст, находится под контролем биологических факторов. Генетический потенциал человека влияет на его рост, вес, развитие репродуктивной системы и эндокринные механизмы. Тем не менее сложное влияние психосоциальных факторов нельзя исключить из анализа полового созревания.

Центральную роль в становлении личности играет так называемый *образ тела*. Скорость, с которой происходят соматические перемены, ломает детский образ и требует построения нового телесного «Я». Эти изменения ускоряют смену психологических позиций, которую должен совершить подросток; наступление физической зрелости, очевидное и для самого подростка, и для его окружения, делает невозможным сохранение детского статуса.

Исследования показывают, что в это время резко возрастает уровень тревожности, озабоченности и неудовлетворенности в отношении своей внешности (в ряде случаев это приобретает даже характер дисморфофобии, испытываемой поначалу лишь в отношении отдельных компонентов образа тела – ступней, ног, рук, затем в отношении общего образа тела – длины и веса, и, наконец, в отношении социально значимых частей – лица, голоса). В это время даже для выражения нелюбимых черт своего характера подростки часто обращаются к физическим характеристикам (позднее в качестве таких характеристик они

будут называть личностные черты или особенности социального поведения). По поводу своего роста 30% девочек и 20% мальчиков подросткового возраста испытывают беспокойство: девочки боятся оказаться слишком высокими, а мальчики – слишком маленькими. Именно физическая «стать» является для подростков одной из центральных характеристик идеального образа человека своего пола. Так, среди мальчиков только те, кто в 15 лет имеет длину тела более 1,9 м, кажутся себе слишком высокими.

Острую проблему представляет и лишний вес в отрочестве, особенно потому, что он приобретает именно в это время. Тучность противоречит идеальным критериям физической привлекательности, что ведет к формированию жестких установок по отношению к весу как у более тучных подростков, так и у остальных. Но и здесь заметны половые различия. Согласно многочисленным исследованиям, мальчики мало озабочены увеличением веса тела и редко ограничивают себя в пище, в то время как 60% их сверстниц считают, что обладают лишним весом, и уже пытались похудеть с помощью диеты, хотя в действительности только 16% из них испытывают реальные трудности, связанные с ожирением.

И мальчики, и девочки испытывают специфическую тревогу, связанную с развитием гениталий. Мальчики демонстрируют живой интерес к этому развитию, и начало пубертата дает пищу для тревожных вопросов и сравнений со сверстниками. Девочки меньше интересуются развитием гениталий, их озабоченность в основном связана с ростом груди – этим наглядным доказательством женственности. Гораздо меньший интерес вызывают у девочек первые менструации, которые всеми исследователями считаются основным феноменом женского полового созревания (больше 50% девочек спокойно или безразлично реагируют на их появление, 40% испытывают негативные чувства и только 10% проявляют положительные эмоции интереса и гордости). Это связано с недостаточной информированностью девочек о негативных сторонах менструаций; большинство из них задолго подготовлено к этому событию и встречают его безропотно, смиряясь с данной биологической реальностью.

Раннее или позднее половое созревание ведет к разным психологическим последствиям. Так, преждевременное половое развитие может вызывать некоторые преходящие трудности у подростков, которые, обладая взрослым телом, но детским сознанием («тело теленка, душа ребенка»), не могут соответствовать определенным социальным ожиданиям. Однако положительные стороны такой ситуации очевидны. В 14 лет подростки, раньше других достигающие физической зрелости, обладают высоким социальным статусом как среди своего, так и среди противоположного пола. Сравнение групп 30-летних людей с различным временем наступления пубертата показало, что лица, имевшие раннее половое развитие, в дальнейшем следовали более конформной в социальном смысле модели поведения: их суждения и установки были более социально приемлемы, они чаще включались в традиционные формы социальной и политической активности. Представляется, что очевидные преимущества раннего полового созревания способствуют преждевременному принятию социально одобряемого мировоззрения.

Позднее половое развитие вызывает, напротив, серьезные проблемы, особенно у мальчиков, которые имеют в этом случае более низкий социальный статус, испытывают чувство физической неполноценности и некоторые трудности психологического характера: негативный образ «Я», чувство социальной отверженности и чувство зависимости. Эти проблемы остаются и у взрослых. Лонгитюдное исследование двух групп мужчин с поздним и нормальным пубертатом показало, что в возрасте 33 лет, когда какие-либо физические различия между ними исчезли, у лиц с поздним половым созреванием наблюдались те же психологические трудности, что и 16 лет назад.

У девочек с поздним развитием все обстоит иначе. Хотя по сравнению с нормально развивающимися сверстницами они более тревожны, эта тревога концентрируется на физических проблемах, не сопровождаемая трудностями, характерными для мальчиков с подобным типом развития. Таким образом, психологическое значение полового

созревания сильно зависит от социальных стереотипов, влияние которых различно для мальчиков и девочек.

Юношеское беспокойство по поводу своего внешнего вида во многом связано с субъективной половой конформностью, то есть желанием *выглядеть адекватно своему полу*. Идеальный образ телесного «Я» в подростковом возрасте в значительной степени *ирреален*, так как половое созревание в это время особенно подвержено жесткому контролю норм культуры и средств массовой информации, в особенности в группе сверстников. Физическое развитие в отрочестве характеризуется большими индивидуальными различиями, и это разнообразие резко контрастирует с социальными требованиями соответствовать идеальным образцам, доминирующим в группе сверстников.

Стереотипы, связанные с телом, формируются очень рано, еще до отрочества. Исследования показывают, что начиная с детского сада большинство мальчиков выбирают атлетические образцы физического развития, предпочитая их всем остальным и приписывая им такие черты характера, как ум, воспитанность, дружелюбие. С возрастом приписывание негативных черт лицам с эндоморфной конституцией и позитивных – с мезоморфной конституцией увеличивается.

Но социальное давление по-разному влияет на мальчиков и девочек. В то время как у девочек наступление пубертата сглаживает временную тревожность, у мальчиков психологические следствия поздней зрелости остаются заметными и к 30 годам. Так как критерии возмужалости определены довольно однозначно, всякое нарушение канонов маскулинности влечет за собой опасность быть подвергнутым остракизму и тем самым – психологические трудности. Общество и группа сверстников более терпимы к женским половым ролям, которые могут разворачиваться в более широком регистре: например, девочки могут выбрать модель «свой парень» и получить признание своего семейного и социального окружения.

Формирование мужской идентичности происходит в отрочестве в рамках узкого коридора, что, возможно, объясняет гораздо большее, чем у девочек, неприятие своей «родовой» принадлежности, большой процент мужской гомосексуальности и транс-сексуальных влечений у мальчиков.

Хотя у девочек по сравнению с мальчиками склонность к принятию своей «родовой» идентичности выражена сильнее, их образ тела гораздо более *аффективно окрашен* и распространяется на весь образ «Я». Девочки чаще утверждают, что они менее физически привлекательны, чем подруги, большинство из них хотели бы изменить что-то в своей внешности, в то время как мальчики вполне удовлетворены своей внешностью.

Взаимосвязь субъективных оценок своей физической привлекательности и «Я»-концепции проявляется в том, что у обоих полов стереотипы тела влияют на субъективную оценку своей привлекательности. Но оценка собственной физической привлекательности девочки значимо коррелирует с другими, личностными и социальными, параметрами представления о себе, что не наблюдается у мальчиков. Другими словами, девочка-подросток, считающая себя внешне малопривлекательной, негативно оценивает и другие стороны своего «Я», в то время как мальчик четко различает эти аспекты: он может негативно оценивать свою внешность и при этом высоко ценить свои социальные или интеллектуальные качества.

В целом девочки обладают более нестабильным и противоречивым образом тела и заниженной самооценкой, чем мальчики. Девочки склонны к неблагоприятной оценке своих настоящих и будущих сексуальных ролей и переживаниям по поводу изменений тела, придавая чрезмерное значение женской красоте и ее канонам в культуре.

Культура, в которой воспитывается подросток, формирует различные психосексуальные и социальные установки. Так, к примеру, существуют заметные различия между подростками Азии, Европы и Америки. Английские и норвежские подростки более раскованны и склонны к сексуальному экспериментированию, чем их

канадские сверстники, которые в целом более консервативны. Кроме факторов культуры, нужно учитывать пол, возраст, усвоенные сексуальные стереотипы поведения, социально-экономическое происхождение и т.д.

За последние годы психосексуальные установки подростков претерпели значительные изменения: растет терпимость к таким вопросам, как сохранение девственности до замужества (это, как ни странно, является большим предметом для размышлений и притязаний у мальчиков, чем у девочек), отношение к добрачным связям, свобода взаимоотношений в браке, контрацепция, гомосексуализм и т.д. К примеру, если в 1965 г. в одном из опросов 47% подростков сочли гомосексуализм наказуемым преступлением или по крайней мере аморальным действием, то в 1977 г. только 12% подростков думали так же, а сейчас часть подростков выказывает живое любопытство к пробным контактам такого рода.

Старший подростковый возраст терпимее, чем младший, относится к реалиям сексуальной жизни; большинство старших подростков думают, хотят и готовы говорить о сексе, обсуждать на уровне высокой откровенности связанные с ним вопросы. Подростки, имеющие опыт сексуальных контактов, значительно более открыты по отношению к сексуальной жизни и включают секс в систему межличностных отношений, по сравнению с теми, кто такого опыта не имеет. Сексуальные установки девочек более подвержены влиянию социальных и родительских установок; определяющую роль в формировании их сексуальных норм играет чувство любви. Терпимость в отношении добрачных сексуальных связей характерна для 93% мальчиков и 82% девочек, но в случае отсутствия любви 63% мальчиков и лишь 47% девочек допускают возможность сексуальных отношений.

Все подростки, независимо от пола, придерживаются «двойного сексуального стандарта», то есть различной сексуальной морали для женщин и мужчин, характеризующейся большей терпимостью к сексуальной активности мужчин.

Важно отметить и тот факт, что для мальчиков-подростков достаточно постоянно и культурно-устойчиво такое явление, как *мастурбация*, которая в современной трактовке понимается как своеобразная прелюдия к нормальному гетеросексуальному поведению и одновременно к изменениям, ведущим к окончательному формированию сексуальности. В 12 лет с ней знакомы примерно 12% детей, в 15 лет – 85%, а в 18 лет – 92% молодых людей. Любопытно, что поведение подростков всегда развивается по одному и тому же циклу: примерно через 2 года после пубертатного созревания у мальчиков наблюдается скачок в практике занятия мастурбацией, который совпадает с максимальной способностью к оргазму. В 16 лет среднее число оргазмов у мальчиков при мастурбации составляет 34 раза в неделю. У девочек мастурбации как всеобщего феномена нет, частота их невелика и разброс индивидуальных вариантов значителен (в 12 лет с нею знакомы 12% девочек и к 18 годам этот процент достигает 24; к тому же только треть девочек достигают оргазма путем мастурбации), хотя современные данные показывают нарастание женской мастурбации с 70-х гг. XX в. Женский пик частоты мастурбаций и оргазма наблюдается значительно позже – около 30 лет.

Мастурбация больше, чем какое-либо другое половое поведение подростков, сталкивается с защитными механизмами, вызывающими чувства смущения и отвращения, суеверные страхи и потерю самоуважения. Хотя мастурбация часто описывается как приятное занятие, она может сопровождаться чувством стыда, тревоги и вины, внутренней конфликтностью. Мастурбация обычно бывает тайным поведением, и потаенность усиливает чувство вины из-за целомудренных установок и запретов на манипуляцию с гениталиями; к тому же сопровождающие мастурбацию фантазии обычно строятся вокруг непосредственно доступных объектов: братьев, сестер, родителей, учитывая, таким образом, связь между сексуальной реальностью и нарушением запретов.

О патологии мастурбация будет свидетельствовать лишь тогда, когда она закрепляет детские фиксации, особенно связанные с питающими мастурбацию фантазиями, или когда она принимает принудительный характер.

Практически все подростки имеют опыт свиданий, петтинга и поцелуев, генитальной ласки и т.д., но более глубокий сексуальный опыт не столь типичен, хотя в последние годы встречается все чаще. Отмечено, что девочки в большей степени, чем мальчики, имеют опыт «романтического поведения», а мальчики чаще – опыт реального коитуса (во многих странах первый опыт приобретается с проститутками). К тому же в опросах мальчики часто переоценивают и преувеличивают подобные контакты, а девочки – преуменьшают, не желая прослыть в знакомой среде сверстников легкодоступными (но, если девочки позже мальчиков начинают сексуальную жизнь, они имеют более частые сексуальные контакты).

В целом подростки из рабочей среды имеют более ранний, частый и разнообразный опыт гетеросексуальных отношений; на практику сексуальных отношений во многом влияют семья, религиозные установки подростка и социально-экономический статус. В психологическом плане сексуально опытные подростки «жестче» включены в подростковую субкультуру и имеют более интенсивные отношения со сверстниками. Ничто не указывает на наличие у них особых психологических трудностей; скорее, они имеют высокую самооценку и ряд личных достижений, таких, как высокая степень личностной автономии, чувство ответственности за интимную близость, утверждение собственной половой идентичности, уважение сверстников.

Нарастающий опыт близких отношений, потребности и изменения своего тела становятся в подростковом возрасте достоянием сознания (сама по себе детская сексуальность существовала и раньше) и подгоняются под принятые подростком социальные нормы (в психоаналитической терминологии «интрапсихологический сценарий») реализуется теперь в пространстве между Id и Super-Ego).

Отрочество характеризуется заметными изменениями в представлениях о самом себе. Во многом психологи связывают это со **становлением «Я»-идентичности**, начало исследованию которой положили работа Э. Эриксона «Идентичность: юность и кризис» и работа К. Леви-Строса «Идентичность».

В отрочестве как бы восстанавливаются все детские идентификации, включаясь в новую структуру идентичности, позволяющую решать взрослые задачи. «Я»-идентичность обеспечивает целостность поведения, поддерживает внутреннее единство личности, обеспечивает связь внешних и внутренних событий и позволяет солидаризироваться с социальными идеалами и групповыми стремлениями. Дж. Марсиа определяет подростковую идентичность как *внутреннюю структуру влечений, привычек, верований и предыдущих идентификаций*. Она охватывает половую идентификацию, становление определенной мировоззренческой позиции и выбор той или иной профессиональной ориентации.

Дж. Марсиа описывает 4 «статуса» идентичности, возможных в отрочестве:

1) *реализованная идентичность*: к ней он отнес подростков, переживших критический период, начавших профессиональную подготовку и имеющих собственное мировоззрение; они переходят к периоду активной постановки смысложизненных вопросов, серьезно оценивая свои будущие выборы и решения исходя из собственных представлений; они уже пересмотрели свои детские убеждения и отошли от установок родителей; они эмоционально включены в идеологические, профессиональные и сексуальные стороны жизни; в этом статусе подростки имеют стабильные представления о родительских ролях и испытывают позитивные чувства к родителям;

2) *мораторий*: подросток находится в кризисе и старается «проявить себя в идеях»; его вопросы к жизни широки и противоречивы; здесь проявляется важное качество подростка – выражение активной конфронтации с различными социальными возможностями; классические проблемы отрочества во многом состоят из тех

компромиссов, к которым приходит человек, примиряя собственные желания, волю родителей и социальные требования; кажется, что подросток в затруднении жизненные проблемы представляются ему неразрешимыми; в ситуации моратория у подростков высокий уровень тревожности и болезненно чувствительное отношение к себе, а также амбивалентное отношение к родителям;

3) *диффузия*: подросток в состоянии диффузии идентичности может испытывать симптомы кризиса, но может и не испытывать; диффузию характеризуют малая озабоченность проблемой выбора, низкий уровень самостоятельности и самоконтроля (они более «экстернальны»), отсутствие каких-либо идеологических, профессиональных и половых моделей; отличительной особенностью данной ситуации является отсутствие аффективного и когнитивного вклада в различные зоны идентичности; подростки этого статуса чаще чувствуют себя одинокими, заброшенными, никому не нужными, непонятыми;

4) *предрешение* (этот статус особо заметен в семьях с авторитарными, доминирующими отцами, делающими подростков конформными по отношению к родительским ценностям): подросток еще не испытал кризиса; он не может определить период принятия решения, но уже сосредоточен на своем будущем на мировоззрении и своей половой роли; он становится тем кем хотят его видеть окружающие; опыт отрочества служит лишь подтверждением его инфантильных установок: в

этом статусе подросток придерживается авторитарных ценностей («непримиримые» и не толерантные) и проявляет себя более жестоким, чем в других. Факторный анализ позволил французскому исследователю Р. Томэ выделить 3 измерения подростковой идентичности:

1) первое измерение Р. Томэ называет «*состоянием Я*»: абстрактный полюс этого измерения – «Я такой-то или принадлежу к такой-то категории людей»; другой полюс этого измерения он называет «активное Я», которое опирается на конкретные «референтное™» — «я люблю то-то или занимаюсь тем-то»; у младших подростков преобладает «активное Я», с возрастом конкретные измерения «Я» сменяются абстрактными категориями и Я-состояниями;

2) другое измерение строится вокруг двух следующих полюсов – «официального» социального статуса, с одной стороны, и личностных черт и самоописательных характеристик – с другой; этот переход от внешне наблюдаемой идентичности к более скрытой всегда коррелирует с полом подростков: девочки в основном предпочитают второй вариант, а мальчики – первый;

3) третье измерение не зависит от пола и возраста; оно простирается от социально одобряемых черт («Я настойчивый, у меня много друзей») до социально неодобряемых; речь идет о наиболее оценочном измерении личности, которое сопровождается выражением удовлетворения и благополучия или неудовлетворения собой.

Одним из аспектов формирования идентичности в подростковом возрасте можно считать стабилизацию представлений о себе и сравнение собственного «Я-образа» с другими «социальными образами». Так, работы Р.Томэ (1980 г.) показали, что у всех подростков наблюдается близость между социальными образами одного порядка (мать—отец, друзья—подруги), увеличивающаяся с возрастом. Так, например, представление, которое, как я думаю, имеет обо мне моя мать, близко к тому, которое, как мне кажется, имеет обо мне отец и т.д.

С возрастом увеличивается дифференциация между «собственным образом» и «социальными образами»: подросток все больше обособляет представление о себе от того впечатления, которое, как он считает, имеют о нем другие. В этом, по Р. Томэ, заключается механизм становления самосознания в отрочестве.

2. Подростковый кризис.

В 12-14 лет в психологическом развитии многих детей наступает переломный момент, известный под названием <подросткового кризиса>. Внешне это проявляется в грубости и нарочитости поведения подростка, стремлении поступать наперекор желанию и требованию взрослых, в игнорировании замечаний, замкнутости и т. д.

Подростковый кризис является пиком переходного периода от детства к взрослости. Следует оговорить, что бывают случаи бескризисного развития ребенка. Чаще всего это происходит тогда, когда взрослые чутко относятся к потребностям детей и при первых признаках изменения этих потребностей перестраивают свои отношения с детьми таким образом, чтобы последние могли удовлетворить свои новые потребности. Иногда же бескризисное развитие является лишь кажущимся, поскольку кризис может проходить в сглаженной форме, а также в силу тех или иных причин может смещаться во времени. Кризисный характер перехода от одного периода к другому периоду его развития показывает, что у ребенка появились новые потребности, удовлетворение которых серьезно затруднено.

Подростковый кризис отличается от всех других кризисов (кризис 1 года, кризис 3 лет, кризис 7 лет) большей продолжительностью. Л. И. Божович полагает, что это связано с быстрым темпом физического и умственного развития подростков, приводящего к образованию таких потребностей, которые не могут быть удовлетворены в силу недостаточной социальной зрелости школьников этого возраста, в то же время возникшие потребности очень сильные, напряженные. На образование подросткового кризиса влияют как внешние, так и внутренние факторы. Внешние факторы состоят в постоянном контроле со стороны взрослых, в зависимости и опеке, от которых подросток всеми силами стремится освободиться, считая себя достаточно взрослым, чтобы принимать самостоятельно решения и действовать по своему усмотрению. Внутренние факторы состоят в привычках и чертах характера, мешающих подростку осуществить задуманное (внутренние запреты, привычка подчиняться взрослым и др.).

Подростковый кризис, по мнению Л. И. Божович, связан с возникновением нового уровня самосознания, характерной чертой которого является появление у подростков способности и потребности познать самого себя как личность, обладающую только ей присущими качествами. Это порождает у подростка стремление к самоутверждению, самовыражению (проявлению себя в тех качествах, которые он считает наиболее ценными) и самовоспитанию. Механизмом развития самосознания является рефлексия. Подростки критично относятся к отрицательным чертам своего характера, переживают из-за тех черт, которые мешают им в дружбе и взаимоотношениях с другими людьми. Переживания эти особо возрастают в силу замечаний учителей об отрицательных чертах их характера. Это приводит к аффективным вспышкам и конфликтам.

Подростки, чаще всего, претендуют на роль взрослого человека. Их не устраивает отношение к себе как к детям, они хотят полного равноправия со взрослыми, подлинного уважения. Иные отношения их унижают и оскорбляют.

3. Психология юности.

Юность не так давно выделилась в самостоятельный период жизни человека, исторически относясь к «переходному этапу» возмужания, взросления. Если у животных наступление взрослости достаточно тесно связано с возможностью самостоятельного существования и произведения потомства, то в человеческом обществе критерием взросления становится не просто физическое возмужание, но и овладение культурой, системой знаний, ценностей, норм, социальных традиций, подготовленность к осуществлению разных видов труда. Современные представления о границах возраста охватывают период от 14-15 до 18 лет.

Важные теоретико-методологические основы комплексного изучения юности, как и других этапов жизненного пути, связаны с именем Л. С. Выготского. Становление человека как индивида и личности предполагает *диалектическое взаимодействие*

натурального и социального рядов развития. Натуральный ряд представляют процессы физического созревания, социальный – процессы социализации.

Процессы натурального ряда протекают крайне неравномерно и неодновременно, и эта *гетерохронность* обнаруживается на *межиндивидуальном уровне* в том, что, к примеру, мальчик 14-15 лет может быть постпубертатным юношей, другой – пубертатным подростком, а третий – допубертатным ребенком; и на *внутрииндивидуальном уровне* – в том, что разные биологические системы созревают неодновременно.

Телесные процессы, по данным американского психолога Д. Клозена, могут влиять на поведение юноши по трем линиям. Прежде всего относительная зрелость, рост и телосложение непосредственно влияют на соответствующие *физические способности*: имея преимущества в росте, весе и силе, мальчик-акселерат в течение ряда лет может без особого труда превосходить сверстников-ретардантов в спорте и других физических занятиях. Далее, зрелость и внешность имеют определенную *социальную ценность*, вызывая у окружающих людей соответствующие чувства и ожидания. Однако индивидуальные способности не всегда соответствуют ожиданиям, основанным на внешности; например, очень высокий мальчик с плохой координацией вряд ли вызовет восхищение у баскетбольного тренера, его ожидания не оправдаются. Отсюда третье измерение – образ «Я», в котором преломляются собственные способности, их восприятие и оценка окружающими.

Если непосредственное влияние соматотипа юноши на его личность проблематично, то его косвенное влияние очевидно. Эндоморфный, эктоморфный и мезоморфный типы обладают в глазах людей неодинаковой привлекательностью; во всех возрастах, а в подростковом и юношеском особенно, наиболее привлекателен мезоморфный тип, а наименее – эндоморфный. Со стройным мускулистым телом юноши ассоциируют качества лидера, спортивность, энергичность, привлекательность и т.д. Сопоставление поведения детей, чьи соматотипы соответствуют или не соответствуют социальным ожиданиям, показало, что в интервале от 5 до 16 лет высокие, стройные дети держатся более естественно, меньше рисуются, требуют к себе меньше внимания и более сдержаны и послушны. Сверстники их оценивают как более популярных, более агрессивных, менее интроспективных и более социально зрелых, чем представители эндоморфной конституции. Представители эктоморфной конституции обычно кажутся маленькими, незрелыми не только в физическом, но и в социально-психологическом смысле.

Процессы социального ряда описывают движение от общества к личности, социализацию индивида, этапы его приобщения к культуре, овладения общественно необходимыми нормами, знаниями, ценностями и включение в общественно-производственную деятельность. Современный этап исторического развития отодвигает эту возможность достаточно далеко: если в 1906 г. к 16 годам почти треть представителей юношеского возраста уже работали, а к 20 годам трудились практически все, то сейчас молодые люди к 22-25 годам только заканчивают образование. Это связано как с усложнением самого характера современного труда, так и с расширением сферы индивидуального самоопределения. Большая свобода выбора и меньшая социальная скованность способствуют формированию более гибкого *социального характера* и обеспечивают большое разнообразие индивидуальных вариантов развития.

Но обратной стороной этого процесса является *психологическое усложнение процесса самоопределения*. Продление периода «примеривания» социальных ролей означает удлинение первичной социализации. Чем выше уровень образования, тем позднее личность обретает чувство социальной зрелости. Б. Заззо, изучавшая группу взрослых французов, считавших началом юности 14 лет, обнаружила, что рабочие и низшие служащие полагают, что юность заканчивается в 18,5 лет, инженерно-технические

работники относят ее конец к 19,7 года, а предприниматели и лица свободных профессий – к 20,5 года. Существенно варьируют и критерии социальной зрелости.

Пытаясь задать единый критерий зрелости, многие исследователи соотносят его с *началом трудовой деятельности*, экономической самостоятельностью, приобретением стабильной профессии и т.д. Но эти процессы весьма вариативны. Так, раньше других начинает трудиться сельская молодежь, потом – рабочая, затем – учащаяся молодежь, студенты; кроме того, многие из них, даже начав трудиться, не обретают финансовой и материальной самостоятельности; многие из них, обретя трудовую и финансовую самостоятельность, не имеют сформированной социальной ответственности; многие из юношей учатся и работают одновременно и т.д.

В психологических периодизациях А.Н. Леонтьева, Д.Б. Эльконина акцент делается на смене ведущего типа деятельности, которой в юношеском возрасте становится *учебно-профессиональная* деятельность. Л.И. Божович определяет старший школьный возраст в соответствии с развитием мотивационной сферы: юношество она связывает с определением своего места в жизни и внутренней позиции, формированием мировоззрения, моральным сознанием и самосознанием.

В социологии юношеский возраст связывается с изменением общественного положения и социальной деятельности личности, причем акцент делается на свойствах юношества как социально-демографической группы. В древних обществах переход с одной возрастной ступени на другую оформлялся специальными обрядами – таинствами посвящения, инициациями, благодаря которым индивид не только приобретал новый социальный статус, но как бы рождался заново.

Все это заставляет считать, что социальная зрелость предполагает несколько критериев: завершение образования, приобретение стабильной профессии, начало самостоятельной трудовой деятельности, материальную независимость от родителей, политическое и гражданское совершеннолетие, служба в армии (для мужчин), вступление в брак, рождение первого ребенка и т.д. И здесь также наблюдается гетерохронность: юноша может иметь образование и профессию, быть достаточно зрелым в профессиональном плане и при этом оставаться на подростковом уровне в межличностных отношениях, в сфере культурных запросов и т.д.

Переход к юношеству связан с *расширением диапазона фактически доступных человеку или нормативно обязательных социальных ролей*, с расширением сферы жизнедеятельности. Социальные роли существуют не изолированно, а образуют системы: например, вступив в брак и приняв роль мужа, человек должен осваивать роли кормильца, опекуна, отца и т.д., что перестраивает всю структуру личности. Кроме того, существенно меняются субъективная значимость и соотношение разных ролей и связанных с ними отношений: например, подросток вполне может быть удовлетворен своим положением в компании сверстников, юноша же на первое место выдвигает другие отношения – профессиональные, производственные, трудовые.

В одной из самых знаменитых книг по юности – книге Л. Коула и Дж. Холла «Психология юности» перечислены проблемы, которые должно решить юношество, прежде чем попадет в «рай взрослого бытия». Речь идет о следующих девяти пунктах: 1) общая эмоциональная зрелость; 2) пробуждение гетеросексуального интереса; 3) общая социальная зрелость; 4) эмансипация от родительского дома; 5) интеллектуальная зрелость; 6) выбор профессии; 7) навыки обращения со свободным временем; 8) построение психологии жизни, основанной на поведении, базирующемся на совести и сознании долга; 9) идентификация «Я» (перцепция «Я»). Достижение взрослого бытия и является конечной целью юности.

Одним из важнейших новообразований интеллектуальной сферы в юношеском возрасте становится развитие *теоретического мышления*. Старшеклассники и студенты младших курсов чаще задаются вопросом «почему?», их мыслительная деятельность более активна и самостоятельна; они более критично относятся как к преподавателям, так

и к содержанию получаемых знаний. Меняется представление об интересном™ предмета: если младшие подростки ценят занимательность предмета и его фактологическую и описательную сторону, то старшеклассник интересуется тем, что неоднозначно, что не изучено, что требует самостоятельного обдумывания. Они очень ценят нестандартную форму подачи материала, эрудицию преподавателя.

Второй особенностью интеллектуального развития в юношестве следует считать выраженную тягу к *обобщениям, поиску общих закономерностей и принципов*, стоящих за частными фактами. Никто так, как старшеклассники, не любит «больших» теорий и не тяготеет к глобальным, «космическим» обобщениям. Однако широта интересов, как правило, сочетается в юношеском возрасте с разбросанностью, отсутствием системы и метода в получении знаний и навыков – *интеллектуальным дилетантизмом*.

Третьей характерной чертой является распространенная юношеская склонность *преувеличивать свои интеллектуальные способности и силу своего интеллекта, уровень знаний и самостоятельности*, тяга к показной, вычурной интеллектуальности. Почти во всех старших классах появляется некоторое число безразличных, скучающих школьников, всем своим видом выражающих усталость и презрение к обыденным школьным знаниям; учеба кажется им прозаичной и примитивной по сравнению с возможностями реальной жизни; они ведут себя так, словно все, что рассказывает учитель, скучно, аксиоматично, прозаично, давно всем знакомо, не нужно и не имеет ничего общего с реальной наукой, интеллектом, «пиршеством ума». Они

любят задавать учителям «каверзные вопросы», даже получив ответ на которые скорбно покачивают головой,жимают плечами, разводят руками и т.д.

Важно и то, что в юношестве *увеличивается степень индивидуализации в интересах и способностях*, причем часто разница дополняется, компенсируется негативными поведенческими реакциями. Поэтому в старших классах учитель легко выделяет группу интеллектуалов-отличников (в современной школьной терминологии «ботаников»), группу способных, но безалаберных учеников («богему»), группу «хронических троечников» и т.д.

Развитие познавательных функций и интеллекта в юности имеет *количественную и качественную* стороны. Первая отражает тот факт, что юношеский интеллект более быстр, подвижен, эффективен, чем интеллект подростка. Качественные изменения – это сдвиги в самой структуре мыслительных процессов: важно не то, с *какими* задачами справляется юношеский интеллект, а то, *каким образом* он это делает.

К 15 годам появляются основы *гипотетико-дедуктивного мышления*, способность к абстрагированию, формулировке и перебору альтернативных гипотез, интеллектуальная рефлексия. Появление абстрактного мышления тесно связано с обучением, сформированностью учебной деятельности. Одновременно при решении конкретных жизненных задач старшеклассники проявляют незаурядную смекалку, находчивость, сообразительность, порой превосходящие способности к абстрагированию. Развитие интеллекта в юности тесно связано с развитием *творческих способностей*, предполагающих не просто усвоение информации, а проявление интеллектуальной инициативы, продуктивности, оригинальности.

Разброс индивидуальных вариантов умственного развития в юношеском возрасте велик, поэтому можно встретить и старшеклассников с абстрактным, теоретическим мышлением, и школьников, справляющихся с задачами на конкретном уровне.

Сталкивая личность с множеством новых, противоречивых жизненных ситуаций, переходный возраст стимулирует и актуализирует ее творческие потенции. Важнейший интеллектуальный компонент творчества – преобладание *дивергентного мышления*, с которым связывают то, что на один вопрос может быть дано множество одинаково правильных и равноправных ответов (в отличие от *конвергентного мышления*, предполагающего однозначное решение, снимающее проблему как таковую). Юность психологически склонна к поливариантности, неоднозначности в интеллектуальной

деятельности, готова освободиться от обыденных и традиционных представлений, искать новые ассоциации, строить новые связи.

Конкретные личностные свойства интеллектуально развитых юношей могут быть различными, но все они сочетаются с развитым интеллектуальным *самоконтролем*, выраженной мотивацией интеллектуального достижения, придания высокой личностной ценности качествам интеллекта, склонностью к самообразованию и т.д. Поскольку школьная учебная программа, как правило, регламентирована, юношеское творчество иногда полнее и ярче проявляется вне учебных занятий – на курсах, факультативах, в кружках, секциях, заочных школах, и т.д., где творчество может сохранять игровые формы и одновременно профессионально ориентировать старшеклассников.

Умственное развитие в юношеском возрасте заключается не столько в накоплении знаний и навыков, изменении свойств и структуры интеллекта, сколько в формировании *индивидуального стиля умственной деятельности* — индивидуально-своеобразной системы психологических средств, к которым сознательно или стихийно прибегает человек в целях наилучшего уравнивания своей (типологически обусловленной) индивидуальности с предметными, внешними условиями деятельности.

В познавательных процессах это выступает как *стиль мышления*, который тесно связан с типом нервной деятельности юноши, темперамента, условиями воспитания и навыками самовоспитания. Так, по данным Н.Е. Малкова, старшеклассники с *инертной* НС в условиях школьных перегрузок учатся хуже, чем обладатели *подвижного* типа НС, так как не успевают за быстрым темпом преподавания. Однако недостатки этого типа НС могут компенсироваться другими ее свойствами: так, школьники с инертной НС лучше планируют свою деятельность, контролируют ее, упорнее добиваются необходимого результата, они более скрупулезно вникают в изучаемый материал, обладают интеллектуальной дисциплиной и волей.

Юношеский возраст связан с формированием активной *жизненной позиции*, самоопределением, осознанием собственной значимости. Все это неотделимо от *формирования мировоззрения* как системы взглядов на мир в целом, представлений об общих принципах и основах бытия, как жизненной философии человека, суммы и итога его знаний. Развитие мышления создает все предпосылки для формирования мировоззрения, а продвижение в личностном плане обеспечивает его устойчивость и мотивированность.

Но мировоззрение – это не только система знаний и опыта, **но** еще и система *убеждений*, переживание которых сопровождается чувством их истинности, правильности. Поэтому мировоззрение тесно связано с решением в юности *смыслжизненных проблем*, осознанием и осмыслением своей жизни не как цепочки случайных разрозненных событий, а как цельного направленного процесса, имеющего преемственность и смысл.

Юношеское отношение к миру имеет большей частью личностную окраску. Явления действительности интересуют юношу не сами по себе, а в связи с его собственным отношением к ним. Читая книги, многие старшеклассники выписывают понравившиеся им мысли, делают на полях пометки типа «Вот это правильно», «Я так и думал» и т.д. Они постоянно *оценивают* себя и других, причем даже частные проблемы часто ставятся ими в морально-этическую плоскость.

Мировоззренческий поиск включает *социальную ориентацию* личности, осознание себя в качестве частицы, элемента социальной общности (социальной группы, нации и т.д.), выбор своего будущего социального положения и способов его достижения.

Фокусом всех мировоззренческих проблем становится *проблема смысла жизни* («Для чего я живу?», «Правильно ли я живу?», «Зачем мне дана жизнь?», «Как жить?»), причем юношество ищет некую всеобщую, глобальную и универсальную формулировку («служить людям», «светить всегда, светить везде», «приносить пользу»). Кроме того, юношу интересует не столько вопрос, «*кем быть?*», сколько вопрос «*каким быть?*», и в это

время многих из них интересуют гуманистические ценности (они готовы работать в хосписах и системе социальной защиты), общественная направленность личной жизни («Гринпис», борьба с наркоманией и т.п.), широкая социальная благотворительность, идеал *служения*.

Все это, конечно, не поглощает и других жизненных отношений юношества. Этому возрасту в значительной мере свойственны **рефлексия и самоанализ**, причем им трудно совместить *ближнюю* и *дальнюю* перспективу жизни. Их захватывают дальние перспективы, глобальные цели, появляющиеся как результат расширения временной перспективы в юношестве, а текущая жизнь кажется «прелюдией», «увертюрой» к жизни.

Характерной чертой юношества является формирование **жизненных планов и самоопределение**, которые возникают как результат обобщения и укрупнения целей, которые ставит перед собой юноша, как результат интеграции и дифференциации мотивов и ценностных ориентации.

Некоторые особенности эмоциональных реакций юношеского возраста коренятся в гормональных и физиологических процессах. В частности, юность характеризуется **повышенной эмоциональной возбудимостью, реактивностью**. Это проявляется в неуравновешенности, раздражительности, вспышках то хорошего, то плохого настроения и т.п. Физиологи связывают юношескую неуравновешенность, резкие смены настроения, частые депрессии и экзальтации, конфликтность и общую негибкость эмоциональных реакций с нарастанием в этом возрасте общего возбуждения и ослаблением всех видов условного торможения.

Но поскольку пик эмоциональной напряженности, тревожности большинство психологов относят к 12-14 годам, то чаще эмоциональные сдвиги юношества объясняют социальными факторами, причем индивидуально-типологическими. В частности, это – противоречивость уровня притязаний и самооценки, противоречивость образа «Я», противоречивость внутреннего мира и т.д.

Обнаружено, что по целому ряду психологических тестов *нормы психического здоровья для юношей значительно отличаются от тех же норм для взрослых*. Вполне нормальные юноши и девушки дают более высокие показатели по шкалам «психопатия», «шизофрения» и «гипомания», чем взрослые (по ММРІ). Это значит, что эмоциональные реакции, которые у взрослых считались бы отклонением от нормы, признаками болезни, у юношей являются статистической нормой. Проективные методики (тест Роршаха и ТАТ) показывают *рост уровня тревожности* к юношескому возрасту. Очень часто в это время встречается *синдром дисморфофобии* (бред физического недостатка) и возрастает число личностных расстройств, в частности случаев *деперсонализации*.

Максимум эмоциональных реакций (в том числе и тревожности) юноши проявляют в отношении сверстников, близких, друзей и минимум – в отношениях с посторонними взрослыми и преподавателями. Возраст до 18 лет является *критическим для появления психопатий*. Кроме того, в юношеском возрасте особенно остро *акцентируются некоторые свойства характера* (в частности, повышенная активность, возбудимость, подозрительность, педантичность, замкнутость и т.д.), которые могут закрепиться и повышать возможность возникновения психических травм и отклоняющегося (девиационного) поведения. Например, повышенная активность и возбудимость нередко делают юношей неразборчивыми в выборе знакомств, побуждают участвовать в рискованных авантюрах и сомнительных предприятиях (особенно группового характера), толкают к алкоголю, наркотикам, провоцируют демонстративные реакции. Таким способом юноши рассчитывают самоутвердиться и избавиться от гнетущего ощущения собственной личностной недостаточности. Замкнутость в ранней юности часто перерастает в болезненную самоизоляцию, формирует комплекс неполноценности.

В юношеском возрасте значительно расширяется круг факторов, способных вызвать эмоциональный отклик; способы выражения эмоций становятся более гибкими и разнообразными; увеличивается продолжительность эмоциональных реакций и т.д. Если

бы взрослые реагировали на все с непосредственностью ребенка, они были бы психически травмированы, постоянно перевозбуждены и эмоционально неустойчивы, поскольку круг значащих для них отношений шире детского. Поэтому в юношестве заканчивается формирование механизмов внутреннего эмоционального торможения и способности избирательного реагирования на внешние воздействия. Чем старше юноша, тем лучше выражены эти процессы.

Но нужно иметь в виду, что низкий уровень эмоционального реагирования в юношестве – признак психологически неблагоприятный. Внешне это выглядит как повышенное беспокойство, раздражительность, неустойчивость, однотипность или неадекватность эмоционального реагирования. Юноши в этом случае неловки, нерешительны, малообщительны, эмоционально скованы и часто неадекватны. К 30 годам после трудной адаптации к среде, работе, профессии они чаще обнаруживают невротические симптомы.

В целом же, чем старше юноша, тем сильнее выражено улучшение коммуникативности и общего эмоционального самочувствия.

Мы знаем, что к подростковому возрасту складываются основные структуры темперамента; юношеский возраст усиливает способность управлять собственными эмоциональными реакциями. И начиная с 17 лет, улучшаются такие показатели (по тесту Р.Кеттелла), как общительность, контактность, доминантность (настойчивость, соревновательность, стремление главенствовать), а общая возбудимость с возрастом снижается. У юношей снижаются показатели по факторам чувствительности, мягкости характера, чувства зависимости, потребности в опеке; уменьшаются неуверенность в себе, внутреннее беспокойство и тревога, то есть в целом развитие идет в сторону большей уравновешенности.

В целом юношеский возраст характеризуется большей, по сравнению с подростковому, дифференцированностью эмоциональных реакций и способов выражения эмоциональных состояний, а также повышением самоконтроля и саморегуляции. Юношеские настроения и эмоциональные отношения более устойчивы и осознаны, чем у подростков, и соотносятся с более широким кругом социальных условий.

Юность характеризуется и **расширением круга личностно значимых отношений**, которые всегда эмоционально окрашены (морально-нравственные чувства, эмпатия, потребность в дружбе, сотрудничестве и любви, политические, религиозные чувства и т.д.). Это связано также с установлением *внутренних норм* поведения, и нарушение собственных норм всегда связано с актуализацией чувства вины. В юности заметно расширяется сфера *эстетических чувств*, юмора, иронии, сарказма, странных ассоциаций. Одно из важнейших мест начинает занимать эмоциональное переживание процесса мышления, внутренней жизни – удовольствия от «думания», творчества.

Развитие эмоциональности в юности тесно связано с индивидуально-личностными свойствами человека, его самосознанием, самооценкой и т.д.

Центральное психологическое новообразование юношеского возраста – **становление устойчивого самосознания и стабильного образа «Я»**. Это связано с усилением личностного контроля, самоуправления, новой стадией развития интеллекта. Главное приобретение ранней юности – **открытие своего внутреннего мира, его эмансипация от взрослых**. Юноши особенно чувствительны к своим внутренним психологическим проблемам, склонны переоценивать их значимость. Это легко подтверждается результатами стандартных личностных тестов. Например, при предложении дописать незаконченный рассказ дети и подростки чаще описывают действия, поступки, события, а старшие подростки и юноши – чаще мысли, чувства, внутренние проблемы персонажей.

Исследования социальной перцепции, т.е. того, как люди воспринимают друг друга, показывают, что в юношеском возрасте усиливается внимание к личностным, внутренним, собственно психологическим качествам людей, а внимание к внешности,

одежде, манерам, так свойственное подросткам, снижается. В это же время формируются устойчивые стремления прогнозировать интеллектуальные и волевые качества других, свойства их характера, жизненные планы и мечты с опорой на образец, идеал. Многие юноши считают себя весьма проницательными в этом плане и склонны делать далеко идущие выводы о людях на основе собственных впечатлений, атрибуции.

Возрастные сдвиги в восприятии других равным образом относятся и к **самовосприятию, самосознанию**. это время отмечается *тенденция подчеркнуть собственную индивидуальность, непохожесть на других*. У юношей формируется собственная модель личности, с помощью которой они определяют свое отношение к себе и другим.

Открытие «Я», своего уникального внутреннего мира связано чаще с рядом психодраматических переживаний. Так, например, вместе с осознанием ценности собственной личности, ее неповторимости, непохожести на других приходит *осознание чувства одиночества*. Юношеское «Я» еще нестабильно, диффузно, подвержено разным влияниям. Желаемое часто принимается за действительное, придуманное воспринимается как реальное. Психологически становление «Я» переживается как смутное беспокойство, ощущение внутренней пустоты, чувство неопределенного ожидания.

Отсюда — *сильное нарастание потребности в общении с одновременным повышением избирательности общения*, потому что далеко не каждому юноша может, доверять свой внутренний мир. В то же время часто проявляется потребность в уединении, желание побыть в одиночестве, наедине с самим собой.

«Я» ребенка, как мы знаем, сводится к сумме его идентификаций с другими значимыми взрослыми людьми. В юношеском возрасте ситуация формирования «Я» меняется: ориентация одновременно на нескольких значимых других делает психологическую ситуацию неопределенной, противоречивой, часто внутренне конфликтной. Бессознательное желание избавиться от детских или навязанных взрослыми идентификаций активизирует рефлексии и чувство собственной неповторимости. Именно поэтому для юности так характерны *чувство одиночества и страх одиночества*.

С другой стороны, представление о себе в юношеском возрасте обусловлено и групповым образом «Мы» – образом типичного сверстника своего пола. Причем типичный сверстник существует в сознании юноши как набор общих, психологически менее дифференцированных черт, чем образ собственного «Я», который тоньше, детальнее и мягче группового. Это подтверждено следующим экспериментом. Юношам и девушкам предлагалось описать, какие психологические качества типичны для средних юношей и девушек их возраста, а затем – для них самих. Обнаружилось, что юноши считают себя менее смелыми, менее общительными и жизнерадостными, но зато более добрыми и способными понять другого человека. Девушки приписывают себе меньшую общительность, но большую искренность, справедливость, верность.

Присущая юношеским группам избирательность в общении и жестокость к «чужакам», отличающимся цветом кожи, социальным происхождением, вкусами, способностями, манерами и т.д., – это защита для чувства собственной идентичности от обезличивания и смешения. Именно поэтому детали костюма, жаргон или жесты становятся знаками, отличающими «своих» от «чужих». Создавая замкнутые группы и клишируя собственное поведение, идеалы и «врагов», юноши не только помогают друг другу справиться с идентификацией, но и (таким извращенным способом!) проверяют друг друга на способность хранить верность. Готовность к такой проверке, кстати, объясняет и тот отклик, который тоталитарные секты и концепции находят в умах молодежи тех стран и классов, которые потеряли или теряют свою групповую идентичность (феодалную, аграрную, племенную, национальную).

Юношескому возрасту свойственно *преувеличивать собственную уникальность*, но чем старше они становятся, тем больше различий обнаруживают между собой и «типичным» сверстником. Отсюда – напряженная потребность в психологической

интимности, помогающей не только понять внутренний мир другого, но и осознать себя самого.

В юношеском возрасте впервые в самосознание *осознанно входит фактор времени*. Прежде всего с возрастом заметно ускоряется субъективная скорость течения времени. Эта тенденция, начавшись в юношестве, потом продолжается и во взрослом, и в пожилом возрасте. Развитие временных представлений связано с умственным развитием и изменением общей жизненной перспективы. Если ребенок живет преимущественно настоящим, то юноша – будущим. Подростки еще воспринимают время дискретно, оно ограничено для них непосредственным прошлым и настоящим, а будущее кажется буквальным, непосредственным продолжением настоящего. В юности же временной горизонт расширяется как вглубь, охватывая отдаленное прошлое и будущее, так и вширь, включая уже не только личные, но и социальные перспективы. Это связано с переориентацией юношеского сознания с внешнего контроля на внутренний самоконтроль и с ростом потребности в достижении.

Расширение временной перспективы означает также *сближение личного и исторического времени*. У ребенка и подростка они не связаны. Историческое время ими воспринимается как нечто безличное, объективное. Дети могут знать хронологическую последовательность событий и длительность эпох, но тем не менее они кажутся им одинаково далекими и не связанными с их собственной жизнью. То, что было 30-40 лет назад, для 12-летнего, например, почти такая же древность, как и начало нашей эры, а 30-летний человек ему кажется старым. Для юноши же главным измерением времени становится будущее.

Мы уже говорили, что переживание собственной уникальности приводит к открытию одиночества, поэтому чувство текучести и необратимости времени сталкивает юношество с проблемой конечности своего существования и темой смерти. Она занимает много места в дневниках, размышлениях, чтении и интимных беседах, что свидетельствует о формировании еще одного элемента юношеского самосознания *философской рефлексии*.

Формирование новой временной перспективы не всем дается легко. Некоторые уходят от пугающих переживаний в повседневность, у других дело сводится к возрождению иррациональных детских страхов, которых юноши обычно стыдятся. Обостренное чувство необратимости времени нередко сочетается в юношеском сознании с нежеланием замечать его течение. Чувство остановки времени психологически означает как бы возврат к детскому состоянию, когда времени для сознания еще не существовало. Поэтому иногда юноши попеременно чувствуют себя то очень маленькими, опекаемыми, то, наоборот, старыми, многое пережившими, умудренными, разочаровавшимися в некоторых сторонах жизни.

Юношеские представления о возможностях разных этапов человеческой жизни крайне субъективны. Шестнадцатилетнему кажется, что в 25 лет жизнь прожита, она кончается, взрослость отождествляется с неподвижностью и обыденностью. Поэтому в юноше конфликтно существуют страстная жажда нового, взрослого опыта и страх перед жизнью, желание не взрослеть.

Становление личности включает в себя и становление *относительно устойчивого образа «Я»*, то есть целостного представления о себе. Образ «Я» с возрастом заметно меняется: некоторые качества осознаются легче, четче, иначе; меняются уровень и критерии самооценки; изменяется степень сложности представлений о себе; возрастают цельность личности, стабильность и ценность ее, а также уровень самоуважения. Это хорошо заметно, если наблюдать за человеком на протяжении всего периода юношества,

Особенностью «Я»-концепции юношеского возраста является *повышенная чувствительность к особенностям своего тела и внешности*. У юношей и девушек вырабатываются определенные стандарты, идеалы, образцы «мужественности» и «женственности», которым они изо всех сил стремятся следовать в одежде, манерах,

жаргоне. Часто эти эталоны завышены или противоречивы, что порождает множество внутренних конфликтов – вариации синдрома дисморфофобии, повышенную тревожность, понижение уровня притязаний, трудности в общении, застенчивость.

У молодых людей источником беспокойства могут служить недостаточный рост, нездоровая кожа, избыточный вес, размер груди, талии, половых органов и т.п. Желая соответствовать идеалам возраста, социума, юношеской субкультуры, они компенсируют реальные или вымышленные недостатки экстравагантностью в одежде, прическах, избытке косметики, вызывающем макияже, жаргоном, вызывающими элементами поведения. Это часто делает юношей похожими друг на друга, что противоречит их стремлению к подчеркнутой демонстрации своей индивидуальности. Поэтому они часто внутренне нестабильны, конфликтны, мнительны и тревожны.

Но чем старше юноши и девушки, тем меньше значения они придают внешности (своей и других). Человек привыкает к особенностям своей внешности, начинает принимать себя таким, каков он есть, и соответственно стабилизирует уровень притязаний в этой области.

На первый план в образе «Я» постепенно выходят умственные способности, волевые и моральные качества. Самооценка к старшему юношескому возрасту становится более адекватной (она «впускает» в себя и некоторые негативные оценки своих способностей и возможностей, принимая их как данность, как такую же неотъемлемую часть себя, как и оценки положительные) и продолжает выполнять функцию психологической защиты. Чем важнее для личности какого-то свойства (интеллект, коммуникабельность и т.п.), тем вероятнее личность готова обнаружить его в себе, тем чаще в процессе самооценки включается механизм психологической защиты. Особенностью юношеского возраста в этом плане является специфический *эгоцентризм*: им часто кажется, что окружающие обязательно обращают на них внимание, негативно думают о них, вообще оценивают их. Именно поэтому часто их первая реакция на других – защита.

Кроме того, поскольку меняется временная перспектива, юноши остро озабочены своим будущим и болезненно переживают реальные или воображаемые посягательства на их самостоятельность, личностное самоопределение, социальное утверждение. Поэтому они часто производят впечатление агрессивных, неадекватных, грубых, недоступных, неадаптированных.

Нужно отметить, что дифференциально-психологические характеристики, устанавливающие различия в психической жизни юношей и девушек и типологические различия в силе «Я», не очень велики. В отношении умственных способностей, познавательных возможностей их нет совсем. Большие различия существуют в эмоциональных реакциях и самосознании: девушки более чувствительны к мнениям о них, более ранимы, более откликаемы на критику, насмешки. Девушки более склонны к рефлексии, они более субъективны в своих оценках, чем юноши. В одинаковой степени в это время усваиваются половые роли и вырабатываются соответствующие индивидуальные стили поведения и общения. Юноши более объективно относятся к неприятностям, менее тревожны, реже испытывают страх.

Значительно труднее установить различия в уровне личностной активности, доминантности, соревновательности между юношами и девушками. Многие психологи считают, что они более свойственны юношам, хотя юноши значительно чаще, чем девушки, переоценивают свои способности, силу, энергию, доминантность, положение среди сверстников. Девушки в этом смысле более самокритичны. Характерно, что, защищая свое «Я», юноши чаще прибегают к психологической защите, хвастаясь, рисуясь, «изображая» из себя что-то ради внешнего эффекта.

Одна из важных психологических характеристик юношества – *самоуважение*. Юноши и девушки с низким самоуважением (неприятие себя, неудовлетворенность собой, презрение к себе, отрицательная самооценка и т.д.), как правило, менее самостоятельны,

более внушаемы, более неприязненно относятся к окружающим, более конформны, более ранимы и чувствительны к критике, насмешкам. Они в большей степени беспокоятся о том, что думают или говорят о них окружающие. Они тяжело переживают неуспехи в деятельности, особенно если это происходит на людях. Они более склонны к рефлексии и чаще других обнаруживают в себе недостатки. Поэтому им свойственно стремление к психологической изоляции, уходу от действительности в мир мечты. Чем ниже уровень самоуважения, тем вероятнее, что человек страдает от одиночества. Пониженное самоуважение и трудности в общении сочетаются также со снижением социальной активности личности. Эти юноши и девушки реже участвуют в общественных мероприятиях, избегают руководящих обязанностей и соревнований.

Наоборот, юноши и девушки с высоким самоуважением (принятие и одобрение себя, уважение к своей личности и поступкам, положительные самооценки и т.д.) более самостоятельны, контактны, открыты, легче «принимают» окружающих и их мнения, не скрывают свои слабости и неумения, проще переживают неуспехи, в них сильнее развит мотив достижения, соревновательности.

Степень расхождения реального и идеального «Я», определяющая уровень самоуважения, зависит от многих условий. В юношеском возрасте это расхождение может привести к неврозам и дисфориям, депрессиям, так как заниженная самооценка в этом случае связана с «агрессией на самого себя» (если пользоваться психиатрической терминологией). Но расхождение между идеальным и реальным «Я» – в принципе нормальная ситуация для юношеского возраста, поскольку свидетельствует о росте самосознания.

Фактически самосознание юношества акцентировано на трех существенных для возраста моментах: 1) физический рост и половое созревание; 2) озабоченность тем, как юноша выглядит в глазах других, что он собой представляет; 3) необходимость найти свое профессиональное призвание, отвечающее приобретенным учениям, индивидуальным способностям и требованиям общества. Знакомое нам по концепции Э. Эриксона чувство эго-идентичности заключается во все возрастающей уверенности в том, что внутренняя индивидуальность и целостность, имеющие значение для себя, равно значимы и для других. Последнее становится очевидным во вполне осязаемой перспективе «карьеры».

Опасностью этой стадии, по Э. Эриксону, является *ролевое смешение, диффузия (спутанность) «Я»-идентичности*. Это может быть связано с исходной неуверенностью в сексуальной идентичности (и тогда дает психотические и криминальные эпизоды – прояснения образа «Я» можно добиться и деструктивными мерами), но чаще – с неспособностью разрешить вопросы профессиональной идентичности, что вызывает тревожность. Чтобы привести себя в порядок, юноши, как и подростки, временно развивают (вплоть до утраты собственной идентификации) сверхидентификацию с героями улиц или элитарных групп. Это знаменует наступление периода «влюбленности», которая в целом никоим образом и даже первоначально не носит сексуального характера, если только *нравы* не требуют этого. В значительной степени юношеская влюбленность есть попытка прийти к определению собственной идентичности путем проекции собственного первоначально неотчетливого образа на кого-то другого и лицезрения его в уже отраженном и проясненном виде. Вот почему проявление юношеской любви во многом сводится к разговорам.

На первый взгляд кажется, что юноши, зажатые в кольцо своей физиологической революцией и неопределенностью будущих взрослых социальных ролей, полностью заняты чудаковатыми попытками создать собственную молодежную субкультуру. Но на самом деле они страстно ищут людей и идеи, которым могли бы *верить* (это наследие ранней стадии – потребность в доверии). Такие люди должны доказать, что достойны доверия, потому что одновременно юноша боится быть обманутым, простодушно доверившись обещаниям окружающих. От этого страха он закрывается демонстративным и циничным неверием, скрывая свою потребность в вере.

Юношеский возраст характеризуется поиском свободного выбора путей исполнения своих обязанностей, но одновременно юноши боятся оказаться слабаками, насильно вовлеченными в такую деятельность, где они будут чувствовать себя объектом насмешек или ощущать неуверенность в своих силах (наследие второй стадии желания). Это также может вести к парадоксальному поведению: вне свободного выбора юноша может вести себя вызывающе в глазах старших, чем позволит принудить себя к активности, позорной в собственных глазах или глазах сверстников.

Как результат воображения, приобретенного на стадии игры, юноша готов доверять сверстникам и другим направляющим, ведущим или же вводящим в заблуждение старшим, которые способны задавать образные (если не иллюзорные) границы его устремлениям. Доказательством служит то, что он яростно протестует против ограничений его представлений о себе и может громогласно настаивать на своей виновности даже вопреки собственным интересам.

И наконец, желание делать что-либо хорошо, приобретенное на стадии младшего школьного возраста, здесь воплощается в следующем: выбор рода занятий приобретает для юноши большее значение, чем вопрос о зарплате или статусе. По этой причине юноши часто предпочитают временно вовсе не работать, чем встать на путь деятельности, обещающей успех, но не дающий удовлетворения от самой работы.

Юношеский возраст – наиболее важный период развития, на который приходится основной **кризис идентичности**. За ним следует либо обретение «взрослой идентичности», либо задержка в развитии – «диффузия идентичности».

Интервал между юностью и взрослым состоянием, когда молодой человек стремится (путем проб и ошибок) найти свое место в обществе, Э. Эриксон называл *«психическим мораторием»*. Острота этого кризиса зависит как от степени разрешенное™ более ранних кризисов (доверия, независимости, активности и т.д.), так и от всей духовной атмосферы общества.

Отрочество и юность – наименее «штормовой» период для той части молодежи, которая хорошо подготовлена в плане идентификации с новыми ролями, предполагающими компетентность и творчество. Там, где этого нет, сознание подростка с очевидностью становится идеологичным, следующим внушаемой ему унифицированной тенденции или идеям (идеалам). Жаждающий поддержки сверстников и взрослых подросток стремится воспринять «стоящие, ценные» способы жизни. С другой стороны, стоит ему почувствовать, что общество ограничивает его, как он начинает сопротивляться этому с дикой силой.

Непреодоленный кризис ведет к состоянию острой диффузии идентичности и составляет основу специальной патологии юношеского возраста. **Синдром патологии идентичности**, по Э. Эриксону, связан со следующими моментами: регрессия к инфантильному уровню и желание как можно дольше отсрочить обретение взрослого статуса; смутное, но устойчивое состояние тревоги; чувство изоляции и опустошенности; постоянное пребывание в состоянии ожидания чего-то такого, что сможет изменить жизнь; страх перед личным общением и неспособность эмоционально воздействовать на лиц другого пола; враждебность и презрение ко всем признанным общественным ролям, вплоть до мужских и женских («юнисекс»); презрение ко всему отечественному и иррациональное предпочтение всего иностранного (по принципу «хорошо там, где нас нет»). В крайних случаях начинается поиск негативной идентичности, стремление «стать ничем» как единственный способ самоутверждения, иногда принимающий характер суицидальных тенденций.

Юношеский возраст традиционно считается возрастом **разворачивания проблемы отцов и детей**. «Мы и Они (взрослые)» – одна из ведущих тем юношеской рефлексии, основа формирования особой юношеской субкультуры (в одежде, манерах, вкусах, интересах, поведении, суждениях и т.д.).

Мы знаем, что с подросткового возраста начинает формироваться чувство взрослости – ориентация на взрослые ценности, потребность в эмансипации от влияния близких взрослых и т.д. Во многом оно определяется семейными условиями, социальным положением, родом занятий, материальным и образовательным уровнем родителей, составом семьи и позицией юноши в ней.

Практически нет ни одного социального, или психологического аспекта поведения юношей, которые не были бы связаны с семейными условиями. Максимальную роль в формировании их личности и моделей взаимодействия с окружающими играет уровень образованности и общей культуры родителей. Перефразируя известное высказывание Бисмарка, можно сказать: родители имеют тех детей, которых заслужили. Второе по значению и влиянию – это состав семьи и характер взаимоотношений между ее членами; во многом это определяет в дальнейшем и собственную семейную ситуацию юношей и девушек. Третье – это стиль взаимоотношений с родителями и степень эмансипации от них.

Юноши стремятся быть со взрослыми на равных и хотели бы видеть в них друзей и советчиков, а не наставников. Поскольку идет интенсивное освоение «взрослых» ролей и форм социальной жизни, они часто нуждаются во взрослых, поэтому в это время можно наблюдать, как часто юноши и девушки ищут совета и дружбы у старших по возрасту. Родители могут при этом долго оставаться примером, моделью поведения. По опросам Т.Н. Мальковской установлено, что примерно 70% юношей и девушек хотели бы быть похожими на родителей.

В то же время в юношестве нарастает стремление эмансипироваться, обособиться от влияния семьи, освободиться от зависимости. Поэтому неумение или нежелание родителей принять автономию своих детей часто приводит к конфликтам.

Кроме того, юноши часто неверно рефлексируют отношение к ним со стороны взрослых. Это подтверждается одним из экспериментов американских психологов. В большом городе, в маленькой сельской общине и провинциальном городке юношам 13, 15-16 и 18-20 лет и их родителям было предложено с помощью полярных прилагательных (чистый-грязный, хороший-плохой, терпеливый-нетерпеливый и т.д.) описать свое и другое поколение, описать то, как, по их мнению, воспринимает их другое поколение, и то, как отцы и дети представляют себе самооценки друг друга. Во всех трех случаях результат был один и тот же: оба поколения оценивают друг друга положительно (старших – несколько выше, чем младших), но оба поколения неверно представляют себе, как их оценивает другая сторона. Младшие ждут отрицательных оценок от родителей, и наоборот.

В психологической литературе давно дебатруется вопрос о мере *сравнительного влияния на юношество взрослых и сверстников*. целом можно сказать следующее: в юношестве автономия от взрослых и значение общения со сверстниками растут. Общая закономерность здесь такая: чем хуже, сложнее складываются отношения со взрослыми, тем интенсивнее будет общение со сверстниками. Но далеко не всегда влияние родителей и сверстников взаимоисключающи. «Значимость» родителей и сверстников принципиально неодинакова в разных сферах юношеской деятельности. Максимум автономии они требуют в сфере досуга, развлечений, свободного общения, внутренней жизни, потребительских ориентации. Поэтому психологи предпочитают говорить не о снижении влияния родителей, а о качественных сдвигах в юношеском общении.

Примерно такая же ситуация складывается и в учебном заведении. Поскольку формально старшеклассник сохраняет зависимость от преподавателей-взрослых, то здесь нарастает потребность в сверстнике, в идентификации с общей массой ровесников. Отношения к преподавателям и учебному заведению зависят от нескольких факторов: 1) от отношения к школе, гимназии, колледжу или училищу как учреждению (его престижности, специализации, содержанию образования и т.д.); 2) от отношения к

будущей специальности, процессу обучения и знаниям; 3) от отношений к преподавателям и одноклассникам (сокурсникам).

В первую очередь речь идет о *профессиональном определении*, формирующем отношении к преподавателям как знающим, профессионалам и т.п. Если подростки оценивают преподавателя по внешним факторам преподавания, занимательности предмета и наглядности формы обучения, то юноши делают акцент на его профессиональной компетентности и необходимости тех или иных знаний и умений для

будущей профессиональной деятельности. В целом юношеская установка на преподавателей более зрелая, более «взрослая», но часто она вырождается в примитивный практицизм, который переносится на отношения с преподавателями как людьми. В юношах в принципе сильно критическое отношение к людям вообще и преподавателям в частности. Но сплошь и рядом оно сочетается с пассивным, неумелым, внешнемотивированным отношением к учебе и самообразованию: например, жалобы на учебную перегрузку часто сочетаются с нежеланием работать самостоятельно, требованием давать больше материала под диктовку.

Важным моментом этой возрастной стадии является выбор будущей профессии. Уже на предыдущих возрастных ступенях складываются представления о ряде профессий. Отношение юноши к той или иной профессии складывается на основе определенных знаний о специфике профессиональной деятельности (содержания профессии, общественной потребности в ней, места приобретения профессии и т.д.), положительного или отрицательного эмоционального восприятия всего, что связано с профессией: учета личностных, физических, психических и материальных возможностей.

Побуждает к выбору соответствующая ситуация, а направление определяется социальными и моральными убеждениями, правовыми взглядами, интересами, самооценками, способностями, ценностными представлениями, социальными установками и т.д., выступающими в качестве *мотивов*.

Решение о выборе профессии принимается в течение нескольких лет, проходя ряд стадий: 1) стадию *фантастического выбора* (до 11 лет), когда ребенок еще не умеет связывать средства с целями, размышляя о будущем, не способен рационально мыслить; 2) стадию *пробного выбора* (до 16-19 лет): по мере интеллектуального развития подросток или юноша все больше интересуется условиями реальности, но еще не уверен в своих способностях; постепенно фокус его внимания сдвигается с субъективных факторов к реальным обстоятельствам; 3) стадию *реалистического выбора* (после 19 лет) – разведывание, обсуждение с осведомленными лицами, осознание возможности конфликта между способностями, ценностями и объективными условиями реального мира.

На протяжении многих лет опросы старшеклассников показывают, что наибольшей привлекательностью для большинства из них обладают творческие профессии и профессии, связанные с умственным трудом. Свыше 80% старшеклассников на вопрос «Что вы собираетесь делать после окончания школы?» отвечают: «Учиться дальше». Большинство связывают собственное будущее и возможность переживания себя счастливым, свободным и самостоятельным с осуществлением интересной и увлекательной работы, требующей глубокой профессиональной подготовки.

Для юношей характерна также более высокая оценка своих возможностей и уровня достижений по сравнению с оценками преподавателя, престижа своего учебного заведения. Референтные группы юношей также часто находятся вне стен школы, гимназии, колледжа.

В отношениях с отдельными преподавателями юноши готовы удовлетвориться более или менее специализированными отношениями интеллектуального порядка. Власть преподавателя, хотя и принимается во внимание, оценивается ниже власти, например, спортивного тренера, родителей. Но умение справедливо пользоваться властью старшеклассники всегда оценивают в преподавателе высоко. Если подростки в оценке преподавателя на первое место ставят его человеческие качества (эмоциональный отклик,

умение понять и т.д.), на второе – профессиональную компетентность, уровень знаний и качество преподавания, а на третье – умение справедливо распоряжаться властью, то юноши выше всего ценят профессионально-педагогические качества преподавателя. В то же время на второе место они по-прежнему ставят его человеческие качества, приписывая часто любимым преподавателям более высокий уровень эмпатии, понимания, даже по сравнению с родителями.

Но функции сверстников, друзей, «просветителей» в юности переходят к сверстникам, потребность в общении с которыми даже у очень интровертированных юношей в это время прогрессивно нарастает. **Общение со сверстниками** решает целый ряд специфических задач: 1) это очень важный канал специфической информации (которую нельзя или по каким-то причинам стыдно получить у взрослых); 2) это специфический вид деятельности и межличностных отношений (усвоение статусов и ролей, отработки коммуникативных навыков и стилей общения и т.д.); 3) это специфический вид эмоционального контакта (осознание групповой принадлежности, автономия, эмоциональное благополучие и устойчивость).

Говоря об обществе сверстников, психологи имеют в виду не столько общество одновозрастных юношей и девушек, сколько людей с одинаковым социальным статусом, потребностями и т.д. – то, что составляет юношескую субкультуру. В этом возрасте появляются первые дружеские и любовные привязанности достаточно длительного, хотя по преимуществу романтического характера.

1.7 ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

1.7.1 Психологические основы воспитания и обучения

1. Основные понятия психологии воспитания.
2. Психологические аспекты воспитательных технологий.
3. Основные понятия психологии обучения. Мотивы учения.
4. Учебная деятельность. Проблема дифференциации и индивидуализации обучения.

1. Основные понятия психологии воспитания.

Воспитание является наравне с обучением процессом, в котором происходит усвоение ребенком общественного опыта. В отличие от обучения, связанного с развитием познавательных процессов, способностей, приобретением знаний, формированием умений и навыков, воспитание нацелено на формирование человека как личности, его отношения к миру, обществу, людям, к самому себе. Общими для обучения и воспитания являются основные механизмы приобретения человеком социального опыта, а специфическими, отличающими их друг от друга, – результаты этих процессов. Результаты обучения – это знания, умения и навыки, а воспитания – свойства и качества личности, формы ее социального поведения. Воспитание – процесс целенаправленного влияния, целями которого выступают усвоение ребенком необходимого для жизни в обществе социального опыта и формирование у него принятой в обществе системы ценностей. При этом воспитание так или иначе включает в себя элементы обучения. Прежде чем требовать от ребенка освоения норм поведения, взрослый рассказывает ему о них и о необходимости их придерживаться, т. е. передает ребенку знания об этих нормах. Затем, отслеживая соблюдение этих норм ребенком, напоминая ему о них и подавая пример собственным поведением, он помогает ребенку выработать навыки поведения.

Воспитание – целенаправленное воздействие на человека со стороны общественных институтов с целью формирования у него знаний, взглядов, убеждений, нравственных ценностей, политических ориентации, подготовки к жизни.

Формирование – процесс становления человека как социального существа под воздействием всех, без исключения, факторов.

Развитие – процесс и результат количественных и качественных изменений в организме человека.

Принципы воспитания.

1. Принцип общественной направленности воспитания.
2. Принцип связи воспитания с жизнью, трудом.
3. Принцип опоры на положительное в воспитаннике, человеке.
4. Принцип гуманизации воспитания.
5. Принцип личностного подхода в воспитании.
6. Принцип единства воспитательных воздействий.

При организации воспитания необходимо руководствоваться теми целями, которые на данном историческом этапе ставит перед воспитателями общество. Однако недостаточно просто ставить цели воспитания. Для того, чтобы цели воспитания могли стать руководством к действию, необходима специальная разработка вопроса о целях воспитания, и, прежде всего, при разработке этих вопросов надо учитывать возрастные особенности и средства воспитания, которые подходят данному возрасту в соответствии с требованиями общества. Именно система требований, которые вытекают из общественных целей воспитания, и опосредуется возрастными особенностями личности ребенка, и должна стать педагогической целью, определяющей содержание и методы воспитания детей на каждом возрастном этапе. Цели реализуются через систему методов воспитания.

Основными задачами психологии воспитания являются:

- выявление закономерностей и механизмов формирования нравственной сферы личности;
- выявление принципов организации воздействия на личность в соответствии с возрастной периодизацией и ведущим видом деятельности;
- изучение оптимальных форм и средств организации воспитательного воздействия в коллективе класса;
- изучение роли семьи в формировании личности;
- влияние неблагоприятных условий в семье на формирование личности ребенка;
- изучение особенностей личности неуспевающих, трудных учащихся.

Под средствами воспитания понимаются способы организованного и неорганизованного воздействия, при помощи которых одни люди – воспитатели – воздействуют на других людей – воспитанников – с целью выработать у них определенные психологические качества и формы поведения. Конкретно под средствами психологического воздействия на личность мы будем понимать предпринимаемые воспитателем действия, направленные на изменение личности воспитуемого. К ним можно отнести всевозможные виды научения, связанные с формированием поступков человека, убеждение, внушение, преобразования когнитивной сферы, социальных установок. Особое место среди средств воспитательного воздействия отводится комплексным, рассчитанным на оказание глобального эффекта на личность, затрагивающего все или большинство ее сторон. К ним, например, можно отнести психотерапию, социально-психологический тренинг, различные другие виды психокоррекции.

Средствами воспитания могут стать личный пример воспитателя, образцы поведения, демонстрируемые окружающими людьми, поступки, описываемые как нормативные и высоко оцениваемые в педагогической, художественной, публицистической и другой литературе. Воспитательное воздействие на человека как личность может оказывать все, что так или иначе личностно затрагивает его и способно повлиять на его психологию и поведение.

Средства воспитания по характеру воздействия на человека можно разделить на прямые и косвенные. Первые включают в себя непосредственно личностное воздействие одного человека на другого, осуществляемое в прямом общении друг с другом. Вторые

содержат воздействия, реализуемые с помощью каких-либо средств, без личных контактов друг с другом воспитателя и воспитываемого (чтение книг, ссылка на мнение авторитетного человека и т. п.).

По включенности сознания воспитателя и воспитуемого в процесс воспитания его средства делятся на осознанные и неосознанные. В случае использования осознанных средств воспитательного воздействия воспитатель сознательно ставит перед собой определенную цель, а воспитуемый знает о ней и принимает ее. При использовании неосознанных средств воздействия принятие воспитательных влияний воспитуемым происходит без сознательного контроля с его стороны, а также без преднамеренного воздействия со стороны воспитывающего лица.

По характеру того, на что в самом объекте воспитания направлены воспитательные воздействия, его средства можно разделить на эмоциональные, когнитивные и поведенческие. Они могут быть – и на практике чаще всего являются – комплексными, включающими разные стороны личности воспитуемого. Аналогичным образом можно разделить те средства воспитательного воздействия, которыми пользуется воспитатель.

Под методами воспитания обычно понимаются целенаправленные действия педагога или коллектива по отношению к воспитаннику или детскому коллективу. Метод воспитания зависит от целей. И цели, и методы в свою очередь зависят от понимания сущности личности и знания путей ее формирования. Большинство педагогов и психологов рассматривают личность как совокупность индивидуальных особенностей, каждая из которых может быть сформирована путем соответствующего обучения. Они выводят методы воспитания из методов обучения. Главное внимание уделяется разъяснению и научению. Научение осуществляется через поощрения и наказание путем показа, примера и т.д. Однако иногда длительное разъяснение, обучение, показ не дают эффекта. Новые образования личности (качества) усваиваются, когда они соответствуют потребностям ребенка, поэтому любой метод будет иметь успех, если он опирается на имеющиеся у ребенка потребности. Это не значит, что надо следовать любым потребностям ребенка, поэтому необходима специальная работа по развитию его потребностей, по формированию его мотивационной сферы.

При отборе методов воспитания необходимо руководствоваться следующими принципами:

1) воздействие требования зависит от того, принимает эти воздействия школьник или нет, становится ли требование воспитателя также и требованием ребенка к самому себе.

2) успех воспитательного воздействия зависит не только от того, какой смысл вкладывает в него воспитатель, но и от того, какой смысл усматривает в нем ученик. С этой точки зрения можно рассматривать любое воздействие. Иногда смысл требования зависит от формы (грубо или вежливо).

2. Виды воспитания.

Умственное воспитание. Знание и умения в области культуры умственного труда, умение определять цели познавательной деятельности, планировать ее, выполнять познавательные операции различными способами, работать с источниками, оргтехникой, заниматься самообразованием составляют содержание понятия интеллектуальной культуры. К интеллектуальным умениям относят общие учебные умения (читать, писать, считать, излагать свои мысли) и специальные (читать карты, чертежи, пользоваться измерительными приборами и т.п.). Интеллектуальная культура формируется в процессе интеллектуального воспитания, которое осуществляется в процессе обучения и во внеклассной работе.

Нравственное воспитание – формирование отношений к Родине, общественной системе и государству, к людям, к труду, к самому себе на уровне общечеловеческих норм гуманистической морали, культуры общения, способности к их совершенствованию и

умений поступать с учетом общественных требований и норм, прочной системы привычного повседневного морального поведения.

Этическое воспитание – целенаправленное взаимодействие воспитателей и воспитанников, имеющие своей целью выработку у последних правил хорошего тона, формирование культуры поведения и отношений, сознательной дисциплины. Оно является составляющей нравственного воспитания. Один из его главных методов – этические беседы.

Гражданское воспитание – это процесс формирования уважения к закону и беспрекословного подчинения ему, нормам коллективной жизни, развитие гражданского самосознания, социальной и политической ответственности, культуры межнациональных отношений, гражданских чувств и качеств: патриотизма, интернационализма и национальной и расовой терпимости, чувства гражданского долга и социальной ответственности, готовности защищать свое отечество, отстаивать свои убеждения.

В настоящее время нельзя говорить о полноценном формировании культуры современной личности без сформированности у нее глобального, общечеловеческого мышления. Следовательно, выделяют еще один вид воспитания – общечеловеческое воспитание.

Политическое воспитание – формирование политического сознания, отражающего отношения между государствами, нациями, партиями, и умения разбираться в них с духовно-нравственных позиций. Оно осуществляется на принципах: объективности, вариативности, свободы выбора позиции и оценок в границах общечеловеческих ценностей. Формами политического воспитания могут быть политические информации: обзорные или тематические, информирующие о наиболее значимых политических событиях у нас и за рубежом, отвечающие на возникающие у школьников вопросы, но не навязывающие жестких оценок и суждений; «открытые трибуны», политическая панорама и т.п.; деятельность клубов, проведение фестивалей, международных обменов и встреч и т.п.

Правовое воспитание – процесс формирования правовой культуры и правового всеобуча, развитии правового сознания и законопослушного поведения.

Трудовое воспитание – это совместная деятельность воспитателя и воспитанников, направленная на развитие у последних общетрудовых умений и способностей, психологической готовности к труду, формирование ответственного отношения к труду и его продуктам, сознательный выбор профессии. Профорентация – оказание помощи учащимся в выборе профессии в соответствии со способностями, склонностями и рынком труда.

Экономическое воспитание – это целенаправленное взаимодействие воспитателей и воспитанников, направленное на формирование у них знаний умений и навыков, потребностей, интересов и стиля мышления, соответствующих природе, принципам и нормам рационального хозяйствования и организации производства, распределения и потребления. Экономическое сознание включает знания основных законов рыночной экономики, умение осмысливать новое в экономической жизни, понимать экономику как целостное явление.

Экологическое воспитание – это целенаправленное развитие у подрастающего поколения высокой экологической культуры, включающей в себя знания о природе, гуманное отношение к ней как к наивысшей национальной и общечеловеческой ценности и готовность к природоохранительной деятельности.

Эстетическое воспитание – это целенаправленный процесс формирования у подрастающего поколения потребности в высоких культурных и духовных ценностях и в их дальнейшем обогащении, развитие творческих способностей. Составными элементами эстетического воспитания как более широкого понятия являются художественное образование и художественное воспитание.

Художественное воспитание – это процесс формирования у детей способности чувствовать, понимать, оценивать, любить искусство и наслаждаться им; потребности в художественно-творческой деятельности и создании эстетических ценностей. Художественное образование – процесс освоения школьниками совокупности знаний, умений, навыков, формирования мировоззренческих установок в области искусства и художественного творчества.

Физическое воспитание – это система совершенствования человека, направленная на физическое развитие, укрепление здоровья, обеспечение высокой работоспособностью и выработку потребности в постоянном физическом самосовершенствовании.

Гендерное воспитание – это систематическое, сознательно планируемое и осуществляемое воздействие на формирование полового сознания и поведения детей; процесс адекватной половой ориентации и идентификации и овладения подрастающим поколением нравственной культурой в сфере взаимоотношений полов.

3. Сущность нравственного воспитания (Б. Колберг, В.В. Субботский), взаимосвязь интеллектуального и морального развития.

Важным при организации нравственного воспитания детей является вопрос о том, каким образом можно добиться преобладания моральной мотивации над эгоистической и тем самым соблюдения норм. Так как в самой модели факторы, определяющие сравнительную силу этих двух систем мотивации, отсутствуют, они могут быть заданы только извне, в том числе и путем наложения на данную модель других теоретических схем. В связи с этим исследователями широко практикуются попытки объяснить преобладание моральной мотивации с помощью классической модели научения — торможения нежелательных форм поведения путем наказания и стимулирования желательных путем награды. Наложение данной схемы на мотивационную модель морального выбора означает, что нарушение ребенком норм должно сопровождаться наказанием, а их соблюдение — наградой. Однако это рассуждение сразу же обнаруживает противоречие между принципом награды – наказания и моральным смыслом соблюдения норм. Если соблюдение норм будет награждаться, награды и станут мотивом морального поведения. Но это значит, что таким путем будут формироваться не моральные, а прагматические мотивы соблюдения норм. Известный исследователь морального развития Л. Кольберг, рассматривая мотивы морального поведения, относит соблюдение норм из страха наказания или желания получить награду к «преморальному» уровню развития, т. е. предшествующему появлению подлинно моральной мотивации (Kohlberg L., 1964). Это же различие прагматических и моральных мотивов проводится Е. В. Субботским (1983).

С.Г. Якобсон подчеркивает, что среди многочисленных работ, выполненных в русле концепции научения благодаря награде-наказанию, нет исследований, в которых бы строго экспериментально изучалась роль награды в становлении способности к правильному моральному выбору. Что касается наказаний за нарушения норм, то они не противоречат моральному смыслу нормосообразного поведения. Как бы затормаживая действие эгоистических мотивов, они облегчают тем самым действие моральных независимо от происхождения последних.

В своей теории Л. Колберг рассматривает нравственное развитие как отражение способа детских рассуждений о моральных дилеммах, что в свою очередь является продуктом их интеллектуального развития.



Уровень-1: Доморальный уровень	
Стадия-1	Ориентация на порицания и поощрения (сам результат поведения определяет, правильным ли оно было)
Стадия-2	Простой инструментальный гедонизм (удовлетворение собственных потребностей определяет, что является хорошим)
Уровень-2: Мораль конвенциональной ролевой конформности	
Стадия-3	Ориентация «хороший мальчик - милая девочка» (что нравится другим, то и хорошо)
Стадия-4	Мораль должностования (поддержание закона и порядка, выполнение долга - это хорошо)
Уровень-3: Уровень собственных моральных принципов	
Стадия-5	Мораль соглашения и демократического закона (общественные ценности и права человека определяют, что хорошо, а что плохо)
Стадия-6	Мораль, основанная на индивидуальных принципах совести (что хорошо, а что плохо, определяется индивидуальной философией в соответствии с универсальными принципами)

Уровни нравственного воспитания по Л. Колбергу

В экспериментах Е. В. Субботского сравнивались два стиля воспитания 4-7-летних детей: поволиительно-альтруистический, стимулирующий бескорыстное отношение к товарищам, и прагматический, основанный на принципе взаимного обмена. Оказалось, что в первом случае у ребенка интенсивнее формируются внутренние моральные

побудители (совесть), во втором же нравственные поступки часто совершаются лишь при наличии прямого поощрения или в присутствии так называемых «социализаторов» - взрослых или старших детей.

Психологические условия успешного воспитания.

Психология воспитания изучает психологические закономерности формирования человека как личности в условиях целенаправленной организации педагогического процесса. Педагогика занимается целями, задачами и методами воспитания, поэтому главный предмет ее исследования – содержание воспитательного процесса, его организация, приемы, методы и формы, вытекающие из тех целей и задач, которые на данном историческом этапе выдвигаются обществом. Психология воспитания исследует внутреннюю психологическую сущность процесса воспитания как формирования личности. Психология воспитания изучает процесс возникновения новых образований личности, черт характера, привычек, потребностей, мотивов и способов поведения личности. Личность – единое целое, поэтому каждая отдельная черта личности приобретает свое значение в зависимости от особенностей личности как целого. Например, настойчивость как умение длительно преследовать цели имеет положительное значение только в сочетании с высокими моральными качествами. В связи с этим существует такой принцип: личность нельзя воспитывать по частям, без учета всей ее структуры, склада. Личность – продукт развития психики в определенных социальных условиях. Определяющей причиной поведения, деятельности и развития личности являются потребности и формирующиеся на их основе мотивы. Поэтому качество личности можно рассматривать как единство определенных потребностей с привычным и устойчивым способом их реализации, следовательно, качество личности – это не просто форма поведения, а форма поведения, в которой реализуются определенные потребности, мотивы и цели. При этом необходимо учитывать, что одинаковые формы поведения могут быть проявлением различных качеств, в зависимости от мотива. Например, выполнение учебных заданий учеником может побуждаться разными мотивами: проявление интереса, чувство долга, страх перед экзаменом. Надо учитывать, что одинаковые потребности и мотивы могут по-разному реализовываться в поведении в зависимости от индивидуальных особенностей учащихся, от условий, в которых выполняется деятельность.

Другим важным положением в психологии воспитания является то, что какая-нибудь форма поведения, возникшая для удовлетворения определенной потребности, сама может стать потребностью, а рождение новой потребности может привести к появлению нового качества. Поэтому в психологии воспитания как формирования качеств личности исключительно важное значение имеет формирование новых потребностей и на их основе новых мотивов поведения.

В формировании личностных свойств важное значение имеет упражнение, приучение, тренировка. Однако иногда даже самые длительные упражнения не приводят к формированию новых качеств. Так под влиянием требований и учителей учащиеся выполняют ряд правил и обязанностей, но как только контроль снимается, то требования не выполняются. Нормы и правила поведения на уровне личностных свойств могут быть сформированы тогда, когда у школьника появится потребность в их применении. Такая потребность может быть сформирована в процессе упражнений, в практике социального поведения как результат накопления опыта положительного социального поведения, который приобретает ребенок под руководством взрослого.

Однако не только правильная организация деятельности учащихся, накопление опыта поведения способствуют появлению потребности в правильном поведении. Необходима специальная работа по воспитанию правильных мотивов поведения как системы мыслей, чувств, интересов, ценностей, побуждающих к поведению.

Известно, что в одной и той же деятельности, в учебной или другой, могут формироваться различные и даже противоположные качества личности. Это зависит от

того, чем и как мотивируется деятельность. Положительные мотивы возникают у школьников в определенных обстоятельствах, и эти мотивы будут закрепляться, если они будут реализовываться в сходных ситуациях.

Из сказанного следует, что в структуру любого личностного качества входят мотив, обеспечивающий положительное отношение к соответствующей форме поведения, и закрепленный способ поведения.

Потребности формируются в деятельности, поэтому главное – это воспитание и формирование личности в деятельности, и в деятельности, побуждаемой положительными потребностями и мотивами. Следовательно, методы воспитания как конкретные меры воздействия могут дать эффект в том случае, если они реализуются через деятельность, в которой формируются соответствующие мотивы и формы поведения. Традиционно это были учение и общественно-полезная работа в школе.

Формирование у детей правильного поведения в основном заключается в том, что требование от ребенка определенных форм поведения должно сочетаться с научением этим качествам.

В процессе обучения и воспитания необходимо учитывать индивидуальные психологические качества учащихся как основу индивидуального подхода. Индивидуальный подход – принцип обучения и воспитания, означающий действенное внимание каждому ученику, его творческой индивидуальности, разумное сочетание групповых, фронтальных и индивидуальных занятий. Индивидуальный подход тесно связан с педагогическим тактом.

2. Психологические аспекты воспитательных технологий.

Воспитательная технология – совокупность форм, методов, способов, приемов обучения и воспитательных средств, позволяющая достигать поставленные воспитательные цели. Это один из способов воздействия на процессы развития, обучения и воспитания ребенка.

Применение технологического подхода и термина «технология» к социальным процессам, к области духовного производства - образованию и воспитанию, культуре - это явление, новое для социальной действительности в нашей стране. Выделяют два значения понятия педагогическая технология:

1) использование в педагогических целях средств, порожденных революцией в области коммуникации, таких, как аудиовизуальные средства, телевидение, компьютеры и другие виды;

2) педагогическая технология – это процесс коммуникации (способ, модель, техника выполнения учебных задач), основанный на определенном алгоритме, программе, системе взаимодействия участников педагогического процесса. К такому определению близко понимание педагогической технологии как искусства преподавания и воспитания.

Педагогическая технология подразумевает совокупность психолого-педагогических установок, определяющих специальный набор и компоновку форм, методов, приемов обучения, воспитательных средств; она является организационно-методическим инструментарием педагогического процесса (Б.Т. Лихачев). Современная образовательная технология должна представлять собой систему, включающую представления об исходных данных и планируемых результатах обучения и воспитания, средства диагностики текущего состояния обучаемых, набор моделей обучения и критерии выбора оптимальной модели обучения в определенных условиях.

Для создания и реализации воспитательной технологии может использоваться обобщенная схема алгоритма функционирования. Она охватывает несколько этапов воспитания: ориентировки (формирования представления о воспитательных целях); исполнения (реализации методов, приемов и средств воспитания в предусмотренной последовательности), контроля и корректировки.

Понятие воспитательный процесс, наряду с воспитанием и воспитательной технологией, относится к числу методологических знаний, ибо в его научном анализе и практической организации объединяется знание о воспитательных системах, закономерностях, о системном и технологическом подходах в педагогике.

Процесс в общеязыковом смысле в одном случае означает последовательную смену состояний, ход развития чего-либо, в другом - совокупность последовательных действий, направленных на достижение определенного результата. Оба значения дают основания для понимания воспитательного процесса как организованного взаимодействия воспитателей и воспитуемых, направленного на достижение целей воспитания в организационно-педагогических условиях конкретной воспитательной технологии. Здесь видно, что воспитание рассматриваются как совокупность последовательных педагогических действий, осуществляется в рамках педагогической технологии и представляет собой организованную деятельность, имеющую целью формирование и развитие личностной сферы человека. Такое представление позволяет определить структуру, связи и законы воспитательной деятельности педагогов в реальных условиях.

Самые главные характеристики воспитательного процесса – это его:

- целостность;
- системность;
- цикличность;
- технологичность.

Под целостностью понимают неразрывное единство процессов воспитания и обучения, а также развития и формирования личности. Воспитание и обучение зависят друг от друга и имеют много общего, хотя наука их различает. Содержание обучения составляют в основном научные знания о мире. В содержании воспитания преобладают нормы, правила, ценности, идеалы. Обучение влияет преимущественно на интеллект, воспитание обращено в первую очередь к потребностно-мотивационной сфере личности. Оба процесса влияют на сознание и поведение личности и ведут к ее развитию. Поскольку, при всей близости, это специфические процессы, наука рассматривает их отдельно в теории воспитания и в дидактике. При этом обеспечивается целостность всего педагогического процесса, что является методологическим принципом и особенно актуально в современных условиях.

Воспитательный процесс и воспитательная система также составляют единство, поскольку процессы представляют собой свойство систем. Можно сказать, что воспитательные процессы – это последовательная смена состояний воспитательной системы.

Рассматривать воспитательный процесс системно значит выделить структурные компоненты системы и процесса, а также функциональные связи между ними. Это помогает осознать специфику, сущность каждого компонента, изменение одного в результате влияния другого. Например, цель воспитания детерминирует его содержание, а уровень воспитанности влияет на выбор методов воспитания и т.д.

В каждой воспитательной технологии также используется алгоритм управления, который представляет собой систему правил слежения, контроля и коррекции ее функционирования для достижения поставленной цели. Для достижения каждой из обозначенных целей воспитания применяется строго определенный алгоритм управления воспитательной деятельностью педагогов. Это позволяет не только оценивать успешность процесса воспитания, но и заранее проектировать процессы с заданной эффективностью.

Отдельной задачей формирования воспитательной технологии выступает отбор и оптимальный выбор методов, приемов и средств воспитательного взаимодействия.

Выделяют несколько групп педагогических технологий, обычно объединяя их на основе некоторых обобщенных признаков:

1. По методологическому подходу выделяют следующие принципы построения педагогических технологий:

- системный;
- личностно-ориентированный;
- групповой;
- ценностный;
- гуманистический;
- дифференцированный;
- комплексный;
- коммуникативный;
- интегральный.

2. По целевой ориентации на сферы и структуры индивида:

- информационные технологии (формирование знаний, умений и навыков);
- операционные (формирование способов умственных действий);
- эмоционально-художественные (формирование сферы эстетических отношений);
- эмоционально-нравственные (формирование сферы нравственных отношений);
- технологии саморазвития (формирование самоуправляющихся механизмов личности);

- эвристические (развитие сферы творческих способностей).

3. По основному виду социально-педагогической деятельности:

- обучающие (дидактические), воспитательные и развивающие технологии;
- технологии педагогической поддержки;

- технологии, направленные на создание условий эффективной социализации (самостоятельное освоения учащимся общественных норм и ценностей).

Совокупность средств и приёмов выполняют воспитательную роль лишь тогда, когда они применяются в определенной педагогической инструментровке, когда им придается соответствующая педагогическая целеустремленность и упорядоченность.

Классификация методов воспитания:

а) традиционно принятые - убеждение, упражнение, поощрение, принуждение, пример;

б) инновационно-деятельностные (обусловленные внедрением новых воспитательных технологий) - моделирование; проектирование; алгоритмизация, творческая инвариантность и др.;

в) неформально-личностные - воспитательное воздействие осуществляется через личностно-значимых людей, авторитетных из числа родственников, друзей, близких;

г) тренингово-игровые (обеспечивают овладение индивидуальным и групповым опытом, а также коррекцию поведения и действий в специально заданных условиях) - социально-психологические тренинги, деловые игры и т.д.;

д) рефлексивные - они основаны на индивидуальном переживании, самоанализе и осознании собственной ценности в реальной действительности.

Система методов воспитания призвана выполнять ряд функций:

- передача опыта отношений (норм и правил поведения, установленных обществом);

- организация поведения воспитуемых в соответствии с установленными нормами и правилами;

- стимулирование личностного роста человека;

- профилактика и конструктивное решение конфликтов.

Методы и способы обучения и воспитания определяют названия многих существующих технологий:

- догматические;
- репродуктивные;
- объяснительно-иллюстративные;
- принуждения;
- свободного выбора;

- программированного образования;
- проблемные;
- поисковые;
- исследовательские;
- развивающие;
- саморазвития;
- групповые;
- коллективные;
- информационные;
- диалогические;
- коммуникативные;
- интерактивные;
- игровые;
- трудовые;
- творческие;
- арт-технологии.

3. Основные понятия психологии обучения. Мотивы учения.

В педагогической психологии проблеме мотивов учения посвящен ряд специальных исследований. В частности, А.К. Маркова неоднократно обращалась к проблеме мотивации учения в школьном возрасте и определяет мотивацию учения как сложное психическое образование, имеющее свое строение и свою динамику.

Учебная мотивация является частным видом мотивации, включенной в учебную деятельность. Побудителем учебной деятельности является система мотивов, органично включающая в себя познавательные потребности, цели, интересы, стремления, идеалы, мотивационные установки, которые придают ей активный и направленный характер, входят в структуру и определяют ее содержательно-смысловые особенности. Названная система мотивов образует учебную мотивацию, которая характеризуется как устойчивостью, так и динамичностью. Доминирующие внутренние мотивы определяют устойчивость учебной мотивации, иерархию ее основных подструктур. Социальные (внешние) мотивы учения обуславливают постоянную динамику, вступающих в новые отношения друг с другом побуждений.

Как и любой другой вид, учебная мотивация определяется целым рядом специфических для той деятельности, в которую она включается, факторов:

- характером образовательной системы;
- организацией педагогического процесса в образовательном учреждении;
- особенностями самого обучающегося (пол, возраст, уровень интеллектуального развития и способностей, уровень притязаний, самооценка, характер взаимодействия с другими учениками и т.д.);
- личностными особенностями учителя (преподавателя) и прежде всего системой его отношений к обучаемому, к педагогической деятельности;
- спецификой учебного предмета.

Учебная деятельность является полимотивированной, так как активность обучаемого имеет различные источники. Источники активности подразделяются на:

- внутренние (познавательные потребности; социальные потребности);
- внешние – определяются условиями жизнедеятельности обучаемого (требования связанные с соблюдением социальных норм; ожидания – характеризуют отношение общества к учению как к норме поведения, которая принимается человеком и позволяет преодолевать трудности; возможности – объективные условия, которые необходимы для развертывания учебной деятельности (школа, учебники, библиотеки);

– личные (интересы, потребности, установки, эталоны, стереотипы, которые обуславливают стремление к самосовершенствованию, самоутверждению, самореализации).

Взаимодействие внутренних, внешних, личных источников учебной мотивации оказывает влияние на характер учебной деятельности и ее результаты. Отсутствие одного из источников приводит к переструктурированию системы учебных мотивов или их деформации.

Наиболее общей характеристикой мотивации учебной деятельности школьников является отношение к учению. Отношение к учению характеризуется по таким признакам, как успеваемость, посещаемость, общая активность на занятиях, добросовестность выполнения учебных заданий, наличие интересов, их широта и устойчивость.

А.К. Маркова выделяет следующие виды отношения к учению:

- отрицательное;
- безразличное (нейтральное);
- положительное: аморфное, неопределенное; познавательное, осознанное, инициативное; личностное, осознанное, действенное.

Для отрицательного отношения к учению характерна бедность и узость мотивов, познавательные мотивы исчерпываются интересом к результату, не сформировано умение ставить цели, преодолевать трудности в учении, не сформирована учебная деятельность, отсутствуют умения выполнять действия по развернутой инструкции взрослого, отсутствует ориентация на поиск разных способов действий.

Положительное аморфное (неопределенное) отношение к учению характеризуется неустойчивым переживанием новизны, любознательности, преобладанием широких социальных мотивов, прежде всего мотивов долга. Характеризуется пониманием и первоначальным осмыслением целей, поставленных учителем; характеризуется выполнением отдельных учебных действий по образцу и инструкции, а также простейшими видами самоконтроля и самооценки.

Положительное познавательное, осознанное, инициативное отношение к учению характеризуется тем, что учащиеся могут ставить новые цели, на основе которых могут возникать новые мотивы, а также тем, что соотношение целей и мотивов осмысленно. Учебная деятельность включает не только воспроизведение учебных задач учителя, но и самостоятельно поставленные цели, выполнение действий по собственной инициативе, осознаются различные способы действия и результаты, наблюдается стремление к поиску разных способов учебной работы, стремление планировать и оценивать свою учебную деятельность, проверять и корректировать себя на каждом этапе работы.

Положительное личностное, ответственное, действенное отношение к учению. Такой вид мотивации характеризуется соподчинением мотивов и наличием их, иерархии, устойчивостью и сбалансированностью. Учащиеся умеют ставить перспективные нестандартные цели и реализовывать их, они способны предвидеть социальные последствия своей учебы и поведения, способны преодолевать трудности, препятствия на пути достижения цели. В учебной деятельности наблюдается поиск нестандартных способов решения задач, гибкость и мобильность этих способов, учебные действия и умения доведены до уровня навыков и привычек культуры труда, они готовы использовать результаты учения в социальной практике, обнаруживают потребность в самообразовании, творческой деятельности.

Классификация учебных мотивов.

Мотивы – это направленность школьника на отдельные стороны учебной деятельности. С учетом вышеперечисленных источников активности выделяют следующие группы мотивов:

- социальные (осознание социальной значимости учения, понимание личностно-развивающего значения учения, потребность в развитии мировоззрения и миропонимания и др.);

– познавательные (интерес к получению знаний, любознательность, стремление к развитию познавательных способностей, получение удовольствия от интеллектуальной деятельности и др.);

– личностные (чувство самоуважения и честолюбия, стремление пользоваться авторитетом среди сверстников, подражание референтным соученикам, стремление к персонализации (или транслированию) и эстафированию личностных свойств и др.).

В современной педагогической психологии существует несколько классификаций мотивов учения.

М.В. Матюхина выделяет две основные группы мотивов.

1. Мотивы, заложенные в самой учебной деятельности.

1.1 Мотивы, связанные с содержанием учения: ученика побуждает учиться стремление узнать новые факты, овладеть знаниями, способами действий, проникнуть в суть явлений и т.п.

1.2 Мотивы, связанные с самим процессом учения: ученика побуждает учиться стремление проявлять интеллектуальную активность, рассуждать, преодолевать препятствия в процессе решения задач, т.е. ребенка увлекает сам процесс решения, а не только получаемые результаты.

2. Мотивы, связанные с тем, что лежит вне самой учебной деятельности.

1.1 Широкие социальные мотивы: мотивы долга и ответственности перед обществом, классом, учителем, родителями и т.п.; мотивы самоопределения (понимание значения знаний для будущего, желание

подготовиться к будущей работе и т.п.) и самосовершенствования (получить развитие в результате учения).

1.2 Узколичностные мотивы: стремление заслужить одобрение, получить хорошие отметки (мотивация благополучия); желание быть первым учеником, занять достойное место среди товарищей (престижная мотивация).

1.3 Отрицательные мотивы: стремление избежать неприятностей со стороны учителей, родителей, одноклассников (мотивация избегания неприятностей).

За внешними проявлениями интереса школьника крайне важно видеть те процессы, которые происходят в мотивации школьника. Учебные мотивы формируются в процессе обучения через предметное содержание деятельности и через отношения, складывающиеся между участниками учебного процесса. А.К. Марковой выделены два базовых аспекта мотивации – по отношению к учебному предмету и по отношению к другим людям.

В рамках первого аспекта представлены познавательные мотивы, связанные с содержанием учебной деятельности и процессом ее выполнения. К мотивам данной группы относятся:

- широкие познавательные мотивы, направляющие деятельность школьников на овладение новыми знаниями;

- учебно-познавательные мотивы, ориентирующие школьников на освоение способов получения знаний;

- мотивы самообразования, побуждающие школьников к самостоятельному совершенствованию как самих знаний, так и способов их получения.

В целом все эти побуждающие факторы направлены на достижение учеником определенного «количественного» результата по отношению к решаемым в школе познавательным задачам: больше узнать, лучше усвоить, многому научиться.

Вторая группа мотивов призвана обеспечить достижение школьником определенного общественного признания своих учебных достижений. В этом плане выделяют следующие побудительные причины:

- широкие социальные мотивы, обеспечивающие стремление быть полезным членом общества, хорошо учиться, получать знания в интересах будущей деятельности;

- узкие социальные мотивы, связанные с желанием за счет своих результатов в обучении занять определенное место («позицию») в системе отношений с другими людьми: педагогами, родителями, учениками, взрослыми и т. д.;

мотивы социального сотрудничества, направленные на осмысление самого процесса социального взаимодействия в ходе обучения и воспитания и создающие предпосылки самосовершенствования личности школьника.

Согласно данной классификации, мотивы учения подразделяются на познавательные (внутренние) и социальные (внешние). Еще более обусловлены внешними моментами такие мотивы, как учеба как

вынужденное поведение, процесс учебы как привычное функционирование, учеба ради лидерства и престижа, стремление оказаться в центре внимания.

Не смотря на то, что социальные мотивы являются внешними, большинство из них вполне естественны и полезны в учебном процессе. Например, такие социальные мотивы учения, как чувство долга и ответственности, желание занять определенную позицию, выбор профессии лежат в основе процессов самовоспитания и самосовершенствования. Вместе с тем социальные мотивы могут оказать и отрицательное влияние на характер и результаты учебного процесса (например, учение ради материального вознаграждения или избегания неудач). В связи с этим одной из основных задач учителя является повышение в структуре мотивации учащегося удельного веса внутренней мотивации учения.

А.К. Маркова указывает, что разные мотивы имеют неодинаковые проявления в учебном процессе. Например, широкие познавательные мотивы проявляются в принятии решения задач, в обращениях к учителю за дополнительными сведениями; учебно-познавательные – в самостоятельных действиях по поиску решения, в вопросах, задаваемых учителю по поводу разных способов работы; мотивы самообразования обнаруживаются в обращениях к учителю с предложениями рациональной организации учебного процесса, в реальных действиях самообразования. Широкие социальные мотивы проявляются в поступках, свидетельствующих о понимании учеником своего долга и ответственности; позиционные мотивы – в стремлении к контактам со сверстниками и в получении их оценок, в инициативе и помощи товарищам; мотивы социального сотрудничества – в стремлении к коллективной работе и к осознанию рациональных способов ее осуществления. Осознанные мотивы выражаются в умении школьника рассказать о том, что его побуждает, выстроить мотивы по степени значимости; реально действующие мотивы выражаются в успеваемости и посещаемости, в развернутости учебной деятельности и формах ухода от нее, в выполнении дополнительных заданий или отказе от них, в стремлении к заданиям повышенной или пониженной сложности и т.д.

Согласно классификации мотивов, предложенной Т.А. Ильиной, мотивы учения подразделяются на следующие группы:

- мотивы непосредственно побуждающие (зависят от личности и деятельности учителя, отобранного материала, методов; опираются на произвольное внимание, основаны на положительных эмоциях);

- мотивы перспективно побуждающие (связаны с предметной целеустремленностью самого ученика, нацеленностью его деятельности на будущее; мотивы, связанные с интересом к предмету, к определенной деятельности, к которой есть склонность; желание заслужить одобрение товарищей; мотивы, связанные с отрицательными эмоциями – страх перед учителем, родителями; мотивы, которые опираются на произвольное внимание, связанное с сознательно поставленной целью);

- мотивы интеллектуального побуждения (интерес к процессу умственной деятельности; стремление найти самостоятельный ответ на вопрос, чувство удовлетворения от успешного решения, чувство удовлетворения от самого процесса мыслительной работы; пробуждение и поддержание подобных интересов зависит от учителя, т.е. необходимо обучение учащихся приемам умственной деятельности, овладения общеучебными умениями).

Это разделение очень условное, поскольку мотивы переплетаются друг с другом, переходят один в другой, объединяются. Кроме того, соотношение мотивов меняется в зависимости от возраста; так в младших классах – преобладают непосредственно побуждающие мотивы; в старших – перспективно побуждающие и социальные.

Другой вариант классификации мотивов учения по Т.–А.– Ильиной в основе своей имеет две тенденции: к достижению успеха и избеганию неудачи. Доминирование ориентации на достижение успеха проявляется в том, что ученики ставят позитивные цели, активно ищут необходимые средства обучения и испытывают положительные эмоции от процесса и полученных результатов. Ученики, ориентированные на избегание неудач – неуверенны в себе, боятся критики, избегают задач, при выполнении которых возможны неудачи, процесс выполнения заданий сопряжен с переживанием негативных эмоций. Задача учителя при этом – развить у учеников стремление к успеху, поощрять даже маленькие достижения, не акцентировать внимание на неудачах.

Таким образом, учебная деятельность всегда полимотивирована. Ведущими мотивами ученической деятельности могут быть и внешние, и внутренние мотивы. Изучение содержания и динамики развития мотивов позволит предотвратить переход внешних положительных мотивов во внешние отрицательные, а правильная организация процесса обучения позволит преобразовать характерный для большинства первоклассников интерес к учителю и школе в интерес к предмету и позже – к познанию.

Знания, умения, навыки как результат усвоения.

В теории усвоения знаний учебная деятельность рассматривается как состоящая из следующих компонентов.

1) Овладение системами знаний. Этот компонент включает в себя усвоение с помощью учителя знаний и применение усвоенных ранее знаний. Выделяют два вида знаний: словесно-логические (понятия, закономерности, теории) и наглядные знания (в виде образов, представлений).

2) Овладение умениями и навыками (на основе их формируются приемы и способы учебной работы).

3) Мотивационный компонент (мотивы, цели).

Знания – это результат педагогически целесообразного усвоения фактов, образов, понятий и их систем, в которых отражаются основные закономерности природы и общества. В знаниях закрепляются, отражаются существенные свойства окружающего мира, значимые для практической и познавательной деятельности людей. Таким образом, под знаниями в этой теории понимают не понятия, образы, факты, а свойства вещей, признаки предметов окружающего мира. Знания отражают опыт, в котором закреплены и выражены в слове свойства окружающего мира.

Знания формируются в деятельности:

1) предметной – манипулирование, перемещение предметов, в процессе которого обнаруживаются какие-то свойства;

2) перцептивной – восприятие предметов видимых, слышимых, в которых свойства предметов отражаются в восприятии и представлении;

3) мыслительной – в форме мыслительных операций, в которой эти свойства сопоставляются и в них выделяется общее;

4) речевой – выделены свойства абстрагируются и как признаки предметов фиксируются словом.

Отсюда следует, что обучение знаниям включает в себя следующие элементы или этапы.

1. Демонстрация ученикам (или обнаружение ими самими) свойств предметов. При этом объекты выбираются так, чтобы они различались всеми признаками, кроме существенных (расчленяющая методика), например, млекопитающие: собака, кит, летучая мышь, или, наоборот, чтобы они были сходны в общих признаках и различны в существенных (противопоставляющая методика), например, кит и рыба.

2. Наблюдение – выделение в наглядном материале, в предметах их различных сторон, свойств, структур, взаимодействий.

3. Сравнение – сопоставление и противопоставление свойств (анализ); выделение и выявление сходных свойств (синтез).

4. Абстрагирование выделенных свойств путем закрепления их в терминах (например, млекопитающие).

5. Обобщение понятий путем применения термина к различным объектам, имеющим выделенные свойства путем упражнений (понятия: растения животные).

Этот путь может быть пассивным, когда все делает учитель, и активным, когда учащиеся сами наблюдают, сравнивают, делают выводы под руководством учителя.

В процессе формирования понятий не обязательно исходные объекты должны быть конкретными, единичными, но и абстрактными, хотя чувственный опыт играет важную роль.

В психологических исследованиях выделены некоторые закономерности усвоения знаний: переработка информации начинается не после восприятия, наблюдения, а в ходе восприятия. Восприятие как бы отбирает одно и не замечает другое. Отбор информации зависит:

- 1) от строения объекта (воспринимается то, что наиболее ярко выражено);
- 2) от опыта человека, от уровня знаний;
- 3) от методики обучения, от того, что выделил учитель;

Установлены основные этапы формирования знаний в процессе обучения. Сначала представления и понятия учащихся имеют диффузный характер, употребляя, применяя их, школьник не осознает тех признаков, которыми эти понятия характеризуют. Затем осознаются некоторые наиболее часто встречающиеся, бросающиеся в глаза признаки, однако еще не осознаются различия между существенными и несущественными признаками. Осознаются и выделяются существенные признаки, и на этой основе понятие связывается с все большим числом различных объектов. В него включаются возможные разновидности и конкретные особенности этих объектов. Знания обобщаются и углубляются.

У разных учащихся эти процессы могут осуществляться двумя путями: 1) конкретно-практическим, когда учащиеся по-разному пробуют сопоставлять объекты, пока не находят правильного решения, при этом, сознательно не выделяя основание классификации (эти учащиеся руководствуются смутным чувством); 2) абстрактно-логическим: учащиеся не осуществляют пробные группировки, классифицирование осуществляется логическим путем. Таким образом, понятия могут формироваться на основе как чувственно-практической, так и идеальной мыслительной деятельности. Формирование понятия идет через выдвижение и проверку гипотез о значительности тех или иных признаков предметов. В одних случаях гипотезы проверяются через практические действия, в других путем логического анализа.

Этапы формирования понятия: определение понятия, выделение существенных признаков, опора на чувственный опыт, вариации чувственного опыта, обобщение понятия, обозначение его термином, применение на практике.

Умения – это закрепленный способ применения знаний в практической деятельности, это подготовленность к быстрому, точному, сознательному выполнению каких-нибудь действий на основе усвоенных знаний. Умения в структуре учебной деятельности выполняют функцию обеспечения переноса знаний и использования его в новых условиях.

Навык – это действие, сформированное путем повторения, характеризующееся высокой степенью освоения и отсутствием поэлементной сознательной регуляции и контроля. Это способ выполнения действия, ставшего в результате упражнения автоматизированным. Навык – частичная автоматизация приемов исполнения работы.

В основу классификации положена преимущественно автоматизация приемов исполнения действий. Всякое действие предполагает такие приемы: двигательное исполнение; сенсорный контроль; центральное регулирование.

Действие – это относительно завершенный элемент деятельности, направляемый на достижение промежуточной осознаваемой цели.

Как соотносятся понятия «умения и навыки» с понятием «приемы и способы учебной деятельности?»

Прием учебной работы – это совокупность учебных действий, объединенных в систему, функционирование которой обеспечивает достижение цели учения.

Приемы учебной работы – это те способы, которыми она выполняется, и которые могут быть объективно выражены в виде перечня действий, входящих в состав приема.

Понятие «приемы учебной работы» соотносятся с понятием «умения», а навыки – это способы выполнения деятельности, поэтому понятие «навыка» соотносится с понятием «способ учебной работы».

Проблема приемов и способов учебной работы разрабатывалась в лаборатории обучения и развития под руководством Н.А. Менчинской. Наряду с понятием «учебная деятельность» выделяют понятие «познавательная деятельность». Н.А. Менчинская выделяет два вида познавательной деятельности: приемы учебной деятельности и приемы умственной деятельности.

4. Учебная деятельность. Проблема дифференциации и индивидуализации обучения.

Отмечаются пять основные характеристики учебной деятельности, отличающие ее от других форм учения:

1) она специально направлена на овладение учебным материалом и решение учебных задач;

2) в ней осваиваются общие способы действий и научные понятия (в сравнении с житейскими, усваиваемыми до школы);

3) общие способы действия предваряют решение задач (И.И. Ильясов) (сравним с учением по типу проб и ошибок, когда нет предваряющего общего способа, программы действия, когда учение не есть деятельность).

4) учебная деятельность ведет к изменениям в самом субъекте, что, по определению Д.Б. Эльконина, является основной ее характеристикой.

5) изменения психических свойств и поведения обучающегося «в зависимости от результатов своих собственных действий».

Деятельностные характеристики учебной деятельности:

по содержанию, так как она направлена на усвоение всех богатств культуры и науки, накопленных человечеством;

по смыслу, ибо она общественно значима и общественно оцениваема;

по форме, поскольку она соответствует общественно выработанным нормам обучения и протекает в специальных общественных учреждениях, например в школах, гимназиях, колледжах, институтах.

Как любая другая, учебная деятельность характеризуется субъектностью, активностью, предметностью, целенаправленностью, осознанностью имеет определенную структуру и содержание.

Предмет учебной деятельности. Анализ предметного (психологического) содержания учебной деятельности, как и любой другой деятельности, начинается с определения ее предмета, т.е. того, на что направлена деятельность: в данном случае – на усвоение знаний, овладение обобщенными способами действий, отработку приемов и способов действий, их программ, алгоритмов, в процессе чего развивается сам обучающийся. Это и является ее предметом, ее содержанием.

Средства и способы учебной деятельности. Средства учебной деятельности, с помощью которых она осуществляется, следует рассматривать в трех планах.

Во-первых, это лежащие в основе познавательной и исследовательской функций учебной деятельности интеллектуальные действия (в терминах С.Л. Рубинштейна – мыслительные операции): анализ, синтез, обобщение, классификация и другие, без которых никакая умственная деятельность невозможна.

Во-вторых, это знаковые, языковые, вербальные средства, в форме которых усваивается знание, рефлексруется и воспроизводится индивидуальный опыт.

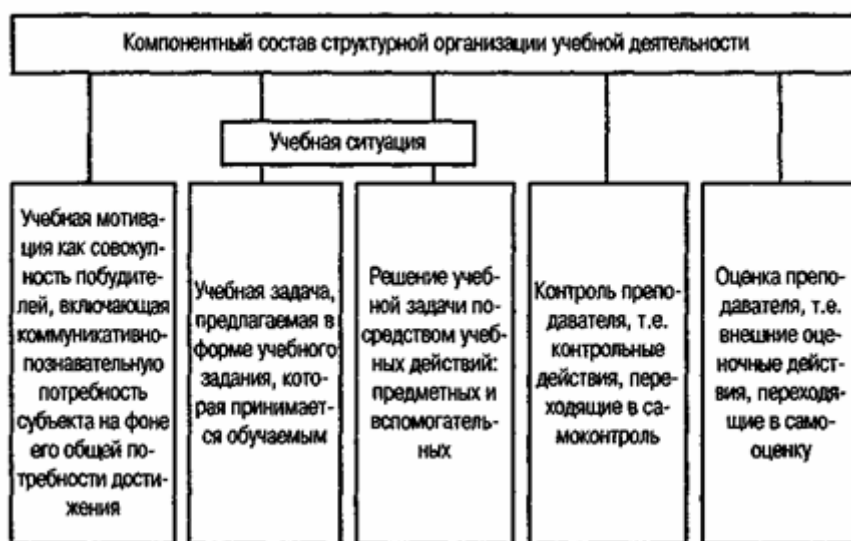
В-третьих, это фоновые знания, посредством включения в которые новых знаний структурируется индивидуальный опыт, тезаурус обучающегося.

Способ учебной деятельности – это ответ на вопрос, как учиться, каким способом получать знания. Наиболее полное и развернутое описание способа представлено теорией поэтапного формирования умственных действий (П.Я. Гальперин, Н.Ф. Талызина), где принцип ориентировки, перехода от внешнего, предметного действия к внутреннему, умственному и этапность этого перехода в соотношении с тем, как это делает сам обучающийся, полностью раскрывают способ учебной деятельности. Способы учебной деятельности могут быть многообразными, включающими репродуктивные, проблемно-творческие, исследовательско-познавательные действия (В.В. Давыдов, В.В. Рубцов).

Продукт учебной деятельности, ее результат. Продуктом учебной деятельности является структурированное и актуализируемое знание, лежащее в основе умения решать требующие его применения задачи в разных областях науки и практики. Продуктом также является внутреннее новообразование психики и деятельности в мотивационном, ценностном и смысловом планах. Продукт учебной деятельности входит основной, органичной частью в индивидуальный опыт. От его структурной организации, системности, глубины, прочности во многом зависит дальнейшая деятельность человека, в частности успешность его профессиональной деятельности, общения.

Результатом учебной деятельности является поведение субъекта – это либо испытываемая им потребность (интерес, включенность, позитивные эмоции) продолжать эту деятельность, либо нежелание, уклонение, избегание. Во всем мире второе проявляется в отрицательном отношении к школе, непосещении, уходах из школы.

Внешняя компонентная структура учебной деятельности представлена на рисунке.



Структура учебной деятельности

Мотивация является не только одним из основных компонентов структурной организации учебной деятельности (вспомним «закон готовности» Э. Торндайка,

мотивацию как первый обязательный этап поэтапного формирования умственных действий П.Я. Гальперина), но и, что очень важно, существенной характеристикой самого субъекта этой деятельности. Мотивация как первый обязательный компонент входит в структуру учебной деятельности. Она может быть внутренней или внешней по отношению к деятельности, но всегда остается внутренней характеристикой личности как субъекта этой деятельности. Именно этой первостепенной важностью мотивации в учебной деятельности субъекта объясняется ее специальное подробное рассмотрение в следующей главе.

Учебная задача предлагается обучающемуся как определенное учебное задание (формулировка которого чрезвычайно существенна для его решения и результата) в определенной учебной ситуации, совокупностью которых представлен сам учебный процесс в целом. Основываясь на определении учебной деятельности как специфической деятельности субъекта по овладению обобщенными способами действий, направленной на его саморазвитие на основе решения посредством учебных действий специально поставленных педагогом и решаемых обучающимся учебных задач, отметим, что учебная задача – это основная единица учебной деятельности. Основное отличие учебной задачи от всяких других задач, согласно Д.Б. Эльконину, заключается в том, что ее цель и результат состоят в изменении самого субъекта, а не предметов, с которыми действует субъект.

Состав учебных задач, то есть вопросов, над которыми в данный отрезок учебного времени работает обучающийся, должен быть известен учителю, преподавателю, так же как и ученику, студенту. Практически вся учебная деятельность должна быть представлена как система учебных задач (Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов, Г.А. Балл). Они даются в определенных учебных ситуациях и предполагают определенные учебные действия – предметные, контрольные и вспомогательные (технические), такие как схематизация, подчеркивание, выписывание и т.д. При этом, по словам А.К. Марковой, усвоение учебной задачи отрабатывается как понимание школьниками конечной цели и назначения данного учебного задания.

Состав учебной задачи детально рассмотрен в работах Л.М. Фридмана, Е.И. Машбица. В любой задаче, в том числе и в учебной, выделяются цель (требование), объекты, которые входят в состав условия задачи, их функции. В некоторых задачах указаны способы и средства решения (они даны в эксплицированной или, что чаще, в скрытой форме).

Операции (учебные действия) – это способы действия, отвечающие определенным условиям, в которых дана его цель. Сознательное целенаправленное действие в обучении, многократно повторяясь, включаясь в другие более сложные действия, постепенно перестает быть объектом сознательного контроля обучающегося, становясь способом выполнения этого более сложного действия. Это так называемые сознательные операции, бывшие сознательные действия, превращенные в операции.

Согласно С.Л. Рубинштейну, «система операций, которая определяет строение мыслительной деятельности и обуславливает ее протекание, сама складывается, преобразуется и закрепляется в процессе этой деятельности», и далее «...к разрешению стоящей перед ним задачи мышление идет посредством многообразных операций, составляющих различные взаимосвязанные и друг в друга переходящие стороны мыслительного процесса». К таким операциям С.Л. Рубинштейн относит сравнение, анализ, синтез, абстракцию, обобщение. Отметим здесь, что соответствующие внутренние умственные операции определяют строение восприятия (В.П. Зинченко), памяти (П.П. Блонский, А.А. Смирнов, В.Я. Ляудис) и других психических процессов.

С позиции субъекта деятельности в учении прежде всего выделяются действия целеполагания, программирования, планирования, исполнительские действия, действия контроля (самоконтроля), оценки (самооценки). Каждое из них соотносится с определенным этапом учебной деятельности и реализует его. Рассматривая планы и

структуру поведения, Ю. Галантер, Дж. Миллер, К. Прибрам отмечали важность выработки общего плана (стра-тегии) поведения, т.е. совокупности определенных умственных действий по осознанию характера и последовательности поведенческих актов. Исполнительские действия суть внешние действия (вербальные, невербальные, формализованные, неформализованные, предметные, вспомогательные) по реализации внутренних действий целеполагания, планирования, программирования. Одновременно субъект деятельности осуществляет постоянное оценивание и контролирование ее процесса и результата в форме действий сличения, коррекции и т.д. В силу того, что действия контроля и оценки ученика – превращенные внешние интерпсихологические действия учителя, они будут рассмотрены отдельно.

С позиции предмета учебной деятельности в ней выделяются преобразующие, исследовательские действия. В терминах учебной деятельности (Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов, А.К. Маркова) учебные действия вообще строятся как «активные преобразования ребенком объекта для раскрытия свойств предмета усвоения». При этом, как отмечают исследователи, эти действия могут быть двух планов: 1) учебные действия по обнаружению всеобщего, генетически исходного отношения в частном (особенном) материале и 2) учебные действия по установлению степеней конкретности ранее выявленного всеобщего отношения».

В соотнесенности с психической деятельностью обучающегося выделяют, как отмечалось выше, мыслительные, перцептивные, мнемические действия, т.е. интеллектуальные действия, составляющие внутреннюю психическую деятельность субъекта, являющуюся, в свою очередь, внутренней «интегральной частью» деятельности (С.Л. Рубинштейн), в рассматриваемом случае – учебной деятельности. Каждое из них распадается на более мелкие действия (в определенных условиях – операции). Мыслительные действия (или логические) включают прежде всего такие операции, как сравнение, анализ, синтез, абстрагирование, обобщение, классификацию и др. Перцептивные действия включают опознание, идентификацию и т.д., мнемические – запечатление, фильтрацию информации, ее структурирование, сохранение, актуализацию и т.д. Другими словами, каждое сложное учебное действие, предполагающее интеллектуальные действия, означает включение большого количества часто не дифференцируемых перцептивных, мнемических и мыслительных операций. В силу того, что они специально не выделяются в общей группе учебных действий, учитель иногда не может точно диагностировать характер затруднения ученика при решении учебной задачи.

К репродуктивным относятся исполнительские, воспроизводящие действия. Действия целеобразования, преобразования, воссоздания, а также контроля, оценки, анализа и синтеза, осуществляемые по самостоятельно сформированным критериям, рассматриваются как продуктивные.

В общей структуре учебной деятельности значительное место отводится действиям контроля (самоконтроля) и оценки (самооценки). Это обусловливается тем, что всякое другое учебное действие становится произвольным, регулируемым только при наличии контролирования и оценивания в структуре деятельности.

Контроль предполагает три звена: 1) модель, образ потребного, желаемого результата действия; 2) процесс сличения этого образа и реального действия и 3) принятие решения о продолжении или коррекции действия. Эти три звена представляют структуру внутреннего контроля субъекта деятельности за ее реализацией.

Значимость роли контроля (самоконтроля) и оценки (самооценки) в структуре деятельности обусловливается тем, что она раскрывает внутренний механизм перехода внешнего во внутреннее, интерпсихического в интрапсихическое (Л.С. Выготский), т.е. действий контроля и оценки учителя в действия самоконтроля и самооценки ученика.

П.П. Блонским были намечены четыре стадии проявления самоконтроля применительно к усвоению материала.

Первая стадия характеризуется отсутствием всякого самоконтроля. Находящийся на этой стадии учащийся не усвоил материал и не может соответственно ничего контролировать.

Вторая стадия – полный самоконтроль. На этой стадии учащийся проверяет полноту и правильность репродукции усвоенного материала.

Третья стадия характеризуется П.П. Блонским как стадия выборочного самоконтроля, при котором учащийся контролирует, проверяет только главное по вопросам.

На четвертой стадии видимый самоконтроль отсутствует, он осуществляется как бы на основе прошлого опыта, на основе каких-то незначительных деталей, примет.

Аналогично самоконтролю проходит и формирование предметной самооценки в структуре деятельности. А.В. Захарова отметила в этом процессе важную особенность – переход самооценивания в качество, характеристику субъекта деятельности – его самооценку. Это определяет еще одну позицию значимости контроля (самоконтроля), оценки (самооценки) для общей структуры учебной деятельности. Соответственно она обуславливается тем, что именно в этих компонентах фокусируется связь деятельностного и личностного, именно в них предметное процессуальное действие переходит в личностное, субъектное качество, свойство. Такая ситуация еще раз свидетельствует о внутренней неразрывности двух компонентов личностно-деятельностного подхода к образовательному процессу, его целесообразности и реалистичности.

Индивидуализация – подбор разноуровневых заданий по предмету (задания на слабых, средних и сильных учеников)

Дифференциация – создание гомогенных групп учащихся, равных по уровню развития (профильные, обычные коррекционные классы). Внутри групп (сильных и средних) существует внутренняя дифференциация: задания также даются по познавательным возможностям учащихся.

Минусы дифференциации: ущемление самолюбия ребёнка, отсутствие возможности развития за счёт сильных; нехватка материала, метод. разработок для индивид. работы, нехватка времени для реализации дифференциального подхода. Плюсы: возможность взаимного обучения, сближение с товарищами.

Современная наука отвергает гомогенный подход и рекомендует создавать гетерогенные группы, куда входили бы и сильные и слабые ученики: т.о. они бы взаимно обучались. слабые тянулись за сильными.

В городской школе индивидуализации почти нет (из-за больших классов). Дифференциация в некоторых школах есть (профильные и коррекционные классы). В малокомплектных школах – оба принципа – основополагающие.

1.7.2 Психология развивающего обучения

1. Проблема соотношения обучения и развития.
2. Учение Л.С. Выготского о «подражании» и «зоне ближайшего развития ребенка».
3. Дидактические принципы развивающего обучения в методической системе Л.В. Занкова.
4. Система развивающего обучения Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова.
5. Теория П.Я. Гальперина о влиянии выбора методов обучения на умственное развитие ребенка.

1. Проблема соотношения обучения и развития.

Проблема соотношения обучения и развития. Впервые эта проблема была рассмотрена в трудах Выготского, он обосновал ведущую роль обучения в развитии, отметив, что обучение должно идти впереди развития, быть источником нового развития.

Учение, обучение непосредственно влияет на развитие, а уже достигнутый уровень развития, в свою очередь, существенно меняет протекание процессов учения.

В результате исследований Л.С.Выготского и Ж.Пиаже стало общепризнанным, что в старшем дошкольном и младшем школьном возрастах происходят глубокие изменения мышления - осуществляется переход от дологических к собственно логическим его формам. Однако роль, которую играет в этом переходе обучение, оценивается этими исследователями по-разному. Согласно Л.С.Выготскому, обучение ведёт за собой развитие; согласно Ж.Пиаже, развитие идёт независимо от обучения, которое происходит с непосредственной опорой на уже достигнутый уровень развития и тесной зависимости от него.

В отечественной психологии утверждается точка зрения, сформулированная Л.С. Выготским и разделяемая все большим количеством исследователей. Согласно этой точке зрения, обучение и воспитание играют ведущую роль в психическом развитии ребенка. «Обучение может иметь в развитии отдаленные, а не только ближайшие последствия, обучение может идти не только вслед за развитием, не только нога в ногу с ним, но может идти впереди развития, продвигая его дальше и вызывая в нем новообразования». Это положение является кардинальным не только для отечественной педагогической психологии, но и для принявшей его когнитивной психологии Дж. Брунера в США

Основные подходы к решению проблемы соотношения обучения и развития:

1. между обучением и развитием отсутствует связь (Ж.Пиаже) Эта независимость выражается, в частности, в том, что мышление ребенка проходит через известные стадии, независимо от того, обучается он или не обучается. А относительность независимости этих процессов состоит в том, что для того, чтобы обучение стало возможным, развитие должно подготовить для этого соответствующую основу. Обучение в этом случае "идет в хвосте развития", оно как бы надстраивается над созреванием. Согласно этой теории, развитие ребенка есть следствие внутреннего, спонтанного самоизменения, на которое обучение не оказывает никакого влияния.;

2. обучение и развитие - тождественные процессы (У. Джемс, Э. Торндайк и др.). Считается, что ребенок развивается в меру того, как он обучается, поэтому развитие есть обучение, а обучение и есть развитие. Каждый шаг обучения считался и шагом развития ученика. При этом Э. Торндайк не видел разницы между обучением человека и обучением животного, отрицал роль сознания в обучении.

3. между обучением и развитием существует тесная связь (К. Коффка). Она рассматривает само развитие как двойственный процесс: как созревание и как обучение. А отсюда следует, что созревание как-то влияет на обучение, а обучение, в свою очередь, влияет на созревание. При этом обучение понимается как процесс возникновения новых структур и усовершенствования старых, а поэтому обучение может идти не только вслед за развитием, но и впереди него, вызывая в нем новообразования. Данная теория разводит процессы обучения и развития и вместе с тем устанавливает их взаимосвязь (развитие подготавливает обучение, а обучение стимулирует развитие).

2. Учение Л.С. Выготского о «подражании» и «зоне ближайшего развития ребенка».

Л. С. Выготский считал подражание источником возникновения всех специфически человеческих свойств сознания и видов деятельности. Л. С. Выготский считал подражание путем для приобретения ребенком таких видов деятельности, которые выходят за пределы его собственных возможностей, источником возникновения всех специфически человеческих свойств сознания.

Л.С. Выготский выделил в этой теории две основные черты. Первая - это признание взаимосвязи обучения и развития, раскрытие которой позволяет найти стимулирующее

влияние обучения и то, как определенный уровень развития способствует реализации того или иного обучения.

В основу разрабатываемой в отечественной возрастной и педагогической психологии концепции о соотношении обучения и умственного развития ребенка легло положение о зонах актуального развития (ЗАР) и зоне ближайшего развития (ЗБР). Эти уровни психического развития были выделены Л.С. Выготским.

Л.С. Выготский показал, что реальное соотношение умственного развития к возможностям обучения может быть выявлено с помощью определения уровня актуального развития ребенка и его зоны ближайшего развития. Обучение, создавая последнюю, ведет за собой развитие; и только то обучение действительно, которое идет впереди развития.

Зона ближайшего развития - это расхождение между уровнем актуального развития (он определяется степенью трудности задач, решаемых ребёнком самостоятельно) и уровнем потенциального развития (которого ребёнок может достигнуть, решая задачи под руководством взрослого и в сотрудничестве со сверстниками).

Ученый считал, что ЗБР определяет психические функции, находящиеся в процессе созревания. Она связана с такими фундаментальными проблемами детской и педагогической психологии, как возникновение и развитие высших психических функций, соотношение обучения и умственного развития, движущие силы и механизмы психического развития ребёнка. Зона ближайшего развития - следствие становления высших психических функций, которые формируются сначала в совместной деятельности, в сотрудничестве с другими людьми, и постепенно становятся внутренними психическими процессами субъекта.

Зона ближайшего развития свидетельствует о ведущей роли обучения в умственном развитии детей. "Обучение только тогда хорошо, - писал Л.С. Выготский, - когда оно идёт впереди развития". Тогда оно пробуждает и вызывает к жизни много других функций, лежащих в зоне ближайшего развития. Обучение может ориентироваться на уже пройденные циклы развития - это низший порог обучения, но оно может ориентироваться на ещё не созревшие функции, на ЗБР, - это высший порог обучения; между этими порогами и находится оптимальный период обучения. ЗБР даёт представление о внутреннем состоянии, потенциальных возможностях развития ребенка и на этой основе позволяет дать обоснованный прогноз и практические рекомендации об оптимальных сроках обучения как для массы детей, так и для каждого отдельного ребёнка. Определение актуального и потенциального уровней развития, а также ЗБР составляет то, что Л.С. Выготский называл нормативной возрастной диагностикой, в отличие от симптоматической диагностики, опирающейся лишь на внешние признаки развития. В этом аспекте зона ближайшего развития может быть использована как показатель индивидуальных различий детей. В отечественной и зарубежной психологии проводятся исследования с целью разработки методик, позволяющих качественно описать и количественно оценить ЗБР.

ЗБР может быть выявлена и при изучении личности ребёнка, а не только его познавательных процессов. При этом выясняется разница между стихийно складывающимися в процессе социализации личностными характеристиками и теми сдвигами в развитии личности, которые происходят в результате направленных воспитательных воздействий. Оптимальные условия для выявления ЗБР личности создаёт интеграция её в коллективе.

Л. С. Выготский утверждал, что обучение ведет за собой развитие. Тезис о влиянии обучения на психическое развитие ребенка Выготский сформулировал в виде гипотезы о системном и смысловом строении сознания и его развитии в онтогенезе. По мнению Л.С. Выготского, вход в сознание возможен только через речь. Процесс психического развития (перестройка системной структуры сознания) обусловлен изменением уровня развития обобщений (смысловой стороны). Развивая значения слов,

повышая уровень обобщений (через речевое общение людей), можно изменять системное строение сознания, т.е. управлять развитием сознания через обучение. Обучение есть внутренне необходимый и всеобщий момент в процессе развития у ребенка свойств, исторически присущих человеку.

Суть точки зрения на связь обучения и развития Л. С. Выготского можно выразить так: «хорошо поставленное обучение идет впереди развития. Обучение строится не только на завершенных циклах, но прежде всего на тех психических функциях, которые еще не созрели и двигают вперед их формирование». Внутреннюю связь обучения и развития Л. С. Выготский отразил в понятии «зона ближайшего развития. Зона ближайшего развития определяется Выготским как разница, «расстояние» между уровнем актуального умственного развития ребенка и уровнем возможного развития. Уровень трудности задач, решаемых ребенком самостоятельно, обозначает актуальный уровень развития. В зоне ближайшего развития находится психический процесс, формирующийся в совместной деятельности ребенка и взрослого; после завершения этапа становления он становится формой актуального развития самого ребенка. Динамика изменений в зоне ближайшего развития ребенка вскрывает сложные взаимосвязи между развитием и обучением. Феномен зоны ближайшего развития свидетельствует о ведущей роли обучения в умственном развитии детей. Величина зоны ближайшего развития у отдельных детей различается, и определение ее глубины имеет практическое прогностическое значение. Нормативная возрастная диагностика должна включать в себя определение обоих уровней развития — актуального и возможного, а не «коллекционировать» лишь внешние, явные проявления достигнутого развития. Зона ближайшего развития глубоко характеризует потенциальные возможности ребенка, позволяет сделать научно обоснованный прогноз и дать практические рекомендации.

Обучение, по Л.С. Выготскому, ведет за собой развитие. Но оно не должно в то же время отрываться от развития ребенка. Значительный отрыв, искусственное забегание вперед без учета возможностей ребенка приведет в лучшем случае к натаскиванию, но не будет иметь развивающего эффекта. Рубинштейн, уточняя позицию Выготского, предлагает говорить о единстве развития обучения и развития.

Обучение должно соответствовать возможностям ребенка на определенном уровне его развития. Реализация этих возможностей в ходе обучения порождает новые возможности следующего, более высокого уровня.

3. Дидактические принципы развивающего обучения в методической системе Л.В. Занкова.

Занков Л.В. (1901–1977) разрабатывал проблемы психологии памяти, мышления и речи нормальных и аномальных детей. Под руководством Л.В. Занкова проведены фундаментальные исследования в области общей педагогики: выявлены разные формы сочетания слова и наглядности, применяемые для решения одних и тех же учебных задач, их различная эффективность для развития детей; впервые в условиях педагогического эксперимента исследована объективная закономерная связь между обучением и общим развитием детей; обоснована ведущая роль обучения в развитии и роль внутренних факторов, обуславливающих индивидуальные варианты развития учащихся в одних и тех же, оптимальных, условиях обучения; вскрыты резервы развития учащихся, не использовавшиеся в массовом обучении; создана новая дидактическая система начального обучения, направленная на общее развитие детей и воплощенная в практическом руководстве для школы.

Дидактические принципы, разработанные Л.В. Занковым, ставят перед учителем сложнейшие задачи: развить теоретическое мышление и сохранить у ребенка эмоциональное заинтересованное отношение к предмету; обеспечить обучение на высоком уровне сложности и осознание ребенком процесса учения (понимание своего

движения в предмете, своих достижений и проблем), помочь ребенку осознать субъектность.

Начальное обучение в соответствии со взглядами Л.В. Занкова главной задачей ставит общее развитие учащихся, которое понимается как развитие ума, воли, чувств школьников и как надежная основа усвоения ими знаний, умений и навыков.

Для системы Л.В. Занкова характерно более богатое содержание образования, обеспечивающее многообразие видов деятельности учащихся.

В системе Л.В. Занкова реализуется одно из основных положений: в начальном образовании нет главных и неглавных предметов, каждый предмет значим для общего развития ребенка, под которым подразумевается развитие его познавательных, эмоционально-волевых, нравственных и эстетических возможностей.

Цель начального образования по Л.В. Занкову – дать учащимся общую картину мира. Общую, а не кусочки, детали, не отдельные школьные предметы. Нельзя дробить то, что еще не создали. То, что в системе Л.В. Занкова нет главных и второстепенных предметов, тоже очень важно с точки зрения повышения статуса естествознания, ИЗО, физкультуры, труда, то есть предметов, дающих возможность развития именно чувственной базы.

Используя возможности содержания предметов, природную любознательность маленького школьника, его опыт и стремление к общению с умным взрослым и сверстниками, необходимо раскрыть перед ним широкую картину мира, создавая такие условия учебной деятельности, которые ведут его к сотрудничеству с соучениками и к сотворчеству с учителем.

Важной особенностью системы Л.В. Занкова является то, что процесс обучения мыслится как развитие личности ребенка, то есть обучение должно быть ориентировано не столько на весь класс как единое целое, сколько на каждого конкретного ученика. Другими словами, обучение должно быть личностно ориентированным. При этом ставится цель не "подтянуть" слабых учеников до уровня сильных, а раскрыть индивидуальность и оптимально развить каждого школьника, независимо от того, считается ли он в классе «сильным» или «слабым».

Дидактические принципы системы Л.В. Занкова: обучение на высоком уровне трудности с соблюдением меры трудности; ведущая роль теоретических знаний; осознание процесса учения; быстрый темп прохождения учебного материала; целенаправленная и систематическая работа над общим развитием всех учащихся, в том числе и слабых.

1. Принцип обучения на высоком уровне трудности с соблюдением меры трудности. Это поисковая деятельность, в которой ребенок должен анализировать, сравнивать и сопоставлять, обобщать. При этом он действует в соответствии с особенностями развития своего мозга. Обучение на высоком уровне трудности предполагает задания, «нащупывающие» верхний предел возможностей учащихся. Это не означает, что не соблюдается мера трудности, она обеспечивается путем снижения степени трудности заданий, если это необходимо.

Дети не сразу формируют ясные, четкие, грамматически оформленные знания. Это заложено в систему обучения. Тогда совершенно понятно, что должен существовать категорический запрет на использование отметок. Какая отметка может быть выставлена за неясные знания? Они и должны быть на определенных этапах неясными, но уже включенными в общее чувственное поле мирознания.

Построение знания начинается с правополушарного неясного знания, потом оно передается в левое полушарие, человек рефлексировывает над ним, пытается классифицировать, выявить закономерности, дать словесное обоснование. И когда знание наконец стало ясным, встроилось в общую систему мирознания, оно оказывается вновь в

правом полушарии и теперь уже не нуждается в инструментарии, подпорках из правил и формулировок – оно вросло в целостную систему знаний данной конкретной личности.

Беда многих современных систем обучения в том, что они пытаются заставить первоклассника классифицировать неосмысленный материал. Слова отчуждаются от образа. Дети, не имея чувственной основы, пытаются просто механически запомнить. Девочкам это немного легче, чем мальчикам, левополушарникам легче, чем правополушарникам. Но, эксплуатируя механическое запоминание неосмысленного материала, мы закрываем детям возможность развивать как целостное мышление, так и логическое, заменяя его набором алгоритмов и правил.

2. Принцип ведущей роли теоретических знаний. Этот принцип совсем не обозначает того, что ученики должны заниматься изучением теории, запоминать научные термины, формулировки законов и т.д. Это было бы нагрузкой на память и увеличило бы трудность обучения. Этот принцип предполагает, что ученики в процессе упражнений ведут наблюдения над материалом, при этом учитель направляет их внимание и ведет к раскрытию существенных связей и зависимостей в самом материале. Ученики подводятся к уяснению определенных закономерностей, делают выводы. Как показывают исследования, работа со школьниками над освоением закономерностей продвигает их в развитии.

3. Принцип быстрого темпа прохождения учебного материала. Изучение материала быстрым темпом противостоит топтанию на месте, однотипности упражнений при изучении одной темы. Более быстрое продвижение в познании не противоречит, а отвечает потребности детей: их больше интересует узнавать новое, чем долго повторять уже знакомый материал. Быстрое продвижение вперед в системе Л.В. Занкова идет одновременно с возвращением к пройденному и сопровождается открытием новых граней. Быстрый темп прохождения программы не означает торопливости в изучении материала и спешки на уроках.

4. Принцип осознания процесса учения самими школьниками обращен как бы внутрь – на осознание самим учеником протекания у него процесса познания: что он до этого знал, а что нового еще ему открылось в изучаемом предмете, рассказе, явлении. Такое осознание определяет наиболее правильные взаимоотношения человека с окружающим миром, а впоследствии развивает самокритичность как черту личности. Принцип осознания школьниками самого процесса обучения направлен на то, чтобы дети задумывались, зачем нужны знания.

5. Принцип целенаправленной и систематической работы учителя над общим развитием всех учащихся, в том числе и слабых. Этот принцип подтверждает высокую гуманную направленность дидактической системы Л.В. Занкова. Все дети, если у них нет каких-либо патологических нарушений, могут продвигаться в своем развитии. Сам же процесс развития идет то замедленно, то скачкообразно. Л.В. Занков считал, что слабые и сильные ученики должны учиться вместе, где каждый ученик вносит в общую жизнь свою лепту. Любое обособление он считал вредным, так как дети лишаются возможности оценить себя на другом фоне, что мешает продвижению учащихся в их развитии.

Особенности экспериментальной методики обучения в начальных классах по Л.В. Занкову:

1. В учебный план включаются новые предметы: естествознание, география – с 1-го класса, история – со 2-го класса.

2. Изживается деление предметов на главные и второстепенные, поскольку все предметы одинаково важны для развития личности.

3. Основные формы организация обучения – те же, что и традиционные (урок, экскурсия, домашняя работа учащихся), но они более гибкие, динамичные, характеризуются многообразием видов деятельности.

4. Ученику предоставляются широкие возможности для индивидуальных творческих проявлений (например, дети занимаются литературным творчеством).

5. Особая доверительная атмосфера на уроке, использование в учебном процессе личного опыта самих детей, их собственных оценок, взглядов на изучаемые явления.

6. Систематическая работа над развитием всех учащихся – сильных, средних, слабых (а значит, выявление и учет индивидуальных особенностей учащихся, их способностей, интересов).

В результате экспериментального обучения по системе Л.В. Занкова удается добиться от учащихся интенсивной умственной работы, выполняя которую, дети переживали чувство радости от преодоления учебных трудностей

4. Система развивающего обучения Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова

Д.Б. Эльконин и В.В. Давыдов в 1960-е – 70-е гг. была разработана технология развивающего обобщения, которая была первоначально названа *методикой содержательных обобщений*. Эта технология акцентирует внимание педагога на формировании способов умственной деятельности.

Д.Б. Эльконин и В.В. Давыдов пришли к выводу о том, что обучение в начальных классах может и должно иметь более высокий уровень абстракции и обобщения, чем тот, на который младшие школьники традиционно ориентированы. В этой связи они предложили программу начального обучения переориентировать с формирования у детей рассудочно-эмпирического мышления на формирование у них современного научно-теоретического мышления.

Развивающий характер обучения в технологии Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова связан, прежде всего, с тем, что его содержание построено на основе теоретических знаний. Как известно, в основе эмпирических знаний лежат наблюдение, наглядные представления, внешние свойства предметов; понятийные обобщения получаются путем выделения общих свойств при сравнении предметов. Теоретические же знания выходят за пределы чувственных представлений, опираются на осмысленные преобразования абстракций, отражают внутренние отношения и связи. Они образуются путем генетического анализа роли и функций некоторых общих отношений внутри целостной системы элементов.

Д.Б. Эльконин и В.В. Давыдов предложили перестроить содержание учебных предметов таким образом, чтобы знания общего и абстрактного характера предшествовали знакомству с более частными и конкретными знаниями, которые должны быть выведены из первых как из своей единой основы.

Основу системы теоретических знаний составляют так называемые **содержательные обобщения**. Это:

а) наиболее общие понятия науки, выражающие глубинные причинно-следственные связи и закономерности, фундаментальные генетически исходные представления, категории (число, слово, энергия, материя и т.д.);

б) понятия, в которых выделены не внешние, предметно-конкретные признаки, а внутренние связи (например, генетические);

в) теоретические образы, полученные путем мыслительных операций с абстрактными объектами.

Распространено мнение, что участие ребенка в учебном процессе и есть учебная деятельность. Это то, что ребенок делает, будучи на уроке. Но с точки зрения теории Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова это не так.

Целенаправленная учебная деятельность отличается от других видов учебной деятельности, прежде всего тем, что направлена на получение не внешних, а внутренних результатов, на достижение теоретического уровня мышления.

Целенаправленная учебная деятельность – это особая форма активности ребенка, направленная на изменение самого себя как субъекта учения.

Признаки (особенности) целенаправленной учебной деятельности:

1. Формирование у ребенка внутренних познавательных мотивов и познавательной потребности. Выполняя одну и ту же деятельность, ученик может руководствоваться совершенно разными мотивами: обеспечивать свою безопасность; угождать учителю; исполнять обязанности (роль) или искать ответ на собственный вопрос. Только наличие мотива последнего типа определяет деятельность ребенка как целенаправленную учебную деятельность.

Мотивация деятельности ребенка-субъекта в технологиях Л.В. Занкова и Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова выражается в формировании познавательных интересов.

2. Формирование у ребенка цели сознательного самоизменения («Я это узнаю, пойму, решу»), понимание и принятие ребенком учебной задачи. В сравнении с традиционным подходом, где ребенка учат решать задачи и он находится в состоянии обучаемого индивида, при развивающем обучении ребенка учат ставить цели по самоизменению, он пребывает в состоянии учащего как субъекта.

3. Позиция ребенка как полноценного субъекта своей деятельности на всех ее этапах (целеполагание, планирование, организация, реализацию целей, анализ результатов). В деятельности целеполагания воспитываются: свобода, целеустремленность, достоинство, честь, гордость, самостоятельность. При планировании: самостоятельность, воля, творчество, созидание, инициатива, организованность. На этапе реализации целей: трудолюбие, мастерство, исполнительность, дисциплинированность, активность. На этапе анализа формируются: честность, критерии оценки, совесть, ответственность, долг.

4. Повышение теоретического уровня изучаемого материала. Целенаправленная учебная деятельность не тождественна активности. Активность может существовать и на уровне операций (как в программированном обучении), в данном же случае активизируется поиск обобщенных способов действий, отыскание закономерностей, общих принципов решения задач определенного класса.

5. Проблематизация знаний и учебные задачи. Целенаправленная учебная деятельность представляет собой аналог исследовательской деятельности. Поэтому в технологии развивающего обучения широко используется метод проблематизации знаний. Учитель не только сообщает детям выводы науки, но по возможности ведет их по пути открытия, заставляет следить за диалектическим движением мысли к истине, делает их соучастниками научного поиска. Это соответствует природе мышления как процесса, направленного на открытие новых для ребенка закономерностей, путей решения познавательных и практических проблем.

Широко применяется **метод учебных задач.** Учебная задача в технологии развивающего обучения похожа на проблемную ситуацию, но решение учебной задачи состоит не в нахождении конкретного выхода, а в отыскании общего способа действия, принципа решения целого класса аналогичных задач.

Учебная задача решается школьниками путем выполнения определенных действий:

- 1) принятие от учителя или самостоятельная постановка учебной задачи;
- 2) преобразование условий задачи с целью обнаружения всеобщего отношения изучаемого объекта;
- 3) моделирование выделенного отношения в предметной, графической и буквенной формах;
- 4) преобразование модели отношения для изучения его свойств в «чистом виде»;
- 5) построение системы частных задач, решаемых общим способом;
- 6) контроль за выполнением предыдущих действий;
- 7) оценка усвоения общего способа как результата решения данной учебной задачи.

6. Коллективно-распределенная мыследеятельность. Организовать целенаправленную деятельность учащихся – основная и наиболее сложная методическая задача учителя в развивающем обучении. Она решается с помощью различных методов и

методических приемов: проблемного изложения, метода учебных задач, коллективных и групповых методов, новых методов оценивания результатов и др.

Согласно Л.С. Выготскому, исходным субъектом психического развития является не отдельный человек, а группа людей. В их социально-культурной деятельности и под ее решающим влиянием формируется индивидуальный субъект, который на определенной стадии становления приобретает автономные источники своего сознания и переходит «в ранг» развивающихся субъектов. Подобно этому источники возникновения целенаправленной учебной деятельности лежат не в отдельном ребенке, а в управляющем влиянии системы социальных отношений в классе (учитель и учащийся). Каждый ученик становится в положение либо субъекта – либо источника идеи, либо оппонента, действуя в рамках коллективного обсуждения проблемы.

Проблемные вопросы вызывают у ученика определенные творческие усилия, заставляют излагать собственное мнение, формулировать выводы, строить гипотезы и проверять их в диалоге с оппонентами. Такая коллективно-распределенная мыследеятельность дает двойной результат: помогает решить учебную задачу и существенно развивает умения учащихся формулировать вопросы и ответы, искать аргументацию и источники решений, строить гипотезы и проверять их критическим рассудком, рефлексировать свои действия, а также способствует деловому и межличностному общению.

7. Рефлексия собственных действий.

В отличие от традиционной технологии развивающее обучение предполагает совершенно иной характер оценки учебной деятельности. Качество и объем выполненной учеником работы оценивается не с точки зрения ее соответствия субъективному представлению учителя о посильности, доступности знания ученику, а с точки зрения субъективных возможностей ученика. В данный момент оценка отражает персональное развитие ученика, совершенство его учебной деятельности. Поэтому, если ученик работает на пределе своих возможностей, он непременно заслуживает высшей оценки, даже если с точки зрения возможностей другого ученика это весьма посредственный результат. Ибо здесь важны не пятерки сами по себе, а пятерки как средство, стимулирующее исполнение учебной деятельности, как доказательство, убеждающее «слабого» ученика в том, что он способен развиваться. Темпы развития личности глубоко индивидуальны, и задача учителя – не вывести всех на некий, заданный уровень знаний, умений, навыков, а вывести личность каждого ученика в режим развития, пробудить в ученике инстинкт познания, самосовершенствования.

5. Теория П.Я. Гальперина о влиянии выбора методов обучения на умственное развитие ребенка.

Теория, сформулированная и исследованная **Петром Яковлевичем Гальпериным** [1902 - 1988] в середине XX века. Основана на том, что организация внешней деятельности школьников, способствующая переходу внешних действий в умственные, является основой рационального управления процессом усвоения знаний, навыков, умений. Согласно этой теории, формирование умственных действий проходит по следующим этапам:

Первый - создание мотивации обучаемого;

Второй - составление схемы т.н. **ориентировочной основы действия**;

Третий - выполнение реальных действий;

Четвертый - проговаривание вслух описаний того реального действия, которое совершается, в результате чего отпадает необходимость использования **ориентировочной основы действий**;

Пятый - Действие сопровождается проговариванием «про себя»;

Шестой - Полный отказ от речевого сопровождения действия, формирование умственного действия в свернутом виде – см. интериоризация. На каждом этапе действие выполняется сначала развернуто, а затем постепенно сокращается, «свертывается».

ПРИМЕР. «Например, нужно кого-то обучить не делать определенные грамматические ошибки. На карточки выписываются те грамматические правила, на которые делаются ошибки. Они организуются на карточке в той последовательности, в которой их следует применять к написанной фразе. Сначала требуется, чтобы обучаемый вслух читал первое правило и применял его к фразе, затем вслух читается второе правило и так далее до конца карточки. На втором этапе, когда правила выучены наизусть, можно отложить карточку, но все еще следует произносить правила вслух. На следующем этапе предполагается произнесение правил про себя при их применении. Наконец, на заключительном этапе человек способен применить правила, не произнося их ни вслух, ни про себя и даже не осознавая, — в свернутом и погруженном виде».

Гипотеза Л.С. Выготского о ведущей роли обучения в психическом развитии нашла полное подтверждение в экспериментальных исследованиях, проведенных под руководством П.Я. Гальперина. «Обучение, организованное или неорганизованное, является общим руслом психического развития», - отмечал П.Я. Гальперин. Какое влияние оказывает обучение на развитие, зависит от характера обучения. Как известно, П.Я. Гальперин выделил три типа учения в соответствии с тремя типами ориентировки.

Необходимо оговориться: Л.С. Выготский, рассматривая проблему соотношения обучения и развития, говорил о разном содержании обучения и степени самостоятельности ребенка. П.Я. Гальперин различал три типа ориентировки по следующим основаниям: конкретная - обобщенная, полная - неполная, самостоятельно получаемая - данная в готовом виде. Особенностью первого типа учения является то, что оно не обнаруживает сколько-нибудь ясного отношения к умственному развитию. Умственное развитие не зависит от обучения, а наоборот, обуславливает его возможности. Учение по второму типу также не оказывает влияния на развитие. Лишь обучение по третьему типу обеспечивает «мощный развивающий эффект», за которым лежит, по мнению В.В. Давыдова, «формирование у учащихся абстракций и обобщений содержательного характера, усвоение ими теоретических знаний». П.Я. Гальперин такой эффект третьего типа обучения объяснял его нацеленностью на приобретение общего метода исследования объектов, на формирование нового способа мышления.

Разные подходы Л.С. Выготского и П.Я. Гальперина к проблеме соотношения обучения и развития не противоречат друг другу, а как бы дополняют друг друга. Не случайно и П.Я. Гальперин, и Л.С. Выготский приходят к единому мнению о решающем влиянии обучения на психическое развитие ребенка. По-видимому, можно говорить о разработке разных аспектов обозначенной проблемы в трудах Л.С. Выготского и П.Я. Гальперина.

П.Я. Гальперин широко понимает обучение. Он пишет, что обучением условно можно назвать любую деятельность, поскольку тот, кто её выполняет, получает новую информацию и умения, и одновременно получаемая им информация получает новое качество. В деятельности, выполняемой учащимися, Гальперин выделяет три стороны: ориентировочную, исполнительную и контрольную. Ориентировочная сторона основана на использовании учащимися объективных условий необходимых для выполнения определённой деятельности. Исполнительная сторона сводится к последовательности этапов преобразования объектов деятельности, а контрольная - требует от учащегося наблюдения за ходом деятельности и сопоставления её результатов с соответствующими образцами, а при обнаружении расхождений - соответствующей корректировки ориентировочной и исполнительной составляющих этой деятельности. Вся деятельность не является самоцелью, а вызвана неким мотивом этой деятельности, в состав которой он входит. Когда цель задания совпадает с мотивом, действие становится деятельностью. Иначе говоря, деятельность - это процесс решения задачи, вызванный желанием достичь

цели, что может быть обеспечено с помощью этого процесса. Роль мотивации П.Я. Гальперин оценивает так высоко, что наряду с пятью основными этапами в процессе овладения новыми действиями в последних своих работах он рекомендует учитывать ещё один этап - формирование соответствующей мотивации у учащихся. Концепцию поэтапного формирования умственных действий наряду с её создателем развивают его ученики и соратники, среди которых важную роль играет Н.Ф. Талызина, автор многочисленных исследований и работ по этой теме. Характеристика вышеуказанных этапов в её понимании:

1. Этап создания схемы ориентационной основы деятельности. На этом этапе учащиеся получают данные о цели деятельности и её предмете, что обеспечивает им предварительное ознакомление с деятельностью и условиями её выполнения. Таким образом, учащиеся узнают, что является предметом учения и в какой последовательности они должны выполнять ориентационные, исполнительные и контрольные действия. Это ещё не сама деятельность, а лишь система указаний на то, как учащийся должен осуществлять эту деятельность.

2. Этап формирования материальной деятельности. Здесь уже сами учащиеся выполняют действия (например, измеряют размеры школьного класса), но только по внешней форме - материальной или материализованной. Материальная форма имеет место тогда, когда учащиеся сталкиваются с самими предметами, например с объектами природы, а материализованная - когда они выполняют действия на геометрических или физических моделях. Эти действия охватывают как ориентационную так и исполнительную и контрольную деятельность, причём внимательное отношение ко всем трём сторонам деятельности имеет на данном этапе особое значение. Одновременно происходит название всех этих действий.

3. Этап внешней речи. Здесь действие подвергается дальнейшему обобщению благодаря его полной вербализации в устной и письменной речи. Таким образом, действие усваивается в форме, оторванной от конкретики, т.е. обобщённой.

4. Этап внутренней речи. Так же как на предыдущем этапе, действие проявляется в обобщённом виде, однако его вербальное освоение происходит без участия внешней речи. После получения мысленной формы действие начинает быстро редуцироваться, приобретая форму, идентичную образцу, и подвергаясь автоматизации.

5. Этап интериоризации действия. Действие становится внутренним процессом, максимально автоматизированным, становится актом мысли, ход которого закрыт, а известен только конечный «продукт» этого процесса.

Таким образом, поэтапно учащиеся приходят к овладению мысленными действиями, совсем непохожими на действия внешние, но являющимися их производными. В теории П.Я. Гальперина использованы достижения кибернетики. Её главный принцип состоит в управлении процессом обучения, которое он понимает шире, чем другие, считая его главной формой деятельности учащейся молодёжи. Управление здесь доведено до своего совершенства, что и позволяет преобразовывать внутренние действия во внешние и тем самым ускорять развитие учащихся. Такие их способности, как мышление, память или внимание, остаются в тени ориентационных, исполнительных и конкретных действий, а вся эмоциональная жизнь учащегося сводится к заботе о формировании мотивации к обучению. Построение урока как универсальной формы обучения возвращается к «мономодели», аналогичной моделям Гербарта и его сторонников, хотя эта модель имеет свои отличия и опирается на более развитую психологическую теорию. Пожалуй, она является одной из тех односторонних моделей, в которых одна здоровая мысль разрастается до такой степени, что все другие, даже менее удачные и ценные, теряют право гражданства. При всём этом данная система является весьма молодой, к тому же находящейся в стадии продолжающегося развития, на основе немногочисленного опыта её трудно оценить, что было возможно в случае рассмотрения других, уже долгое время применяющихся на практике систем. К недостаточности

апробированным дидактическим системам можно отнести концепцию программированного обучения в различных её вариантах. Аналогичными попытками являются опыты применения кибернетических моделей в школьной практике. В экспериментальной стадии находится и модель, именуемая в СССР научной организацией дидактического процесса. Не давая более подробной характеристики этих моделей, хочу добавить, что лежащая в основе данного учебника концепция многостороннего образования представляет собой теоретическую модель, находящуюся в стадии экспериментальной и опытной проверки.

2. ПРАКТИЧЕСКИЙ РАЗДЕЛ

1.1 Введение в психологию

Определение типа мышления (ведущего полушария головного мозга).
Кто вы: художник или мыслитель?



Тест

1 Направленность личности - это ?...

- а) совокупность устойчивых мотивов, ориентирующих деятельность личности и относительно независимых от наличных ситуаций;
- б) психический процесс и состояние становления личности;
- в) побуждение к деятельности, связанное с развитием человека как личности;
- г) стремление субъекта к удовлетворению своих потребностей;
- д) все предложенные варианты верны.

2 Что такое "индивидуальность"?

- а) это психологические особенности личности;
- б) это детерминирующее поведение субъекта;
- в) это поведенческая активность человека;
- г) это особенности деятельности субъекта;
- д) это способность логического мышления личности.

3 Индивид-это?...

- а) биологический организм;
- б) носитель общих генетических наследственных свойств биологического вида;
- в) стремление личности отличаться от других людей;

- г) отдельно взятый человек в качестве носителя определенных биологических свойств, присущих человечеству как виду;
- д) целостность социальных свойств человека.

4 Перечислите, что из перечисленного относится к личности в качестве устойчивой целостности психических процессов, свойств и отношений:

- а) темперамент;
- б) характер;
- в) способности;
- г) мотивация;
- д) направленность;
- е) все ответы верны

5 Что относится к основным формам направленности?

- а) широта;
- б) влечение;
- в) желание;
- г) стремление;
- д) гибкость
- е) интересы;
- ж) идеалы;
- з) убеждения.

6 Какие связанные между собой моменты включает направленность?

- а) напряжение;
- б) сцепление;
- в) абстракция;
- г) содержание;
- д) мотивация;
- е) все ответы верны.

7 Какие бывают потенциалы личности?

- а) гносеологический;
- б) аксиологический;
- в) творческий;
- г) смысловой
- д) осознанный
- е) творческий;
- ж) художественный.

8 Как называют этап развития личности с 3 до 5 лет?

- а) позднее младенчество;
- б) раннее детство;
- в) детство;
- г) позднее детство;

9 Какие психические процессы охватывает интерес?

- а) восприятие;
- б) воля;
- в) память;
- г) мышление;
- д) ощущения;
- е) внимание.

10 Что такое «творческая компетентность»?

- а) условие проявления креативной способности;
- б) синтез воображения;
- в) синтез перевоплощения (эмпатии);
- г) познание действительности;

д) все ответы верны.

Теория деятельности и направленность личности

Опросник «Профессиональная направленность личности» Л.Йовайши

Инструкция: Ребятам предложен перечень вопросов, имеющих два варианта ответа. Нужно выбрать, понравившийся, и зафиксировать в бланке для ответов.

Если полностью согласны с вариантом "а" и не согласны с вариантом "б", то в клетку с цифрой, соответствующей номеру вопроса или утверждения, и буквой "а" поставьте 3, а в клетку "б" - 0.

Если вы не согласны как с вариантом "а", так и с вариантом "б", то выберите из них наиболее предпочтительный для вас и оцените его в 2 балла, менее предпочтительный вариант оценивается в 1 балл.

Отвечайте на вопросы, не пропуская ни одного из них.

1. Представьте, что вы на выставке. Что вас больше привлекает в экспонатах:

- а) цвет, совершенство форм;
- б) их внутреннее устройство (как и из чего они сделаны).

2. Какие черты характера в человеке вам больше всего нравятся:

- а) дружелюбие, отсутствие корысти, чуткость;
- б) мужество, смелость, выносливость.

3. Служба быта оказывает людям разные услуги. Считаете ли вы необходимым:

- а) и впредь развивать эту отрасль, чтобы всесторонне обслуживать людей;
- б) создавать такую технику, которой можно было бы самим пользоваться в быту.

4. Какое награждение вас больше бы обрадовало:

- а) за общественную деятельность;
- б) за научное изобретение.

5. Вы смотрите военный или спортивный парад. Что больше привлекает ваше внимание:

- а) слаженность ходьбы, грациозность участников парада;
- б) внешнее оформление колонн (знамена, одежда и прочее).

6. Представьте, что у вас много свободного времени, чем бы вы охотнее занялись:

- а) чем-либо практическим (ручным трудом);
- б) общественной работой (на добровольных началах).

7. Какую выставку вы бы с большим удовольствием посмотрели:

- а) новинок научной аппаратуры (в области физики, химии, биологии);
- б) новых продовольственных товаров.

8. Если бы в школе было 2 кружка, какой бы вы выбрали:

- а) музыкальный;
- б) технический.

9. Если бы Вам предложили пост директора, на что бы вы обратили большее внимание:

- а) на сплоченность коллектива;
- б) на создание необходимых условий для работы.

10. Какие журналы вы читаете с большим удовольствием:

- а) литературно – художественные;
- б) научно – популярные.

11. Что важнее для человека:

- а) создавать себе благополучный, удобный быт;
- б) создавать искусство.

12. Для благополучия общества необходимо:

- а) техника;
- б) правосудие.

13. Какую из 2 книг вы читали бы с большим удовольствием:

- а) о развитии науки в нашей стране;
- б) о достижении спортсменов нашей страны.

14. В газете две статьи разного содержания. Какая из них вызвала бы у вас большую заинтересованность:

- а) о машине нового типа;
- б) о новой научной теории.

15. Какая из двух работ на свежем воздухе вас заинтересовала бы больше:

- а) работа, связанная с постоянными передвижениями (агроном, лесничий, дорожный мастер);
- б) работа с машинами.

16. Какая, на ваш взгляд, задача школы важнее:

- а) подготовить учащихся к работе с людьми, чтобы они помогали другим создавать материальные блага;
- б) подготовить учащихся к практической деятельности, к умению создавать материальные блага.

17. Что, на ваш взгляд, следует больше ценить у участников самодеятельности:

- а) то, что они несут людям искусство и красоту;
- б) то, что они выполняют общественно - полезную работу.

18. Какая, на ваш взгляд, область деятельности человека в дальнейшем будет иметь доминирующее значение:

- а) физика;
- б) физическая культура.

19. Что обществу принесет большую пользу:

- а) забота о благосостоянии граждан;
- б) изучение поведения людей.

20. Какого характера научную работу вы бы выбрали:

- а) работу с книгами в библиотеке;
- б) работу на свежем воздухе, в экспедиции.

21. Представьте, что вы профессор университета. Чему бы вы отдали предпочтение в свободное время:

- а) занятиям по литературе;
- б) опытам по физике, химии.

22. Вам представляется возможность совершить путешествие в разные страны. В качестве кого вы бы охотнее поехали:

- а) как известный спортсмен на международные соревнования;
- б) как известный специалист по внешней торговле с целью покупки товаров для нашей страны.

23. Какие лекции вы бы слушали с большим удовольствием:

- а) о выдающихся художниках;
- б) о выдающихся ученых.

24. Что вас больше привлекает при чтении книг:

- а) яркое изображение смелости и храбрости героев;
- б) прекрасный литературный стиль.

25. Вам представляется возможность выбора профессии. Какой из двух предложенных вариантов вы бы выбрали:

- а) работе малоподвижной, но связанной с созданием новой техники;
- б) физической культуре или другой работе, связанной с передвижением.

26. Какими выдающимися учеными вы больше интересуетесь:

- а) Поповым и Циолковским;
- б) Менделеевым и Павловым.

27. Вам кажется, что в школе следует обратить большее внимание:

- а) на спорт, так как это нужно для укрепления здоровья;
 б) на успеваемость учащихся, так как это необходимо для их будущего.

28. Что бы вас больше заинтересовало в печати:

- а) сообщение о состоявшейся художественной выставке;
 б) участие о прошедшем митинге в защиту прав человека.

29. Если бы вам представилась возможность занять определенный пост, какой бы вы выбрали:

- а) главного инженера завода;
 б) директора универмага.

30. Как вы считаете, что важнее:

- а) много знать;
 б) создавать материальные блага.

Бланк ответов к опроснику Л.Йовайши:

1а	1б	2а		2б	3а
	3б	4а	4б	5а	
5б	6а	6б	7а		7б
8а	8б	9а			9б
10а			10б		11а
11б	12а	12б	13а	13б	
	14а		14б	15а	
	15б	16а			16б
17а		17б	18а	18б	19а
		19б	20а	20б	
21а			21б	22а	22б
23а		23б		24а	
24б	25а			25б	
	26а		26б	27а	27б
28а		28б			29а
	29а		30а		30б

Ключ к опроснику Л.Йовайши:

В заполненном листе ответов в каждом столбце подсчитывается количество баллов. Результаты подсчитываются под каждым столбцом, который соответствует определенной сфере профессиональной направленности.

1 столбец - сфера искусства: 1а, 5б, 8а, 10а, 11б, 17а, 21а, 23а, 24б, 28а;

2 столбец - сфера технических интересов: 1б, 3б, 6а, 3б, 12а, 14а, 15б, 25а, 26а, 29б;

3 столбец - сфера работы с людьми: 2а, 4а, 6б, 9а, 12б, 16а, 17б, 19б, 23б, 28б;

4 столбец - сфера умственного труда: 4б, 7а, 10б, 13а, 14б, 18а, 20а, 21б, 26б, 30а.

5 столбец - сфера физического труда: 2б, 5а, 13б, 15а, 18б, 20б, 22а, 24а, 25б, 27а;

6 столбец - сфера материальных интересов: 3а, 7б, 9б, 11а, 16б, 19а, 22б, 27б, 29а, 30б.

Анализируя полученные данные, необходимо выделить столбцы, содержащие наибольшее количество баллов, и эти сферы деятельности можно считать предпочитаемыми опрашиваемым.

Столбцы, содержащие наименьшее количество баллов, отражают сферы деятельности, отвергаемые консультируемым.

1.2 Психические процессы и состояния личности

Тест Мюнстерберга на восприятие и внимание. Диагностика избирательности внимания.

Тест Мюнстерберга предназначен для диагностики избирательности внимания. Избирательность внимания позволяет концентрировать внимание даже при наличии помех восприятия информации при постановке сознательной цели.

Инструкция. В предложенном вам наборе букв есть слова. Ваша задача – как можно быстрее просматривая текст, подчеркнуть эти слова за 2 минуты. Пример: «рюклбюсрадостьюфркнп». Постарайтесь обнаружить замаскированное слово «радость».

Тестовый

материал:

бсолнцесвтрпцоэрайонзгучновостьхэыгчяфактьуэкзаментрочягщшгцкппрокуроргурсеаб
етеорияемтодж
ебьамхоккейтроицафцуйгахттелевизорболджщзхюэлгщьбпамятьшогхеюжипдрпцхщндво
сприятиейцукен
дшизхьвафыпролдблюбовьябфырплосдспектакльячсинтьбюнбюерадостьвуфциеждлоррпн
ародшалдхэ
ипцигернкуыфйшрепортажэкжлорлафывюфбьконкурсйфнячыувскапрличностьзжэеюдш
щглоджинэпри
лаваииедтлжэзбьтрдшжнпркывкомедияшлдкуйфотчаяниейфрлньячвтлджэхьгфтасенлабор
аторияигщдц
нруцтргштлроснованиеизхжбщдэркентаврсухгвсмтрпсихиатриябплмстчьйфясмтщзайэья
гнтзхтм

Обработка результатов. Оценивается количество выделенных слов и количество ошибок (пропущенные и неправильно выделенные слова). Ключ. Солнце, район, новость, факт, экзамен, прокурор, теория, хоккей, троица, телевизор, память, восприятие, любовь, спектакль, радость, народ, репортаж, конкурс, личность, комедия, отчаяние, лаборатория, основание, кентавр, психиатрия.

Интерпретация.

1. Если вы обнаружили не более 15 слов, то вам следует уделять больше времени развитию своего внимания. Читайте, записывайте интересные мысли в вашу записную книжку, время от времени перечитывайте свои записи.

2. Если вы обнаружили не более 20 слов, ваше внимание ближе к норме, но иногда оно вас подводит. Вернитесь к тесту, повторите его еще раз. Сверьте свои результаты с ключом к тесту.

3. Если вам удалось обнаружить 24 -25 слов, ваше внимание в полном порядке. Хороший уровень развития внимания помогает вам быстро учиться, продуктивно работать, запоминать информацию и воспроизводить ее в нужный момент.

Диагностика доминирующей перцептивной модальности С. Ефремцева

Диагностика доминирующей перцептивной модальности С. Ефремцева служит для определения ведущего типа восприятия: аудиального, визуального или кинестетического.

А какие органы чувств скорее “откликаются” у вас при контактах с окружающим миром? К какому типу людей относятся ваши близкие? Как они воспринимают

окружающий мир: визуально, на слух, или на ощупь? Методика канала восприятия поможет вам лучше понять себя и других. У каждого из нас среди органов чувств есть ведущий, который быстрее и чаще остальных реагирует на сигналы и раздражители внешней среды. Сходство типов может способствовать любви, несовпадение порождает конфликты и недоразумения. Если вы знаете к какому типу относятся дорогие вам люди и просто знакомые, вам будет легче донести до них информацию и понять, что хотят сказать вам. Например, как люди с определенным видом восприятия узнают, что их кто-то любит?

- визуал (зрительное восприятие) – по тому, как на него смотрят;
- кинестетик (тактильное восприятие) – по тому, как его касаются;
- аудиал (слуховое восприятие) – по тому, что ему говорят;
- дискрет (дигитальное восприятие) - по тому, что подсказывает логика.

Инструкция к тесту. Прочитайте предлагаемые утверждения. Поставьте знак "+", если Вы согласны с данным утверждением, и знак "-", если не согласны. Тестовый материал (вопросы).

1. Люблю наблюдать за облаками и звездами.
2. Часто напеваю себе потихоньку.
3. Не признаю моду, которая неудобна.
4. Люблю ходить в сауну.
5. В автомашине цвет для меня имеет значение.
6. Узнаю по шагам, кто вошел в помещение.
7. Меня развлекает подражание диалектам.
8. Внешнему виду придаю серьезное значение.
9. Мне нравится принимать массаж.
10. Когда есть время, люблю наблюдать за людьми.
11. Плохо себя чувствую, когда не наслаждаюсь движением.
12. Видя одежду в витрине, знаю, что мне будет хорошо в ней.
13. Когда услышу старую мелодию, ко мне возвращается прошлое.
14. Люблю читать во время еды.
15. Люблю поговорить по телефону.
16. У меня есть склонность к полноте.
17. Предпочитаю слушать рассказ, который кто-то читает, чем читать самому.
18. После плохого дня мой организм в напряжении.
19. Охотно и много фотографирую.
20. Долго помню, что мне сказали приятели или знакомые.
21. Легко могу отдать деньги за цветы, потому что они украшают жизнь.
22. Вечером люблю принять горячую ванну.
23. Стараюсь записывать свои личные дела.
24. Часто разговариваю с собой.
25. После длительной езды на машине долго прихожу в себя.
26. Тембр голоса многое мне говорит о человеке.
27. Придаю значение манере одеваться, свойственной другим.
28. Люблю потягиваться, расправлять конечности, разминаться.
29. Слишком твердая или слишком мягкая постель для меня мука.
30. Мне нелегко найти удобную обувь.
31. Люблю смотреть теле- и видеофильмы.
32. Даже спустя годы могу узнать лица, которые когда-либо видел.
33. Люблю ходить под дождем, когда капли стучат по зонтику.
34. Люблю слушать, когда говорят.
35. Люблю заниматься подвижным спортом или выполнять какие-либо двигательные упражнения, иногда и потанцевать.
36. Когда близко тикает будильник, не могу уснуть.
37. У меня неплохая стереоаппаратура.

38. Когда слушаю музыку, отбиваю такт ногой.
39. На отдыхе не люблю осматривать памятники архитектуры.
40. Не выношу беспорядок.
41. Не люблю синтетических тканей.
42. Считаю, что атмосфера в помещении зависит от освещения.
43. Часто хожу на концерты.
44. Пожатие руки много говорит мне о данной личности.
45. Охотно посещаю галереи и выставки.
46. Серьезная дискуссия – это интересно.
47. Через прикосновение можно сказать значительно больше, чем словами.
48. В шуме не могу сосредоточиться.

Ключ к тесту. •

Визуальный канал восприятия: 1, 5, 8, 10, 12, 14, 19, 21, 23, 27, 31, 32, 39, 40, 42, 45.

Аудиальный канал восприятия: 2, 6, 7, 13, 15, 17, 20, 24, 26, 33, 34, 36, 37, 43, 46, 48.

Кинестетический канал восприятия: 3, 4, 9, 11, 16, 18, 22, 25, 28, 29, 30, 35, 38, 41, 44, 47.

Уровни перцептивной модальности (ведущего типа восприятия) : • 13 и более – высокий; • 8-12 – средний; • 7 и менее – низкий.

Интерпретация результатов: Подсчитайте, количество положительных ответов в каждом разделе ключа. Определите, в каком разделе больше ответов "да" ("+"). Это Ваш тип ведущей модальности. Это ваш главный тип восприятия.

Визуал. Часто употребляются слова и фразы, которые связаны со зрением, с образами и воображением. Например: “не видел этого”, “это, конечно, проясняет все дело”, “заметил прекрасную особенность”. Рисунки, образные описания, фотографии значат для данного типа больше, чем слова. Принадлежащие к этому типу люди моментально схватывают то, что можно увидеть: цвета, формы, линии, гармонию и беспорядок.

Кинестетик. Тут чаще в ходу другие слова и определения, например: “не могу этого понять”, “атмосфера в квартире невыносимая”, “ее слова глубоко меня тронули”, “подарок был для меня чем-то похожим на теплый дождь”. Чувства и впечатления людей этого типа касаются, главным образом, того, что относится к прикосновению, интуиции, догадке. В разговоре их интересуют внутренние переживания.

Аудиал. “Не понимаю что мне говоришь”, “это известие для меня...”, “не выношу таких громких мелодий” – вот характерные высказывания для людей этого типа; огромное значение для них имеет все, что акустично: звуки, слова, музыка, шумовые эффекты. Несмотря на то, что основных каналов восприятия существует три, человек обрабатывает свой жизненный опыт четырьмя способами. Ведь существует еще и цифровой канал – некий внутренний монолог, связанный со словами и числами.

Дигитал (он же **дискрет**) – весьма своеобразный и достаточно редко встречающийся типаж, которому свойственно особое восприятие мира. Выражения эмоций, разговоров о чувствах, красочного описаний картин природы и т.п. от дискретов дожидаться сложно. Этот тип ориентирован, прежде всего, на логику, смысл и функциональность. В разговоре с дискретом складывается впечатление, что он как будто ничего не чувствует, но много знает, и еще больше – стремится узнать, осмыслить, понять и разложить по полочкам. Но это совсем не так! Люди с цифровым каналом восприятия как раз невероятно чувствительны и ранимы. Среди представителей этого типа особенно много шахматистов, программистов, а также всевозможных исследователей и ученых. В их лексиконе часто встречаются выражения: «где тут логика?», «надо проанализировать ситуацию», «итак, методом исключения мы выясняем...» Поскольку дискреды воспринимают мир через логическое осмысление, общаться с ними стоит именно с

помощью логических доводов, желательны еще и подкрепленных статистическими данными.

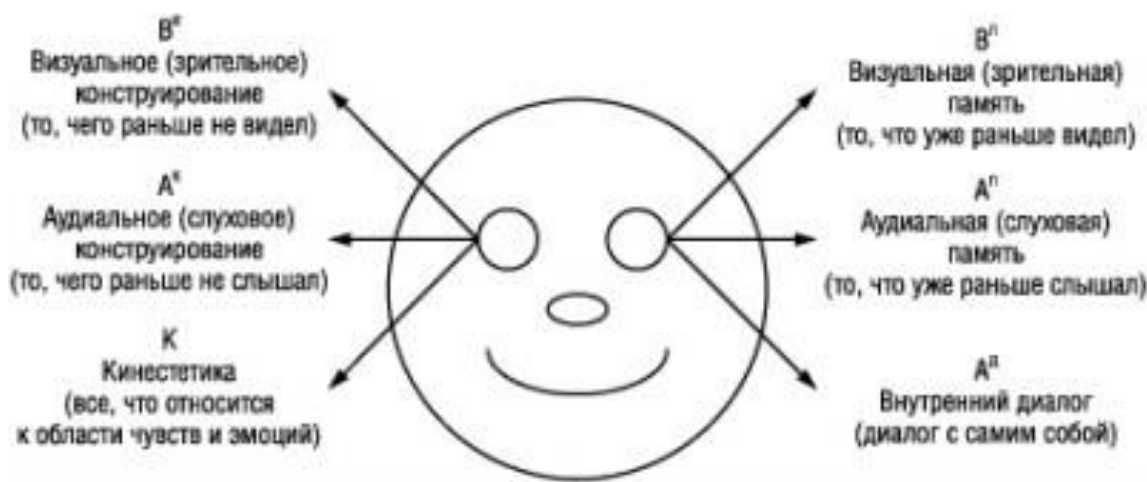
Отличительные признаки	Визуальный тип
Способ получения информации	Посредством зрения – благодаря использованию наглядных пособий или непосредственно наблюдая за тем, как выполняются соответствующие действия
Восприятие окружающего мира	Восприимчивы к видимой стороне окружающего мира; испытывают жгучую потребность в том, чтобы мир вокруг них выглядел красиво; легко отвлекаются и впадают в беспокойство при виде беспорядка
На что обращают внимание при общении с людьми	На лицо человека, его одежду и внешность
Речь	Описывают видимые детали обстановки – цвет, форму, размер и внешний облик вещей
Движения глаз	Когда о чем-нибудь размышляют, обычно смотрят в потолок; когда слушают, испытывают потребность смотреть в глаза говорящему и хотят, чтобы те, кто их слушают, также смотрели им в глаза
Память	Хорошо запоминают зримые детали обстановки, а также тексты и учебные пособия, представленные в печатном или графическом виде

Отличительные признаки	Аудиальный тип
Способ получения информации	Посредством слуха – в процессе разговора, чтения вслух, спора или обмена мнениями со своими собеседниками
Восприятие окружающего мира	Испытывают потребность в непрерывной слуховой стимуляции, а когда вокруг тихо, начинают издавать различные звуки – мурлычат себе под нос, свистят или сами с собой разговаривают, но только не тогда, когда они заняты учебой, потому что в эти минуты им необходима тишина; в противном случае им приходится отключаться от раздражающего шума, который исходит от других людей
На что обращают внимание при общении с людьми	На имя и фамилию человека, звук его голоса, манеру его речи и сказанные им слова
Речь	Описывают звуки и голоса, музыку, звуковые эффекты и шумы, которые можно услышать в окружающей их обстановке, а также пересказывают то, что говорят другие люди

Движения глаз	Обычно смотрят то влево, то вправо и лишь изредка и ненадолго заглядывают в глаза говорящему
Память	Хорошо запоминают разговоры, музыку и звуки

Отличительные признаки	Кинестетический тип
Способ получения информации	Посредством активных движений скелетных мышц – участвуя в подвижных играх и занятиях, экспериментируя, исследуя окружающий мир, при условии, что тело постоянно находится в движении
Восприятие окружающего мира	Привыкли к тому, что вокруг них кипит деятельность; им необходим простор для движения; их внимание всегда приковано к движущимся объектам; зачастую их отвлекает и раздражает, когда другие люди не могут усидеть на месте, однако им самим необходимо постоянно двигаться
На что обращают внимание при общении с людьми	На то, как другой себя ведет; что он делает и чем занимается
Речь	Широко применяют слова, обозначающие движения и действия; говорят в основном о делах, победах и достижениях; как правило, немногословны и быстро переходят к сути дела; часто используют в разговоре свое тело, жесты, пантомимику
Движения глаз	Им удобнее всего слушать и размышлять, когда их глаза опущены вниз и в сторону; они практически не смотрят в глаза собеседнику, поскольку именно такое положение глаз позволяет им учиться и одновременно действовать; но если поблизости от них происходит суета, их взгляд неизменно направляется в ту сторону
Память	Хорошо запоминают свои и чужие поступки, движения и жесты

Неформальный вариант теста. Если у вашего знакомого или у вас нет возможности или времени пройти тест С Ефремцева, то вы можете определить основной канал восприятия следующим образом. Спросите его (или себя), как бы он (вы) хотел(и) провести отпуск (абстрактный отпуск, «отпуск мечты»). А теперь проследите, в какую сторону он (вы) отвели глаза, прежде чем сформулировали ответ. В зависимости от направления взгляда можно сказать, какие образы создает человек: визуальные, аудиальные или кинестетические (тактильные).



1. Если взгляд направлен вверх, то это говорит о формировании зрительных образов, рисовании картинки – визуал.

2. Если взгляд направлен вниз, то это означает, что человек пытается прислушаться к своим чувствам и ощущениям – кинестетик.

3. Если взгляд направлен прямо, либо влево или вправо, без смещений вверх-вниз (как бы в сторону ушей), то это говорит о формировании звуковых образов – аудиал.

Для точности постарайтесь найти ответы на большее количество вопросов. Они могут быть любыми, например: "Как вы хотели бы отметить Новый год?", "Какие планы на ближайшие выходные?", "Вспомнить самое приятное событие за последний месяц" и т.д. Чтобы определиться окончательно, то внимательно проанализируйте ответы на заданные вопросы.

Например, если на вопрос: "Где лучше провести отпуск?", человек при ответе использует следующие эпитеты:

1. Лазурное море, желтый песок, вид на горы из окна, яркое солнце, загорелые девушки в купальниках и другие зрительные образы, то вероятно человек – визуал.

2. Теплый бриз, запах моря, горячий песок, жар на теле от загара, расслабление, спа-отель и т.д., то, скорее всего, человек – кинестетик.

3. Шум волн, тишина на рассвете, крик чаек, зажигательная музыка, свист ветра и т.д., то человек – аудиал.

Визуалам крайне сложно запомнить информацию на слух, а кинестетик вряд ли сможет оценить вашу новую прическу (оценит визуал), а вот парфюм или умение делать массаж – запросто! Аудиал/кинестетик обращаясь к визуалу для лучшего донесения информации могут сказать что-то типа: "Для меня твоё словесно/тактильное молчание, как для тебя чёрная комната, непроглядная темнота, где ничего не видно".

Тест для самопроверки по теме «Ощущение и восприятие»

1. Минимальное различие между двумя интенсивностями раздражителя, вызывающее замечаемое различие интенсивности ощущения, называется ...

абсолютным нижним порогом

порогом различения

временным порогом ощущений

диапазоном чувствительности к интенсивности

2. К экстерорецептивным относятся ... ощущения

зрительные

органические

вибрационные

температурные

3. Восприятие часто принято называть ...

осознанием

апперцепцией

перцепцией

наблюдательностью

4. Пространственно-временные характеристики объективного мира отражают ... процессы

познавательные

мотивационные

эмоциональные

волевые

5. Основной психофизический закон принято называть законом ...

Вебера-Фехнера

Бунзена-Роско

Стивенса

Гельмгольца

6. Изменение чувствительности для приспособления к внешним условиям известно как ...

синестезия

сенсibilизация

адаптация

аккомодация

7. Способность к восприятию изменений раздражителя или к различению близких раздражителей называется...

абсолютной чувствительностью

дифференциальной чувствительностью

сенсibilизацией

адаптацией

8. Основанием разделения восприятия на произвольное и непроизвольное служит...

ведущий анализатор

предмет восприятия

форма существования материи

целенаправленность характера деятельности субъекта

9. Восприятие есть процесс (результат) построения образа объекта в перцептивном пространстве субъекта при ...

его непосредственном взаимодействии с этим объектом

его опосредованном взаимодействии с этим объектом

отсутствии воспринимаемого предмета

отсутствии взаимодействия

10. Понимание другого человека путем отождествления себя с ним называется....

эмпатией

идентификацией

социально-психологической рефлексией

стереотипизацией

11. Пример рисунка, который воспринимается то как ваза, то как два человеческих профиля, иллюстрирует закон ...

транспозиции

фигуры и фона

симметрии

константности

12. Минимальная величина раздражителя, вызывающая едва заметное ощущение — это ... порог ощущений.

нижний абсолютный

дифференциальный

временный

верхний абсолютный

13. Зависимость восприятия от содержания психической жизни человека и от особенностей его личности называется ...

инсайтом

перцепцией

апперцепцией

сенсительностью

14. Основанием выделения зрительных, слуховых, обонятельных, вкусовых и других разновидностей ощущений является ...

время возникновения в ходе эволюции

модальность раздражителя

место расположения рецепторов

наличие или отсутствие непосредственных контактов с раздражителем

15. Получение первичных образов обеспечивают ...

сенсорно-перцептивные процессы

процесс мышления

процесс представления

процесс воображения

16. Максимальная величина раздражителя, которую способен адекватно воспринимать анализатор, называется ... порогом ощущений.

нижним абсолютным

дифференциальным

временным

верхним абсолютным

17. В способности человека узнавать предмет по его неполному или ошибочному изображению проявляется такое свойство восприятия, как ...

целостность

предметность

константность

структурность

18. Основным критерием разделения видов восприятия на восприятие пространства, времени, движения выступает ...

ведущий анализатор

предмет отражения

форма существования материи

активность субъекта

19. Такие качественные характеристики ощущений, как цвет в зрении, тон и тембр в слухе и т. п., относятся к ... характеристикам.

модальностным

пространственным

временным

интенсивностным

20. Определенный участок коры и подкорки, куда адресуются восходящие сенсорные импульсы – это ...

центральный отдел анализатора

рецептор

проводниковый отдел

периферический отдел

21. Силой действующего раздражителя и функциональным состоянием рецептора определяется ...

качество ощущений

интенсивность ощущений

пространственная локализация раздражителей

длительность ощущений

22. Анатомо-физиологический аппарат, предназначенный для приема воздействий определенных раздражителей из внешней и внутренней среды и переработки их в ощущения, представлен...

проводниковым отделом

рецептором

анализатором

рефлексом

23. Новый вид чувствительности, обусловленный переносом качеств одной модальности на другую — это ...

синестезия

аккомодация

конвергенция

сенсбилизация

24. Ощущения, возникающие при воздействии внешних стимулов на рецепторы, расположенные на поверхности тела, называются ...

экстерорецептивными

интерорецептивными

проприорецептивными

интерактивными

25. Рецепторы, специализирующиеся на приеме и обработке воздействий из внутренней среды организма, называются...

экстерорецепторами

интерорецепторами

проприорецепторами

внешними

26. Проводящие пути, по которым возбуждения, возникающие в рецепторе, передаются к вышележащим центрам центральной нервной системы, называются...

афферентными

эфферентными

эффективными

аффективными

27. К основным свойствам ощущений не относится...

качество

интенсивность

длительность

объем

28. Свойство человека, проявляющееся как способность замечать в воспринимаемом малоизвестные, но существенные детали, характеризует ...

иллюзии

перцептивные действия

наблюдательность

осязание

29. Повышение чувствительности одних органов чувств при одновременном воздействии раздражителей на другие органы чувств проявляется как ...

адаптация

сенсбилизация

синестезия

модальность

30. Свойство восприятия, тесно связанное с мышлением и пониманием сущности предметов, называется ...

константностью

осмысленностью

избирательностью

целостностью

31. Ошибочные восприятия реальных вещей или явлений называются...

агнозией

галлюцинацией

иллюзией

бредом

32. Качественная характеристика ощущений, указывающая на их принадлежность к определенным органам чувств (зрительным, слуховым, тактильным и др.), известна как...

адаптация

сенсбилизация

синестезия

модальность

2.3 Индивидуально-психологические особенности личности

Тематика рефератов

1. Уровни способностей.
2. Темперамент и индивидуальный стиль деятельности.
3. Личность как активный субъект современного общества.
4. Формирование характера в профессиональной деятельности.
5. Личностные отношения как сфера проявлений личности.
6. Жизненный путь личности.
7. Самоактуализация личности.
8. Психосоциальная адаптация личности.
9. Социальные модели поведения.
10. Адаптивная и дезадаптивная личность.
11. Социальная и генетическая обусловленность развития способностей.

Темы проектов

1. Гуморальная теория темперамента Гиппократов.
2. Гуморальная теория темперамента К.Галена
3. Гуморальная теория темперамента И.Канта.
4. Гуморальная теория темперамента П.Ф.Лесгафта.
5. Физиологические основы темперамента. Соотношение типов высшей нервной деятельности и темперамента (по И.П.Павлову).
6. Конституциональная концепция темперамента Э.Кречмера.
7. Конституциональная концепция темперамента У.Шелдона.
8. Проявление основных свойств темперамента в общении.
9. Проявление основных свойств темперамента в деятельности.
10. Темперамент и индивидуальный стиль деятельности.
11. Характер и его структура.
12. Характерология и теория черт.
13. Природа характера и его проявления.

14. Характер и темперамент. Характер и личность.
15. Формирование и воспитание характера.
16. Виды акцентуаций характера по К.Леонгарду.
17. Виды акцентуаций характера по А.Е.Личко.

Тестовые задания

Свойства личности

<p>1. Установите соответствие понятий с их основными признаками в гуморальной теории темперамента:</p>	
<p>a) холерик b) сангвиник c) флегматик d) меланхолик</p>	<p>1) желчь 2) слизь 3) кровь 4) черная желчь</p>
<p>2. Дайте определение понятия «черта характера»</p>	<p>3. Дайте определение понятия «способности»</p>
<p>4. Перечислите 10 черт своего характера</p>	<p>5. Перечислите виды собственных способностей</p>
<p>6. Определите по описанию тип темперамента:</p> <p>...чувства не овладевают им быстро; ему не нужно делать над собой больших усилий, чтобы сохранить свое хладнокровие; он трудно раздражается, редко жалуется, переносит свои страдания терпеливо и мало возмущается страданиями других – это:</p> <p>a) холерик b) сангвиник c) флегматик d) меланхолик</p>	<p>7. Приведите примеры талантливых и гениальных людей</p> <p>8. Приведите примеры профессий, к которым более пригодны меланхолики</p>
<p>Определите по описанию тип акцентуации:</p>	

<p>9. Высокая общительность, словоохотливость до болтливости, своего мнения не имеет, очень не самостоятелен, стремится быть как все, неорганизован, предпочитает подчиняться – это:</p>	<p>10. Пониженный фон настроения, опасения за себя, близких, робость, неуверенность в себе, крайняя нерешительность, долго переживает неудачу, сомневается в своих действиях – это:</p>	<p>11. Чрезмерно приподнятое настроение, всегда весел, разговорчив, очень энергичен, самостоятелен, стремится к лидерству, риску, авантюрам, не реагирует на замечания, игнорирует наказания, теряет грань дозволенного, отсутствует самокритичность – это:</p>
<p>a) гипертимический b) дистимический c) циклотимический d) эмотивный e) демонстративный f) возбудимый g) застревающий h) педантичный i) тревожно-мнительный j) экзальтированный k) интровертированный l) экстравертированный</p>		

Психологические задачи

Задача 1. У какого ученика – Вали К. или Саши П. – в особенностях поведения наиболее отчетливо проявляются свойства темперамента? Дайте обоснование своего выбора.

У Вали К. повышенная активность, энергичность и работоспособность, проявляется при выполнении любых домашних поручений, школьных заданий, а также при выполнении любых общественных поручений; У Саши П. те же качества проявляются только при выполнении интересных домашних поручений, школьных заданий и общественных нагрузок.

Задача 2. Определите, о каком свойстве темперамента говорится в примере.

Какое свойство темперамента проявляется у Пети и у Вани?

Петя любит оживленную суету вокруг себя, очень общителен, предпочитает быть в центре внимания; Ваня напротив предпочитает тишину и уединение. С трудом знакомится с новыми людьми. Слишком большое внимание его смущает.

Задача 3. Указать те особенности, которые характеризуют сангвиника, флегматика, холерика и меланхолика.

А. Повышенная активность, длительная работоспособность, энергичность, сдержанность, вспыльчивость, непоседливость, терпеливость, медлительность движений и речи, медленная смена чувств и настроений, слабая эмоциональная возбудимость, быстрое усвоение и перестройка навыков, аффективность, бедность движений, малая активность, вялость, выразительность мимики и пантомимики, молчаливость, гипрессензитивность

Б. Бодрое повышенное настроение, быстрая приспособляемость к новой обстановке, медленное усвоение, перестройка навыков, неуверенность в себе, повышенная эмоциональная возбудимость, выдержанность, однообразие мимики, энергичность, подвижность, подавленность и растерянность при неудачах, быстрое возникновение и смена чувств и эмоциональных состояний, малая активность, терпеливость, невыразительность речи, ровное спокойное настроение, возбужденное состояние, сосредоточенность внимания

В. В детстве Тося А. отличалась настойчивым и агрессивным поведением. Крайне несдержанная и неприветливая, она вызывала постоянные нарекания учителя и товарищей, хотя училась хорошо. Когда девочка училась в 7 классе, семья сменила место жительства. В новой школе Тося была избрана в уч. ком. С большой ответственностью отнеслась она к поручению. Поведение ее изменилось. В учебной и общественной работе Тося проявляла большую активность и настойчивость. С завидным терпением и сдержанностью работала с подшефными малышами. Изменения в поведении были устойчивы и наблюдались в течение всех последующих лет обучения в школе. Вспыльчивость и несдержанность проявлялись только дома по отношению к родителям, чрезмерно опекавших девочку.

Г. Игорь М. в подростковом возрасте пережил конфликт в связи с разрушением семьи. До этого мальчик отличался, спокойным, бодрым, жизнерадостным настроением, был вполне эмоционально уравновешенным, сдержанным. В результате конфликта стала наблюдаться повышенная раздражительность, капризность. Мать говорит, что с Игорем дома трудно сладить. Для него характерны срывы в поведении. Когда в 10 классе у него начались неудачи в школе, он совсем вышел из равновесия и устраивал дома скандалы по всяким пустякам. В школе он вел себя более уравновешено, но и тут наблюдались «взрывы».

Задача 4. Определите, для какого типа темперамента характерен стиль учителей Ф.Ю. и В.Ф. Какие особенности стиля проявлялись у них?

А. Учительница русского языка 6-7 классов Ф.Ю. на внешние впечатления реагирует медленно, не сразу отвечает на вопросы. Выражение лица одинаковое, независимо от того, дает ли она задания или делает замечание, слушает ли веселую историю или серьезный вопрос. Смеется редко, чаще на лице скупая улыбка. Речь размеренная, неторопливая. Движения медленные. Для нее типичны невозмутимость и спокойствие в любой обстановке. Кажется, страшная скука на ее уроках неизбежна, но оказывается это не так. Например, для грамматического анализа Ф.Ю. тщательно подбирает предложения и тексты, эмоционально насыщенные, лирически приподнятые, иногда наполненные юмором. В результате урок проходит при всеобщей активности учеников, разгораются глаза, выше тянутся руки, на лицах играют улыбки, у ребят большое желание ответить.

Б. Учитель русского языка 6-7 классов В.Ф. легко переключается от одного состояния к другому. На перемене в учительской вокруг него веселье, оживление. В.Ф. рассказывал какую-то смешную историю. Но вот прозвенел звонок, и на лице учителя уже сосредоточенная деловитость. В классе он все время в движении, ходит быстро, стремительно. Никогда не раздражается непониманием учащихся, собран, сдержан, терпелив. Один из любимых приемов закрепления материала по русскому языку на его уроках – кратковременная динамическая игра типа соревнования. Игра длится 5 мин. и

идет в высоком темпе. Он требует от преподавателя большой оперативности, расторопности.

Итак, оба учителя успешно решают педагогические задачи, но решают по-разному.

Экспериментальные задания

Задание 1

Цель: выявление критериев силы, уравновешенности и подвижности нервных процессов.

Необходимое оборудование: секундомер.

Ход выполнения задания: испытуемому предлагают прочитать небольшой текст, записать его по памяти, подчеркнув подлежащее одной чертой, сказуемое – двумя, определение – волнистой линией, дополнение – пунктиром, обстоятельства – точками.

Обработка данных выполненного задания. В процессе выполнения задания протоколист отмечает особенности двигательной активности: присуща ли испытуемому подвижность или медлительность. Наличие торопливости показывает слабость внутреннего торможения. При малой подвижности испытуемый приступает к выполнению задания с большим опозданием. О хорошей подвижности и уравновешенности нервных процессов свидетельствует точность выполнения инструкций.

По общей работоспособности можно судить о силе или слабости типа ВНД (быстрая утомляемость в обычных условиях говорит о слабости типа). О типах ВНД можно судить по индивидуальным особенностям внимания. Так, сильному, неуравновешенному типу соответствует большая устойчивость, хорошее переключение и небольшое распределение внимания. Сильному, уравновешенному, спокойному типу соответствует большая устойчивость, значительное распределение, но слабо выраженная способность переключать внимание. Сильному, уравновешенному, живому типу соответствует хорошее переключение и распределение, но слабо выраженная устойчивость внимания. Слабому типу соответствует невысокая устойчивость, небольшое распределение и плохое переключение внимания.

Анализируя работу, отмечают характерные ошибки при преобладании возбуждения над торможением. Испытуемые добавляют к буквам лишние элементы, слоги. Различную степень подвижности характеризует скорость перехода от выполнения задания одного вида к другому и ошибки при этом.

Задание 2

Цель: определение типа темперамента учащихся по данным психолого-педагогических характеристик.

Необходимые материалы: 8-10 отрывков из педагогических характеристик.

1. Виктор Г., 3 класс. Медлителен. Походка неторопливая, ходит в развалку, говорит медленно, но обстоятельно, последователен. На уроках сидит с довольно равнодушным лицом, сам руки не поднимает, но на вопрос учителя обычно отвечает правильно. Когда учитель спрашивает, почему он не поднял руки, отвечает односложно: «Да, так...». Его трудно рассмешить или рассердить. Сам обычно не обижает товарищей, к ссорам других относится равнодушно. Незлобив. Для товарищей ленится что-нибудь делать. В разговор вступает редко, больше молчит. Новый материал понимает не сразу, требуется несколько раз повторить его, но задания выполняет правильно и аккуратно. Любит порядок. Придя к нам в прошлом году, он с трудом сдружился с ребятами.

2. Борис Р., 3 класс. Безгранично увлекающийся. Часто берет работу не по силам, до крайности подвижен. В любую минуту готов сорваться с места и «лететь» в лбом направлении. Руки не находят покоя. Быстро и часто поворачивает голову во все стороны. Крайне вспыльчив. Усваивает материал быстро, правильно, но от торопливости дает сбивчивые ответы. Все время приходится говорить ему: «Не отвечай сразу, подумай, не

торопись !», резко переходит от смеха к гневу и наоборот. Обожает военные игры. Очень инициативен. Учителя буквально засыпает вопросами. Когда рассердится, не умеет себя сдерживать. Очень любит получать хорошие отметки.

3. Саша Д., 2 класс. Очень впечатлительный. Малейшая неприятность выводит его из равновесия, плачет по каждому пустяку. Однажды Саша заплакал только из-за того, что сразу не нашел в портфеле учебника, который был там вскоре обнаружен. Очень обидчив. Долго помнит обиды и болезненно их переживает. Мечтателен. Часто задумчиво смотрит в окно, вместо того чтобы играть с товарищами. Покорно подчиняется всем правилам. Пассивен в детском коллективе. Часто обнаруживает неверие в свои силы. Если в работе встречаются трудности, он легко опускает руки, теряется, не доводит дело до конца, но если настоять на выполнении задания, в большинстве случаев выполняет его не хуже других.

4. Лена В., 2 класс. Девочка очень подвижная, на уроках ни минуты не сидит спокойно, постоянно меняет позу, вертит что-то в руках, разговаривает с соседом. Легко заинтересовывается всем новым, но сравнительно быстро остывает. Преобладающее настроение веселое и бодрое. На вопрос: «Как дела?» - обычно отвечает с улыбкой: «Очень хорошо!» - хотя иногда оказывается, что полученные ею отметки не так уж хороши. Про «девятки» радостно объявляет всем в доме. «Двоек» не скрывает, но всегда бодро добавляет: «Это у меня так... случайно...». Иногда огорчается, даже плачет, но не долго. Мимика живая. Не смотря на живость и непоседливость, её легко призвать к дисциплине. На интересных уроках проявляет большую энергию и работоспособность. Легко сходится с подругами, быстро привыкает к новым требованиям. Весьма разговорчива.

5. Вася Ф., 4 класс. Веселый, жизнерадостный мальчик, отзывчивый, незлопамятный. Однажды на собрании Вася критиковал своего друга за плохое поведение. После с обрания они поссорились. Вася даже расплакался: «Я тебе хорошего желал, а ты драться». До конца уроков он был печален, а потом друзья вместе пошли домой. Есть у Васи и недостатки. Поручения часто выполняет поспешно, необдуманно или не доводит начатое дело до конца. К празднику Васе нужно было выучить стихотворение. Он охотно взялся за это, но через 2-3 дня у него возникли «уважительные» причины: стихотворение неинтересное, у него нет времени его выучить, и он уже готов отказаться от выступления.

6. Люба Ф., 3 класс. Малоподвижная, спокойная, серьезная девочка. При выполнении какого-нибудь задания обстоятельно обдумывает его. Работу обычно выполняет медленно, но всегда хорошо. Это лучше всего заметно на ее контрольных работах. Люба почти последней сдает тетрадь, но зато у нее всегда все верно решено. Отвечая на уроке, говорит внятно, но монотонно.

7. Валентин Ф, 3 класс. Все время спокоен, одинок и пасмурен. Если он обижен, долго сердится. Если поссорился с товарищем по парте, целый день не разговаривает с ним. Мальчик не верит в свои силы, из-за этого часто плохо отвечает урок. Во время уроков устает больше других ребят. Если его поощрять или ему помогать, поручения выполняет лучше и более уверенно.

8. Коля П., 4 класс. Серьезный молчаливый мальчик. В школе его никто никогда не видел его веселым. Он редко играет с ребятами, чаще наблюдает, как они играют, или что-нибудь читает. Мальчик очень обидчив и обиды помнит долго. Если Коле в резкой форме делаешь замечание или во время ответа исправляешь ошибки, он умолкает и не отвечает, чтобы ему потом не говорили. Очень переживает, если получит плохую оценку. Скрытен, своими мыслями не делится ни с кем. От общественных поручений отказывается, говорит, что не справится, хотя труд любит.

Ход выполнения задания:

Опираясь на материал характеристики, необходимо обосновать, почему этот ученик может быть назван представителем именно этого типа темперамента, какие детали

подтверждают это. Затем испытуемому последовательно предъявляются второй, третий отрывки и т.д.

Обработка данных. Результаты работы заносятся в таблицу:

Фамилия, имя ученика	Тип темперамента	Признаки, подтверждающие принадлежность ученика к данному типу темперамента

Задание

Цель: Исследование эмоциональной возбудимости и эмоциональной устойчивости личности и выявление на этой основе возможного типа темперамента.

Необходимые материалы. Секундомер, ряд слов: ковер, стол, стул, коробка, газета, неряха, стена, ваза, газон, плита, растреха, сезон, полотно, рука, тупица, лапа, клавиша, руководство, простофиля, кузов, антенна, сундук, сплетница, сомнение, дерево.

Ход выполнения задания. Экспериментатор медленно произносит слова (5 слов в минуту). На каждое услышанное слово испытуемый должен быстро отвечать первым пришедшим в голову словом.

Протоколист регистрирует время от момента предъявления раздражителя до начала ответа испытуемого, то есть время реакции.

Обработка данных. На основании данных опыта заполняется таблица:

Слово-раздражитель	Ответ испытуемого	Латентное время реакции (в сек.)

Из 25 слов-раздражителей 5 эмоционально значимых, 20 слов - нейтральные. Показателем эмоциональной возбудимости и эмоциональной устойчивости будет отношение латентного времени реакции на эмоционально значимые и нейтральные слова. Если эти два показателя времени равны или почти равны, то испытуемый считается эмоционально устойчивым. Если эти два показателя времени весьма отличны, то испытуемый является эмоционально возбудимым. На основании полученных данных составляется таблица:

Фамилия, имя испытуемого	Эмоциональные особенности испытуемого	Предположительный тип темперамента

Задача. Психологический анализ педагогической ситуации

Учитель вызывает к доске ученика. Тот бойко и гладко рассказывает материал прошедшего урока. Педагог слушает и думает: «Паренек способный, материал схватывает что называется «на лету», но готовиться глубоко не любит. Просмотрел учебник, вероятнее всего на перемене. Однако ответ правилен, логичен. Придаться не к чему. Оценка 5»

К столу идет другой ученик. Его ответ сбивчив, нет четкости в формулировках, речь не вполне уверенная, хотя видно, что с материалом знакомился добросовестно. Слабый ответ, констатирует учитель. Больше тройки поставить нельзя.

К каким типам темперамента можно отнести этих учеников? В соответствии с указанными темпераментами, в чем различие в ответах первого и второго ученика? На основе психологического анализа данной ситуации, какие педагогические выводы можно сделать.

Упражнение «Азбука характера»

Задание 1 группе: составить азбуку характера (по алфавиту), характеризующую отношение человека к другим людям.

Задание 2 группе: составить азбуку характера (по алфавиту), характеризующую отношение человека к делу.

Задание 3 группе: составить азбуку характера (по алфавиту), характеризующую отношение человека к самому себе.

Защита работ

Индивидуальная работа

Записать в один столбик 10 своих черт характера, которые помогают в жизни, а в другую – те, которые мешают.

- что значит «положительные и отрицательные черты»? как одно и то же качество может по-разному проявляться? (болтливость и общительность);

- как вы думаете, что определяет такое многообразие черт характера?

- почему у каждого человека свой сугубо индивидуальный набор черт характера?

- что влияет на формирование характера?

- какие факторы влияют на формирование характера?

Практическое задание

Представителям каких типов темперамента трудно сформировать такие черты характера как ... инициативность и решительность, раскованность и уверенность, сдержанность и самокритичность, усидчивость?

Найдите 10 слов по теме «Характер»

с	и	л	ь	н	ы	й	ш	я	ч	м	т	с	ю
л	ч	е	с	т	н	ы	й	у	к	н	г	м	щ
а	з	н	п	л	о	х	о	й	д	ф	ы	е	в
б	х	и	т	р	ы	й	а	п	е	р	о	л	д
ы	ж	в	н	и	м	а	т	е	л	ь	н	ы	й
й	э	ы	ё	я	ч	х	о	р	о	ш	и	й	с
м	и	й	д	е	л	о	в	о	й	т	ь	б	ю
с	т	е	с	н	и	т	е	л	ь	н	ы	й	к
е	н	г	с	т	р	о	г	и	й	ш	з	х	ъ

Вопросы по теме для самоконтроля

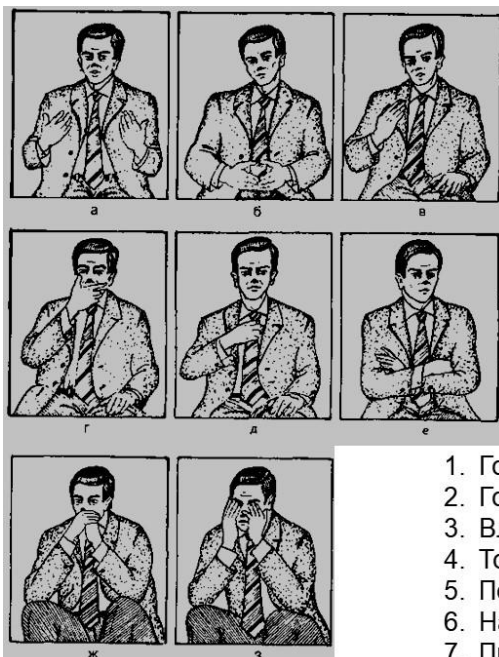
1 Определите тип темперамента по нижеперечисленным свойствам:

- а) сильный, неуравновешенный, быстрый
- б) сильный, уравновешенный, быстрый
- в) сильный, уравновешенный, инертный

2. Характерологическая особенность некоторых людей, проявляющаяся в повышенной общительности, открытости внутреннего мира и интереса к другим людям – это...

3. Чем отличается проявления свойств темперамента человека и животных?

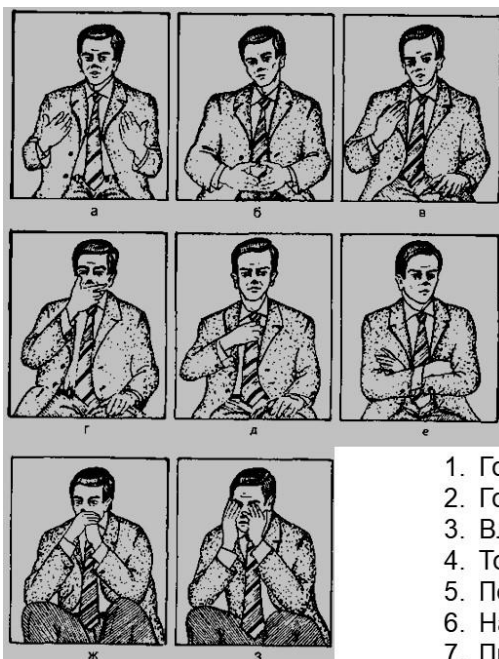
1.4 Социальное поведение человека



**Тест
«ПОНИМАЕТЕ ЛИ ВЫ ЯЗЫК
ЖЕСТОВ?»**

определите, какому описанию жестов соответствует рисунок, и выразите свои мнения следующим образом: 1 – а, 2 – в и т. д.

1. Готовность выслушать собеседника
2. Готовность к откровенной беседе.
3. Владение темой разговора.
4. Точность суждений.
5. Попытка скрыть что-либо.
6. Напыщенность.
7. Проявление агрессивности.
8. Отступление.



**Тест
«ПОНИМАЕТЕ ЛИ ВЫ ЯЗЫК
ЖЕСТОВ?»**

Ключ

- | | |
|--------------|--------------|
| 1 – Ж | 5 – З |
| 2 – А | 6 – Г |
| 3 – В | 7 – Д |
| 4 – Б | 8 – Е |

1. Готовность выслушать собеседника
2. Готовность к откровенной беседе.
3. Владение темой разговора.
4. Точность суждений.
5. Попытка скрыть что-либо.
6. Напыщенность.
7. Проявление агрессивности.
8. Отступление.

1.5 Психология управления

Определение профессионального типа

УТВЕРЖДЕНИЯ	ШКАЛА «С»	ШКАЛА «В»
1. Я скорее бы описал себя, как человека...	Избегающего риска	Рискующего
2. Как человек я скорее	Скромный	Смелый
3. Когда возникает несогласие между мной и людьми	Я соглашаюсь	Спору
4. Я предпочитаю	Сотрудничать	Конкурировать
5. Я принимаю решения...	Медленно	Быстро
6. Я бы охарактеризовал себя, как человека...	Мягкого	Своенравного
7. Я скорее демонстрирую	Поддержку	Инициативу
8. Я бы описал себя, как человека	Нерешительного	Решительного
9. Выполняя работу, я...	Не тороплюсь	Спешу сделать
10. Я бы охарактеризовал себя, как	Дипломатичного	Прямолинейного

Определение профессионального типа

УТВЕРЖДЕНИЯ	ШКАЛА «Н»	ШКАЛА «Э»
1. Принимая решения, я опираюсь на..	Факты	Эмоции
2. Я бы описал себя, как человека	Внимательного к формальностям	Небрежного
3. В работе с людьми я предпочитаю использовать ...	Деловые манеры	Дружеские манеры
4. Мой подход к делу скорее...	Логический	Интуитивный
5. Мои жесты...	Скованные	Активные
6. Я бы описал свое отношение к временным ограничениям как...	Дисциплинированное	Небрежное
7. Как человек, я скорее ...	Организованный	Спонтанный
8. По возможности я предпочитаю	Работать один	Работать в группе
9. В общении с людьми я скорее	Замкнут	Открыт

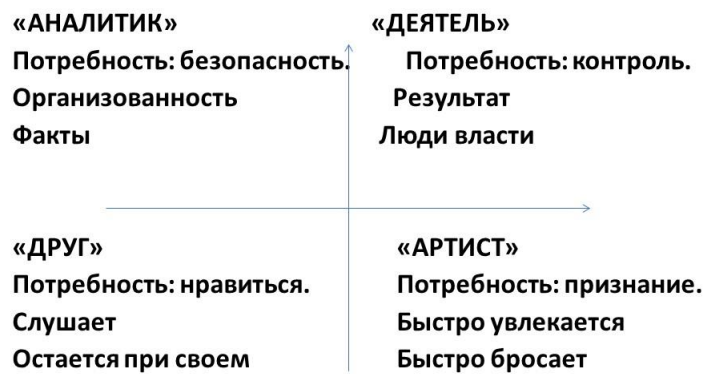
Профессиональный тип



Профессиональные типы



Профессиональные типы



Аналитик

- **«ЧЕЛОВЕК ПРОЦЕССА»**
- 100%-ная организованность, пунктуальность
- Внимателен к деталям
- Фокус на факты, цифры
- Консервативен



Деятель

- **«ЧЕЛОВЕК ДЕЙСТВИЙ И ПОБЕДЫ»**
- Требуется 100%-го внимания к себе
- Фокус на факты и результаты, а не на процесс
- Предпочитает все контролировать
- Решение принимает быстро
- Плохой слушатель



Друг

- **«ЧЕЛОВЕК ЛЮБВИ»**
- Стремится строить отношения, дружить
- Соглашается, но не делает
- Принимает решение коллегиально
- Медлительный



Артист

- **«ЧЕЛОВЕК ШОУ»**
- Предпочитает неформальную атмосферу
- Творческий подход к делу
- Умеет вдохновлять
- Образное мышление
- Быстрые решения
- Неисполнителен



1.6 Возрастная психология

Тест по теме Возрастная психология

1. Предмет возрастной психологии – это...

- а) периоды развития, переход от одного возрастного периода к другому, его причины, общие закономерности и тенденции, темп и направленность психического развития в онтогенезе;
- б) закономерности формирования психики, механизмы и движущие силы этого процесса, различные подходы к пониманию природы, функций и генезиса психики, различные стороны становления психики - её изменение в процессе деятельности, общения, познании;
- в) закономерности психического и социального развития ребёнка, особенности его поведения, взятые в их возрастной целостности.

2. Возрастная психология изучает...

- а) возрастные изменения в поведении людей;
- б) феномены и закономерности психического развития;

в) психические явления, возникающие в условиях целенаправленного педагогического процесса.

3. Какова главная задача возрастной психологии?

- а) раскрыть предпосылки, условия и движущие силы психического развития человека с момента рождения до глубокой старости;
- б) выполнение функции психологического сопровождения, помощи в кризисные периоды жизни человека;
- в) изучение механизмов развития личности.

4. Каковы актуальные проблемы возрастной психологии?

- а) проблема соотношения психики и поведения; исследование влияний социума на психические явления, как прямых, так и обратных;
- б) научное обоснование возрастных норм; выявление потенциальных и актуальных возможностей личности в определенном возрасте;
- в) проблема соотношения обучения и развития; проблема одаренности; проблема соотношения обучения и воспитания.

5. Каковы основные методы исследования в возрастной психологии?

- а) наблюдение, эксперимент, опрос, тестирование, метод поперечных и лонгитюдных срезов;
- б) наблюдение, тестирование, автобиографический метод, метод анализа продуктов деятельности;
- в) наблюдение, эксперимент, опрос, тестирование, интроспекция, сравнительно-генетический метод.

6. Возрастная психология тесно связана с такими науками:

- а) общей психологией, психологией человека, психологией труда, социальной, юридической и дифференциальной;
- б) дифференциальной психологией, общей психологией, социальной, психологией человека, педагогической психологией;
- в) общей психологией, психологией человека, социальной, педагогической и юридической психологией.

7. Теоретические и практические знания возрастной психологии о воспитании и обучении детей связаны с такими отраслями психологии:

- а) генетическая психология; психофизиология; дифференциальная психология; социальная психология; педагогическая психология; медицинская психология;
- б) дифференциальная психология; социальная психология; педагогическая психология; медицинская психология; психология труда, клиническая психология;
- в) генетическая психология; психофизиология; дифференциальная психология; психология труда; социальная психология; педагогика.

8. Лонгитюдный метод в возрастной психологии применяется для...

- а) оценки динамики развития творческих и других способностей ребенка;
- б) изучения возрастной динамики, преимущественно в детском периоде;
- в) диагностики межличностных и межгрупповых отношений в целях их изменения.

9. В возрастной психологии возраст – это...

- а) конкретная относительно ограниченная во времени ступень психического развития; совокупностью закономерных физиологических и психологических изменений;
- б) временная характеристика индивидуального развития;
- в) это уровень социальных достижений индивида в сравнении со статистически средним уровнем людей одного с ним возраста.

10. Социальные факторы развития ребенка включают в себя...

- а) социальную среду, обучение, социализацию;
- б) социальную среду, обучение, социальный статус;
- в) социальный статус, воспитание, адаптацию.

11. Стадия социализации, когда у человека появляется желание выделить себя среди других, критическое отношение к общественным нормам поведения, называется...

- а) первичной стадией;
- б) стадией интеграции;
- в) стадией индивидуализации.

12. Развитие предметной деятельности у ребенка происходит в...

- а) дошкольном периоде;
- б) в периоде раннего детства;
- в) в младшем школьном возрасте.

13. Ведущей деятельностью младшего школьного возраста является...

- а) игровая деятельность;
- б) учебная;
- в) трудовая.

14. Что такое аффект в возрастной психологии?

- а) это эмоциональные, сильные переживания, которые возникают при невозможности найти выход из критических, опасных ситуаций;
- б) реакция организма на воздействие чрезвычайных раздражителей, которая проявляется в нехарактерном поведении;
- в) психическое состояние, возникающее в ситуации реальной или предполагаемой невозможности удовлетворения тех или иных потребностей.

15. Геронтология- это...

- а) наука, которая изучает процесс старения;
- б) наука о периоде расцвета всех жизненных сил человека;
- в) наука, изучающая развитие ребенка во внутриутробной стадии.

16. С каких двух этапов состоит раннее детство?

- а) новорожденности, на котором развивается когнитивная сфера; раннего возраста, на котором происходит развитие мотивационно-потребностной сферы;
- б) младенчества, на котором развивается мотивационно-потребностная сфера личности; раннего возраста, на котором преимущественно осуществляется освоение операционально-технической сфер;
- в) младенчества – развитие мотивационной сферы; ранний возраст – развитие когнитивной сфера.

17. Что такое депривация в возрастной психологии?

- а) сокращение либо полное лишение возможности удовлетворять основные потребности - психофизиологические, либо социальные;
- в) обратное развитие, регресс, потеря стабильности, ослабление активности, спад работоспособности и психической уравновешенности;
- в) поведение, отклоняющееся от общепринятых, наиболее распространенных и устоявшихся норм в определенных сообществах.

18. Что является центральными новообразованиями дошкольного возраста?

- а) устойчивость внимание и потребность в достижении успеха;
- б) соподчинение мотивов и самосознание;
- в) избирательность восприятия и саморефлексия.

19. Что является центральным новообразованием ранней юности?

- а) чувство взрослости;
- б) внутренний план действий;
- в) профессиональное и личностное самоопределение.

20. Какова ведущая деятельность в подростковом возрасте?

- а) учебная деятельность;
- б) общение со сверстниками;
- в) трудовая деятельность.

21. Референтная группа для подростка – это...

- а) люди, на которых он хочет быть похож;
- б) люди, с которыми он конфликтует;
- в) родители и близкие.

1.7 Педагогическая психология

Материалы для обсуждения

по теме «Исторически сложившиеся теории обучения»

«У каждого народа своя собственная национальная система воспитания, а поэтому заимствование одним народом у другого воспитательных систем является невозможным»
К.Д. Ушинский (1824-1870) – великий русский педагог, основоположник русской народной школы и педагогики

Ассоциативная теория обучения.

Эта теория оформилась еще в XVII в. Ее методологические основания были разработаны Дж. Локком. В своей философской концепции опытного происхождения человеческого знания он ввел термин «ассоциация». Практическое воплощение ассоциативная теория обучения получила в классно-урочной системе Я.А. Коменского, который в качестве «Золотого правила» дидактики выдвинул принцип наглядности.

Основные положения ассоциативной теории обучения:

- механизмом любого акта учения является ассоциация;
- обучение всегда начинается с чувственного познания, поэтому своим основанием оно имеет наглядность;
- обогащение сознания обучающегося образами и представлениями – основная задача учебной деятельности;
- наглядные образы обеспечивают продвижение сознания к обобщениям на основе сравнения;
- основным методом обучения является упражнение, которое формирует умение сравнивать.

Ассоциативная теория лежит в основе объяснительно-иллюстрированного метода обучения, который является господствующим в традиционной школе. Эта теория сыграла положительную роль, нанеся удар по догматическому и схоластическому обучению. Но она стала одной из причин того, что выпускники школы не получают полноценного образования, у них не формируются опыт творческой деятельности, умение самостоятельно добывать знания, готовность к творческой самостоятельной жизнедеятельности. Ассоциативная теория изначально не была ориентирована на развитие творческих способностей учащихся.

Осознавая ограниченность объяснительно-иллюстрированного обучения, отечественная педагогическая наука предложила ряд способов его усовершенствования: развитие обучаемости (Д.Н. Богоявленский, Н.А. Менчинская), интенсификация обучения с помощью опорных конспектов (В.Ф. Шаталов), укрупнение дидактических единиц (П.М. Эрдниев, Б.П. Эрдниев), индивидуализация обучения (И.П. Волков) и др.

Теория проблемного обучения.

Была разработана в середине 1970-х годов В. Оконь и М.И. Махмутовым. Она построена на деятельностном подходе и исходит из того, что мышление носит проблемный характер, возникновение каждой мысли происходит в проблемной ситуации.

Проблемная ситуация - это познавательная задача, которая характеризуется противоречиями между имеющимися у учащихся знаниями и умениями и предъявляемыми требованиями. Познавательная задача вызывает у учащихся стремление к самостоятельному поиску путей ее решения.

Проблемные ситуации дифференцируются по структуре действий, которые должны быть выполнены при решении проблемы; по уровню развития этих действий; по трудности проблемной ситуации.

Проблемное обучение включает в себя несколько этапов:

- осознание проблемной ситуации;
- формулировка проблемы на основе анализа ситуации;
- решение проблемы, включающее выдвижение и проверку гипотез;
- проверка решения.

Проблемное обучение основывается на аналитико-синтетической деятельности обучающихся, реализуемой в рассуждениях и размышлениях.

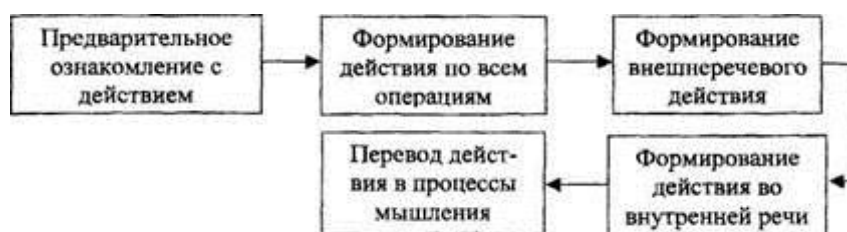
Проблемное обучение может быть разного уровня трудности для обучающихся в зависимости от характера и количества осуществляемых ими действий при решении проблемы.

Проблемное обучение способствует развитию умственных способностей, самостоятельности и творческого мышления учащихся. Этот тип обучения получил широкое признание в нашей стране.

Теория поэтапного формирования умственных действий.

Теория разработана П.Я. Гальпериным и развита Н.Ф. Галызиной. Психологической основой этой теории является положение о том, что деятельностная природа психического образа позволяет рассматривать в качестве единицы психической деятельности действие. Отсюда следует, что управлять формированием образов можно только через посредство тех действий, с помощью которых они формируются. Поэтому основой обучения является не восприятие, а действие (умственное и практическое). Поэтапное формирование умственных действий является главной задачей обучения.

Авторы концепции установили, что возможности управления процессом научения значительно повышаются, если учащиеся последовательно проводятся через пять взаимосвязанных этапов:



Поэтапное формирование умственных действий

Этот механизм перехода действий из внешнего плана во внутренний в психологии называется интериоризацией.

Практика показала, что эта теория дает хорошие результаты, если есть возможность начинать обучение с материальных или материализованных действий. Например, она хорошо себя зарекомендовала при подготовке спортсменов, операторов, музыкантов, водителей и специалистов других профессий. В школе ее применение ограничено тем, что обучение не всегда начинается с предметного восприятия.

Теория учебной деятельности

Исходит из учения Л.С. Выготского об отношении обучения и развития: обучение ведет за собой развитие. Ведущая роль в развитии отводится содержанию усваиваемых знаний. У учащихся должны формироваться не знания, а определенные виды деятельности, в которые знания входят как определенный элемент.

Из этой теории вытекает дедуктивно-синтетическая логика построения учебного процесса, когда усвоение знаний общего и абстрактного характера предшествует знакомству с более частными и конкретными знаниями. Причем учащиеся должны

постепенно и своевременно переходить от предметных действий к их выполнению в умственном плане. По мнению сторонников данной теории, это является важнейшим путем формирования теоретического мышления учащегося как важной способности творческой личности. Оппоненты авторов теории учебной деятельности указывают на абсолютизацию дедуктивно-синтетического пути познания и умаление роли индуктивного метода обучения.

Современная дидактика не принимает такую узкую трактовку знаний – только как элемента деятельности. Здесь не учитывается, что знания существуют объективно не только в сознании личности, но и в виде информации, хранящейся в книгах, базах данных ЭВМ, на сайтах Интернета и т.д.

Теория развивающего обучения.

Теория начала формироваться в 1970-е годы в работах Л.В. Занкова, Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова. Наиболее фундаментально эта проблема изложена в трудах В.В. Давыдова.

Следует отметить, что впервые идею развития выдвинул швейцарский педагог И.Г. Песталоцци, который писал, что стремление к развитию заложено в человеке от рождения. Поэтому целью воспитания должно быть гармоничное развитие природных сил и способностей ребенка. Немецкий педагог А. Дистервег разработал дидактику развивающегося обучения в виде 33-х правил.

Основой теории развивающего обучения является вопрос о соотношении обучения и развития, по которому сложились три точки зрения. В основе первой концепции лежит идея о независимости развития от обучения. Вторая наука основывается на том, что обучение и есть развитие. В третьей сделана попытка преодолеть крайности первых двух путем простого их совмещения: развитие мыслится как процесс, независимый от обучения, а само обучение считается тождественным развитию.

Но еще Л.С. Выготский указывал на правильное соотношение обучения и развития – обучение должно направлять развитие и идти впереди развития, а обучать ребенка надо в «зоне ближайшего развития».

Опытно-экспериментальную проверку этой идеи провели научные коллективы под руководством Л.В. Занкова, Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова. В результате были разработаны принципы развивающегося обучения детей младшего школьного возраста: обучение на высоком уровне трудности; ведущая роль теоретических знаний; быстрый темп изучения материала; осознание школьниками самого процесса учения.

Развивающее обучение особенно способствует развитию таких психических процессов, как наблюдение, внимание, мышление.

Дальнейшее развитие теория развивающего обучения получила в концепциях формирования продуктивного (творческого) мышления З.И. Калмыковой, творческой учебной деятельности Л.М. Фридмана, мыслительных операций Н.Н. Поспелова и др.

Теория проектного обучения.

Метод проектов возник во второй половине XIX века в США. В его основе были прагматические идеи американского философа и педагога Д. Дьюи (1859-1952). Продолжатель школы Д. Дьюи американский педагог У.Х. Килпатрик заложил основы теории метода проектов. Проектное обучение используется в школах США и ряда других стран.

В 1920-х годах в школах России также использовался метод проектов как средство развития учащихся, но в 1930-е годы метод проектов постановлением ЦК ВКП(б) был признан вредным и ошибочным.

В настоящее время проектное обучение вновь возрождается на новой научно-методической основе. Основы теории проектного обучения разработаны в трудах В.В. Рубцова, В.Д. Симоненко, Н.В. Матяш и других ученых России.

Основными конструктами теории проектного обучения являются понятия «проект» и «проектная деятельность». Под проектом понимается самостоятельно разработанное и

изготовленное изделие (услуга) от идеи до ее воплощения. Деятельность по выполнению проектов называется проектной. Выполнение проектов осуществляется в три этапа: подготовительный (исследовательский), технологический и заключительный. Выполняемые проекты обсуждаются и защищаются.

В основе теории проектного обучения лежат идеи о необходимости в современном технологическом мире формирования проектного мышления, обеспечения целостности педагогического процесса (единства развития, обучения и воспитания), создания условий для самостоятельного приобретения знаний, обеспечения единства опредмечивания и распределенности знаний, перехода от школы памяти к школе мысли, усиления профориентационного аспекта процесса обучения, создания здоровьесберегающих технологий обучения, формирования положительной мотивации к самообразованию.

Теория проектного обучения является интегративной, она синтезирует в себе в той или иной мере другие теории.

Словарь основных понятий и персоналии

А. Дистервег (1790-1866). Выдающийся немецкий педагог-демократ. Создатель дидактики развивающего обучения.

Джон Локк (1632-1704). Выдающийся английский философ-материалист и педагог. Разработал систему воспитания джентльмена - делового человека.

К.Г. Песталоцци (1746-1827) – швейцарский педагог-демократ. Разработал теорию элементарного образования и впервые соединил обучение с производительным трудом.

К.Д. Ушинский (1824-1870) – великий русский педагог, основоположник русской народной школы и педагогики

Л.С. Выготский (1896-1934) Выдающийся отечественный психолог. Разрабатывал проблемы высших психических функций индивида

Ассоциация – отражение в сознании связей познаваемых феноменов, когда представление об одном вызывает появление мысли о другом.

Восприятие – простейшая из свойственных только человеку форм психического отражения объективного мира в виде целостного образа. В отличие от ощущения восприятие отражает объект целостно.

«Зона ближайшего развития» – расхождение в уровне трудности задач, решаемых ребенком самостоятельно и под руководством взрослого. Понятие введено Л.В. Выготским.

Деятельность – взаимодействие человека с миром, в процессе которого человек сознательно и целенаправленно изменяет мир и самого себя.

Действие – элемент деятельности, цель которого не разлагается на более простые.

Упражнение – повторное выполнение действия с целью его усвоения.

Индукция – вид умозаключения от частных, единичных суждений и фактов к общим; метод познания.

Дедукция – вид умозаключения от общих суждений к частному; метод познания.

Проект – самостоятельно разработанное и изготовленное изделие (услуга) от идеи до ее полного воплощения.

Проектное обучение – обучение, в котором знания и умения у школьников формируются в процессе выполнения творческих проектов.

Материалы для обсуждения по теме «Семейное воспитание»

Роль и функции семьи в развитии, воспитании, социализации личности.

Семья - это важнейший институт социализации личности. Именно в семье человек получает свой первый опыт социального взаимодействия. На первых порах семья вообще является для ребенка единственным местом получения такого опыта. Затем в жизнь человека включается детский сад, школа, улица и т.д.

Социализация в семье происходит по двум параллельным направлениям:

- в процессе целенаправленного воспитания (семейное воспитание);

- в ходе социального научения, то есть непроизвольного (стихийного) усвоения социального опыта в условиях семьи.

С одной стороны, *социальное научение в семье* происходит в процессе непосредственного взаимодействия ребенка с родителями, братьями, сестрами и другими родственниками; с другой – оно осуществляется за счет наблюдения особенностей социального взаимодействия членов семьи между собой.

Семейное воспитание – это сложная система, складывающаяся в условиях конкретной семьи и осуществляемая силами родителей и родственников. На характер семейного воспитания влияют следующие факторы:

- наследственность, а также состояние здоровья детей и родителей;
- материально-экономическая обеспеченность семьи;
- социальное положение и уклад жизни в семье;
- структура семьи и ее количественный состав;
- место проживания и жилищные условия семьи;
- отношения в семье к ребенку и другие факторы.

Задачи семейного воспитания:

- создать благоприятные условия для развития ребенка;
- стать социально-экономической и психологической защитой для развития ребенка;
- передать опыт создания и сохранения семьи, воспитания в ней детей и отношения к старшим;
- научить детей полезным прикладным навыкам и умениям, направленным на самообслуживание и помощь близким;
- воспитать чувство собственного достоинства, ценности собственного «Я».

Принципы семейного воспитания:

- гуманность и внимание к растущему человеку;
- вовлечение детей в жизнедеятельность семьи на условиях «равноправных» участников;
- открытость и доверительность отношений с детьми;
- оптимистичность, жизнерадостность взаимоотношений в семье;
- последовательность в своих требованиях и справедливость;
- оказание помощи ребенку, отзывчивость.

Виды и типы семей, особенности их влияния на воспитание детей.

Типы семей и особенности их влияния на детей

В зависимости от состава родственников выделяют следующие типы семей:

- *простая семья* – супружеская пара с детьми, не состоящими в браке;
- *расширенная, или сложная семья* – если некоторые из детей состоят в браке; может включать в себя три и более поколений, живущих вместе и связанных общим хозяйством;
- *полная семья* – в состав которой входят оба супруга;
- *неполная семья* – в которой один из супругов отсутствует.

Какая из названных семей лучше всего подходит для воспитания, однозначно ответить невозможно. В любой из них имеются свои достоинства и недостатки. Например, в простой семье дети привыкают к большей самостоятельности, однако здесь быстрее нарушаются традиции поколений по сравнению с расширенной семьей. По сравнению с полной семьей, в неполной семье воспитание усложняется за счет снижения материального уровня семьи и перегрузки родителя, с которым остались дети. Однако, дети в таких семьях проникаются сочувствием к оставшемуся родителю, становятся эмоционально более близкими и ответственными.

Разнообразие семей подразделяют также по типу отношений в них между взрослыми и детьми, а также по степени их напряженности и последствиям влияния на детей:

- *семьи, уважающие детей.* В таких семьях отношения между родителями и детьми характеризуются порядочностью, открытостью, взаимным доверием, равенством во взаимоотношениях. Детей в таких семьях любят. Родители знают, чем они интересуются, что их беспокоит, уважают их мнение, стараются тактично помочь. Дети в таких семьях растут счастливыми, инициативными, не зависимыми, дружелюбными;

- *отзывчивые семьи.* Отношения между взрослыми и детьми нормальные, но существует определенная дистанция, которую ни родители, ни дети стараются не переступить. Дети знают свое место в семье, повинуются родителям. Родители сами решают, что нужно детям. Дети растут послушными, вежливыми, дружелюбными, но недостаточно инициативными;

- *материально-ориентированные семьи,* где главное внимание уделяется материальному благополучию. Детей в таких семьях с раннего возраста приучают смотреть на жизнь прагматически, во всем видеть свою выгоду. Их заставляют хорошо учиться, но часто с единственной целью – поступить в вуз. Духовный мир родителей и детей обеднен. Дети рано как бы взрослеют, но отношения с родителями, лишенные духовной основы, могут развиваться непредсказуемо;

- *враждебные семьи.* Детям здесь плохо, так как присутствует неуважение к ним, недоверие, слезка, телесные наказания. Дети в таких семьях растут скрытными, недружелюбными, плохо относятся к родителям, не ладят между собой и со сверстниками, не любят школу, могут уходить из семьи;

- *антисоциальные семьи.* Это скорее не семьи, а временное пристанище для детей, которых здесь не ждали, не любят, не приемлют. Родители, как правило, ведут аморальный образ жизни, конфликтуют, угрожают друг другу и детям, пьянствуют, воруют, дерутся. Влияние таких семей крайне негативное, ведет к антиобщественным поступкам. Дети из таких семей обычно берутся под опеку государства.

Модели семейных взаимоотношений.

Основные направления семейного воспитания:

- *физическое воспитание* – основано на здоровом образе жизни в семье и включает правильную организацию распорядка дня, занятия физкультурой и спортом, закаливание организма и т.д.;

- *интеллектуальное воспитание* – предполагает заинтересованное участие родителей в обогащении детей знаниями, в развитии их познавательных интересов, склонностей, способностей;

- *нравственное воспитание* – где на первый план вы ступает воспитание непреходящих моральных ценностей: любви, уважения, доброты, порядочности, честности, справедливости, совести, достоинства и долга;

- *эстетическое воспитание* – призвано развивать художественные таланты и дарования детей или, как минимум, формировать представления о прекрасном;

- *трудовое воспитание* – закладывает основу будущей праведной и достойной жизни детей, ибо жизненный путь человека, не приученного трудиться, заканчивается, как правило, плохо.

СТИЛИ РОДИТЕЛЬСКОГО ПОВЕДЕНИЯ

<p style="text-align: center;">ЛИБЕРАЛЬНЫЙ</p> <p>Слабо или совсем не регламентируют поведение ребенка; безусловная родительская любовь. Открыты для общения с детьми, однако доминирующее направление коммуникации — от ребенка к родителям; детям предоставлен избыток свободы при незначительном руководстве родителей; родители не устанавливают каких-либо ограничений; дети склонны к непослушанию и агрессивности, на людях ведут себя неадекватно и импульсивно, нетребовательны к себе; в некоторых случаях дети становятся активными, решительными и творческими людьми</p> 	<p>ТЕПЛЫЕ ОТНОШЕНИЯ</p>	<p style="text-align: center;">АВТОРИТЕТНЫЙ</p>  <p>Признают и поощряют растущую автономию своих детей. Открыты для общения и обсуждения с детьми установленных правил поведения; допускают изменения своих требований в разумных пределах; дети превосходно адаптированы: уверены в себе, у них развит самоконтроль и социальные навыки, они хорошо учатся в школе и обладают высокой самооценкой</p>
<p>НИЗКИЙ УРОВЕНЬ КОНТРОЛЯ</p>		<p>ВЫСОКИЙ УРОВЕНЬ КОНТРОЛЯ</p>
<p style="text-align: center;">ИНДИФФЕРЕНТНЫЙ</p> <p>Не устанавливают для детей никаких ограничений; безразличны к собственным детям. Закрыты для общения; из-за обремененности собственными проблемами не остается сил на воспитание детей; если безразличие родителей сочетается с враждебностью (как у отвергающих родителей), ребенка ничто не удерживает от того, чтобы дать волю своим самым разрушительным импульсам и проявить склонность к делинквентному поведению</p> 	<p>ХОЛОДНЫЕ ОТНОШЕНИЯ</p>	<p style="text-align: center;">АВТОРИТАРНЫЙ</p>  <p>Отдают приказания и ждут, что они будут в точности выполнены. Закрыты для постоянного общения с детьми; устанавливают жесткие требования и правила, не допускают их обсуждения; позволяют детям лишь в незначительной степени быть независимыми от них; их дети, как правило, замкнуты, боязливы и угрюмы, непритязательны и раздражительны; девочки обычно остаются пассивными и зависимыми на протяжении подросткового и юношеского возраста; мальчики могут стать неуправляемыми и агрессивными</p>

Педагогическая культура родителей и условия успешного воспитания детей в семье

Выдающийся русский педагог XIX–XX века П.Ф. Лесгафт определил условия, при которых каждый ребенок может стать «предельно нормальной личностью», следующим образом:

- *атмосфера любви и взаимного уважения.* Человек, лишенный такой атмосферы не способен уважать своих близких, сограждан, Родину, делать людям добро. Вместе с тем, педагог предупреждает, что слепая, неразумная материнская любовь делает человека безнравственным потребителем или честолюбивым карьеристом;

- *наличие высоконравственного воспитателя,* который учит ребенка быть правдивым, стремиться к тому, чтобы слово не расходилось с делом. Лучше, если эту роль выполняет мать, но это может быть и неродной воспитатель;

- *регулярный и радостный общественно-полезный труд.* Наблюдая за работой взрослых, ребенок начинает сам ими тировать ее в игре, затем включается в процесс труда как помощник и, наконец, как самостоятельный исполнитель;

- *исключение так называемых прибавочных раздражителей из жизни ребенка:* роскоши, нищеты, чрезмерных лакомств, беспорядочной еды, табака, алкоголя, азартных игр и т.д. У ребенка, привыкшего испытывать такие раздражители, не вырабатывается способность к целеустремленной деятельности;

- *гармоническое развитие всех способностей ребенка:* слушание сказок, музыки и песен должно сменяться физическими упражнениями, подвижными играми, работой в саду. Игры со сборными игрушками – чтением стихов, игра в шахматы – рисованием, лепкой и т.д. Это объясняется тем, что никто не знает, в какой области деятельности может проявиться особый талант ребенка;

- *соблюдение принципа постепенности и последовательности.* По мере роста и развития ребенка задания должны становиться все более сложными и трудными. Но они должны быть посильными, иначе ребенок потеряет к ним интерес, появится лень;

- *ограждение ребенка от контактов с безнравственными людьми.* Взрослые, которые любят ребенка и желают ему добра, должны строго контролировать каждый свой шаг, чтобы не послужить примером безнравственного поведения.

С точки зрения современной педагогики, для успешного воспитания в семье необходимо обратить также внимание на следующие моменты:

- *взаимоотношения между супругами,* культура их общения - определяют общий психологический климат семьи. Взаимодействия супругов – это модели поведения, которые осознанно или неосознанно перенимаются детьми;

- *контакт глаз между родителями и детьми* – очень важен не только для установления хорошего взаимопонимания, но и для удовлетворения эмоциональной потребности ребенка. Было бы большой ошибкой использовать лишь только строгий взгляд;

- *физический контакт* (поцелуи, объятия, прикосновения, поглаживания и пр.) - является эффективным способом укрепления психологического и физического здоровья ребенка, способ передачи ему родительской любви, установления взаимоотношений;

- *пристальное внимание,* позволяющее ребенку чувствовать себя значимой личностью. Это возможно, когда его не только замечают, но и вникают в его проблемы, страхи и опасения, разделяют с ним радость, занимаются совместными делами, играми;

- *дисциплина* - последовательность требований, соответствие требований возрасту, соответствие наказаний проступку.

Причины неправильного воспитания в семье

Неправильное воспитание в семье уродует характер ребенка, обрекает его на невротические срывы, на трудные взаимоотношения с окружающими. Причины такого воспитания в семье различны:

- *безнадзорность, или бесконтрольность,* когда родители не уделяют должного внимания детям. В итоге, предоставленные сами себе, дети попадают под негативное влияние уличных компаний.

- *гиперопека*, когда жизнь ребенка находится под бдительным надзором. Когда он постоянно слышит указания, предупреждения, запреты. В результате такого «воспитания» становится нерешительным, боязливым, неуверенным в своих силах.

- *воспитание по типу «Золушки»*, то есть в обстановке безразличия, холодности. Ребенок чувствует, что отец или мать его не любят, тяготятся им. Такая ситуация способствует появлению неврозов, чрезмерной чувствительности или озлоблению детей.

- *«жесткое» воспитание*, когда за малейшую провинность ребенка сурово наказывают и держат в постоянном страхе. Ушинский К.Д. указывал, что страх – самый сильный источник таких пороков, как жестокость, озлобленность, приспособленчество и угодничество.

- *физическое наказание* – которое педагоги-ученые называют синдромом опасного обращения с детьми. Оно может наносить ребенку не только физические, но и психические, нравственные травмы. Наказываемые таким образом подростки впоследствии сами нередко становятся жестокими, плохо контактируют с окружающими и адаптируются в трудовых коллективах.

Причиной неправильного воспитания в семье является также ложный авторитет родителей:

- *авторитет подавления*, когда родители по любому поводу раздражаются, на каждый вопрос ребенка отвечают грубостью, любую его вину сопровождают наказанием. Такой авторитет вызывает детскую ложь, трусость, одновременно воспитывает в ребенке жестокость.

- *авторитет тщеславия*, который строится на высокомерном стремлении к славе, почитанию и превосходству, на кичливом демонстрировании своих достоинств в том числе и своим детям. Все это формирует у ребенка аналогичный стиль поведения.

- *авторитет педантизма*, когда родители ведут себя с детьми, как бюрократы, настаивают на своем даже в мелочах и даже если неправы. Такой авторитет убивает детскую инициативу и самостоятельность.

- *авторитет морализирования*, когда родители буквально заедают ребенка длинными нравоучительными рассуждениями, назидательными разговорами. В такой семье мало радости и оптимизма.

- *авторитет сентиментальности*, когда слащавые признания в любви сыплются на детей в избыточном количестве. Того же родители требуют и от детей, которые учатся подыгрывать, извлекая для себя выгоду. Так воспитываются интриганы - люди, склонные к неблагоприятным, скрытым действиям против кого-нибудь.

- *авторитет добродушия*, когда детям разрешается все за счет уступчивости и мягкости родителей. Очень скоро в такой семье ребенок начинает командовать, добиваясь капризами исполнения любых своих желаний.

- *авторитет панибратства*, когда родители переступают необходимую дистанцию и их дружба с детьми переходит в панибратские отношения. Дети начинают потешаться над родителями и считать необязательным выполнение их требований.

- *авторитет подкупа*, когда послушание покупается подарками или обещаниями, что делает детей меркантильными и лицемерными. Чтобы получить плату за хорошие поступки, ребенок рассказывает о своих делах только в выгодном для него свете. Все негативное он утаивает, становясь расчетливым и неискренним.

Материалы для обсуждения по теме «Образование как социокультурный феномен»

Образование как общечеловеческая ценность.

Образование - это процесс и результат усвоения систематизированных знаний, умений и навыков, необходимое условие подготовки человека к жизни и труду.

Образование – процесс обучения и воспитания в интересах человека, общества, государства, направленный на сохранение, приумножение и передачу знаний новым

поколениям, удовлетворение потребностей личности в интеллектуальном, культурном, нравственном, физическом развитии, на подготовку квалифицированных кадров для отраслей экономики.

Разные науки изучают образование под своим углом зрения. В философии понятие «образование» употребляется в значении общего духовного процесса формирования человека и результата этого процесса - духовного облика человека. Образование исследуется как культурно-историческое явление, средство сохранения, передачи и умножения накопленных духовной культуры человечества, народов, наций. Психологию интересуют проблемы влияния образования на формирование личности, ее психики. Социальная психология рассматривает человека в качестве субъекта учебной деятельности в рамках образования как социальной организации. Ее интересует, как добиться того, чтобы организация образования не была чужда человеческой природе, какие законы и социальные технологии должны лежать в основе организации учебной деятельности, как система образования должна способствовать самоактуализации и саморазвитию человека, его нормальному социальному функционированию. Социологию интересует социальная сторона образования: как благодаря образованию человек включается в те или иные социальные группы, занимает определенные позиции в социальной структуре общества, осваивает и выполняет разнообразные роли в обществе. Образование выступает историко-культурным феноменом менталитета общества, его сознания. В образовании создаются предпосылки для выявления и развития творческих способностей общества, для последовательной передачи накопленных обществом знаний, умений, культурного наследия всех поколений.

Социология образования рассматривает влияние образования на все стороны жизни общества - экономическую, социальную, политическую, духовную. В то же время она рассматривает и собственно «образовательные» проблемы: как функционирует и развивается система образования, насколько она соответствует требованиям общества, насколько эффективно ее организационное строение. Исследование проблем структуры образования связано с изучением его социальных функций: передача накопленных знаний, преемственность социального опыта и духовная преемственность поколений, социализация личности, ее саморазвитие и самореализация, накопление ею духовного, интеллектуального, социального потенциала.

В современной науке образование рассматривается как ценность, как система, как процесс, как результат. Образование выступает как важнейшее средство решения глобальных проблем человечества, как механизм развития личности, общественного сознания, общества в целом

Функции образования

Основными функциями образования являются: воспроизводство (усвоение и воспроизводство социального опыта) и развитие личности в полноте ее духовных и социальных свойств. Им соответствуют модели образования: традиционная и гуманистическая (феноменологическая).

Образование выполняет также

- личностные и социально-культурные функции;
- развитие личности имеет приоритет над обучением;
- социализация личности, ее саморазвитие и самореализация, накопление ею духовного, интеллектуального, социального потенциала;
- формирует интеллектуальный, нравственный и ресурсный потенциал общества и государства;
- содействует политическому, экономическому и культурно-технологическому развитию общества
- развивает, обучает и воспитывает личность в интересах самой личности, общества и государства;

- готовит человека к успешной и безопасной преобразовательной деятельности и функционированию в современном социуме.

Образование как часть культуры, с одной стороны, питается ею, а с другой стороны - влияет на ее сохранение и развитие через человека. При этом образование выполняет следующие культурные функции:

- гуманитарную (сохранение и восстановление экологии человека, его телесного и душевного здоровья, личной свободы, индивидуальности, духовности, нравственности);

- культуросозидательную (сохранение, передача, воспроизводство и развитие культуры средствами образования).

Культура и образование взаимообусловлены. Культура определяет цели, задачи и содержание образования. В то же время образование, как часть культуры, способствует сохранению и развитию культуры. Связующим звеном между культурой и образованием выступает человек, который одновременно является и субъектом определенной культуры, и субъектом соответствующего образования. Таким образом, образование можно рассматривать как в социальном, так и в личностных планах.

Образование - очень сложное, многоаспектное явление и его нельзя определить однозначно. Можно выделить следующие характеристики образования:

- это социокультурный феномен: его цели и задачи определяются обществом и одновременно образование выступает важным фактором развития общества; образование является составным компонентом культуры;

- это открытая, гибкая и целостная система преемственных образовательных программ, государственных стандартов, образовательных учреждений и органов управления;

- это целенаправленный и непрерывный процесс и результат развития личности путем научно организованного обучения, воспитания и самообразования;

- это достигнутый и подтвержденный гражданином определенный ценз, который удостоверяется соответствующим документом.

По мере перехода к информационному обществу образование все больше будет становиться самообразованием, то есть образованием самого себя. Главной задачей образовательных учреждений станет создание максимально благоприятных условий для самообразования и саморазвития личности, взаимообразования.

Ценностные приоритеты образования

Любое общество существует лишь при условии, что его члены следуют принятым в нем ценностям и нормам поведения, обусловленным конкретными природными и социально-историческими условиями. Человек становится личностью в процессе социализации, благодаря которой он обретает способность выполнять социальные функции.

Некоторые ученые понимают социализацию как пожизненный процесс, связывая ее и с переменой места жительства и коллектива, и семейным положением, и с приходом старости. Такая социализация есть не что иное, как социальная адаптация. Однако социализация этим не исчерпывается. Она предполагает и развитие, и самоопределение, и самореализацию личности. Причем такие задачи решаются как стихийно, так и целенаправленно, всем обществом, специально созданными для этого институтами и самим человеком. Этот целенаправленно организованный процесс управления социализацией и называется образованием, которое представляет собой сложнейший социально-исторический феномен с множеством сторон и аспектов, исследованием которых занимается ряд наук.

Под образованием понимается единый процесс физического и духовного становления личности, процесс социализации, сознательно ориентированный на некоторые идеальные образы, на исторически зафиксированные в общественном сознании социальные эталоны (например, спартанский воин, добродетельный христианин, энергичный предприниматель, гармонично развитая личность).

В современных условиях на первый план выходят требования гармонично развитой личности, которые вытекают из логики социального и технического прогресса. Сегодня мировое сообщество неотвратимо идет к реализации гуманистических идеалов в образовании путем повышения социальной, педагогической и экономической эффективности его функционирования. Социальная эффективность выражается в многообразных формах утверждения гуманизма, как в обществе, так и в самом содержании и технологиях образования как педагогического процесса.

Итак, образование как социальное явление – это, прежде всего объективная общественная ценность. Нравственный, интеллектуальный, научно-технический, духовно-культурный и экономический потенциал любого общества непосредственно зависит от уровня развития образовательной сферы. Однако образование, имея общественную природу и исторический характер, в свою очередь, обусловлено историческим типом общества, которое реализует эту социальную функцию. Оно отражает задачи социального развития, уровень экономики и культуры в обществе, характер его политических и идеологических установок, так как и педагоги, и воспитанники являются субъектами общественных отношений. Образование как социальное явление – это относительно самостоятельная система, функцией которой является систематическое обучение и воспитание членов общества, ориентированная на овладение определенными знаниями (прежде всего научными), идейно-нравственными ценностями, умениями, навыками, нормами поведения, содержание которых, в конечном счете, определяется социально-экономическим и политическим строем данного общества и уровнем его материально-технического развития.

Образование как социальное явление – это и система, для которой характерно наличие инвариантных качеств, присущих как ей в целом, так и каждому компоненту. К числу таких качеств относятся: гибкость, динамичность, вариативность, адаптивность, стабильность, прогностичность, преемственность, целостность (Б. Г. Гершунский).

Система образования намного сложнее любых других, более жестко детерминированных – технических, кибернетических, экономических и т.п. Система образования – это не замкнутая, жестко централизованная и упорядоченная система. Она – открытая система, способная к самопознанию (рефлексии), количественному и качественному обогащению, перманентному преобразованию в силу тех изменений, которые непрерывно происходят как в макросоциуме, так и внутри самой системы.

Гуманистическая, личностно-ориентированная направленность современного образования усиливает такие его характеристики, как гибкость и динамичность. Образование как социальная система превращается в дифференцированную и открытую для изменений сферу образовательных услуг. Не система образования со своими учреждениями навязывается человеку, ограничивая его свободу выбора, а человек сознательно выбирает индивидуальную образовательную траекторию в соответствии со своими образовательными потребностями и способностями.

Педагогические ценности, как и любые другие духовные ценности, утверждаются в жизни не спонтанно. Они зависят от социальных, политических, экономических отношений в обществе, которые во многом влияют на развитие педагогики и образовательной практики. Причем эта зависимость не механическая, так как желаемое и необходимое на уровне общества часто вступают в противоречие, разрешает которое конкретный человек, педагог в силу своего мировоззрения, идеалов, выбирая способы воспроизводства и развития культуры.

Педагогические ценности представляют собой нормы, регламентирующие педагогическую деятельность и выступающие как познавательно-действующая система, которая служит опосредующим и связующим звеном между сложившимся общественным мировоззрением в области образования и деятельностью педагога.

Широкий диапазон педагогических ценностей требует их классификации и упорядочивания, что позволит представить их статус в общей системе педагогического

знания. Однако их классификация, как и проблема ценностей в целом, до настоящего времени в педагогике не разработана. Правда, имеются попытки определить совокупность общих и профессионально-педагогических ценностей. Среди последних выделяют такие, как содержание педагогической деятельности и обусловленные им возможности саморазвития личности; общественная значимость педагогического труда и его гуманистическая сущность и др.

Аксиологическое Я как система ценностных ориентации содержит не только когнитивные, но и эмоционально-волевые компоненты, играющие роль ее внутреннего ориентира. В нем ассимилированы как социально-педагогические, так и профессионально-групповые ценности, служащие основанием индивидуально-личностной системы педагогических ценностей. Эта система включает:

- ценности, связанные с утверждением личностью своей роли в социальной и профессиональной среде (общественная значимость труда педагога, престижность педагогической деятельности, признание профессии ближайшим личным окружением и др.);

- ценности, удовлетворяющие потребность в общении и расширяющие его круг (общение с детьми, коллегами, референтными людьми, переживание детской любви и привязанности, обмен духовными ценностями и др.);

- ценности, ориентирующие на саморазвитие творческой индивидуальности (возможности развития профессионально-творческих способностей, приобщение к мировой культуре, занятие любимым предметом, постоянное самосовершенствование и др.);

- ценности, позволяющие осуществить самореализацию (творческий, вариативный характер труда педагога, романтичность и увлекательность педагогической профессии, возможность помощи социально неблагополучным детям и др.);

- ценности, дающие возможность удовлетворять прагматические потребности (возможности получения гарантированной государственной службы, оплата труда и длительность отпуска, служебный рост и др.).

Общая характеристика моделей образования

В рамках образовательных парадигм возникают различные модели образования. В мировом образовательном процессе в настоящее время действуют четыре основных модели образования: традиционная, рационалистическая, гуманистическая (феноменологическая), неинституциональная. (Бордовская Н.В., Реан А.А. Педагогика: Учебник для вузов. - СПб.: Питер, 2001. - С. 69.).

Традиционная модель образования - это модель систематического академического образования как способа передачи молодому поколению универсальных элементов культуры прошлого и настоящего. Прежде всего под этим подразумевается совокупность базовых знаний, умений и навыков в рамках сложившейся культурно-образовательной традиции, позволяющих индивиду перейти к самостоятельному усвоению знаний, ценностей и умений более высокого порядка.

Обучающийся рассматривается как объект, которому нужно передать систему обобщенных знаний, умений и навыков. Обучение преследует, в первую очередь, воздействие на механизмы памяти, а не мышления обучающихся. Целью такого образования является формирование личности с заранее заданными свойствами. Результаты выражаются в уровне обученности и социализованности личности.

Модель (лат. *modulus* - мера, образец) - система объектов или знаков, воспроизводящая наиболее существенные свойства системы -оригинала. Модели могут быть реальными (физическими), идеальными, математическими, информационными, графическими.

Основной дидактической единицей в этой модели является содержание образования. В этом случае система образования рассматривается как государственно-ведомственная организация, которая строится по ведомственному принципу с жестким

централизованным определением целей, содержания образования, номенклатуры образовательных учреждений и учебных дисциплин. При этом все учебные заведения контролируются административными или специальными органами.

Рационалистическая модель образования во главу ставит не содержание образования, а эффективные способы усвоения, обучающимися знаний. В основе идеологии современной рационалистической модели образования лежит бихевиористическая концепция. Эта модель отводит обучающимся сравнительно пассивную роль. Они, получая определенные знания, умения и навыки, приобретают адаптивный «поведенческий репертуар», необходимый для адекватного жизнеустройства в соответствии с социальными нормами, требованиями и ожиданиями общества. В рационалистической модели нет места таким явлениям, как творчество, самостоятельность, ответственность, индивидуальность.

Таким образом, поведенческие цели вносят в образование дух узкого утилитаризма и навязывают учителю механический, нетворческий образ действий. Учитель должен следовать предписанному шаблону, а его деятельность превращается в натаскивание обучающихся на решение задач, выполнение тестов и т.д. Основными методами такого обучения выступают научение, тренинг, тестовый контроль, индивидуальные занятия, коррекция.

Рационалистическая модель образования предполагает такую ее организацию, которая, прежде всего, обеспечивает практическое приспособление молодого поколения к существующему обществу и производству. При этом любая образовательная программа должна быть направлена на обеспечение «поведенческого» аспекта знаний, умений и навыков.

Гуманистическая (феноменологическая) модель образования в центр образовательного процесса ставит личность обучающегося и его развитие как субъекта жизнедеятельности. Она ориентирована на развитие внутреннего мира обучающегося, на межличностное общение, диалог, на психолого-педагогическую поддержку в личностном росте.

Эта модель предполагает персональный характер обучения с учетом индивидуально-психологических особенностей обучающихся, уважительное отношение к их интересам и потребностям. Его представители отрицают взгляд на школу как на «образовательный конвейер». По их мнению, образование должно наиболее полно и адекватно соответствовать подлинной природе человека, помогать ему проявлять и развивать то, что заложено природой, а не формировать личность с заранее заданными свойствами. Необходимо создавать условия для самопознания и саморазвития каждого обучающегося, предоставлять как можно больше свободы выбора и самореализации.

Гуманистическое направление предполагает свободу и творчество как учащихся (студентов), так и педагогов, а также право индивида на автономию развития и собственную траекторию образования.

Представители гуманистической модели образования не отличаются единством взглядов. В рамках этой модели существуют многие концепции образования: гуманитарно-образовательная, личностно ориентированная, аксиологическая, проективная, педагогической поддержки, культурологическая и др. Но их объединяет то, что они признают приоритет развития личности над обучением, а знания, умения и навыки считают не целью обучения, а средством развития обучающихся.

Неинституциональная модель образования ориентированная на его организацию вне социальных институтов, в частности образовательных институтов. Это образование на «природе», в условиях параллельных школ, с помощью системы Internet, дистанционное обучение, «открытые школы», «открытые университеты» и др.

Так, в мировой педагогике хорошо осознана роль «параллельной школы», как называют радио, телевидение, кинематограф, прессу, которые систематически готовят специальные воспитательно-образовательные программы. Например, в США учебные

программы транслируют около 200 телекомпаний и более 700 студий кабельного телевидения. Министерство образования координирует национальные учебные программы, разработкой и внедрением которых занимаются несколько педагогических центров (СНОСКА: См.: Джурицкий А.Н. Развитие образования в современном мире. - М.: Владос, 1999. – С. 177.).

Использование средств массовой информации в образовании позволяет повышать эффективность образовательного процесса. Но многие педагоги считают, что эти средства должны использоваться крайне осторожно, так как они отодвигают на задний план ничем не заменимые при воспитании человеческие контакты, живое общение. Сомнительные ценности массовой культуры, которые нередко несет радио, телевидение, кинематограф, пресса, могут разрушать, а не развивать личность ребенка.

Развитие систем связи в экономически развитых странах мира привело к появлению такой универсальной системы, как Internet. Это глобальная сеть, объединяющая более 40 млн. пользователей из различных стран, организаций и учреждений. Работа в Internet обычно осуществляется либо в диалоговом, либо в автономном режиме. В настоящее время наиболее используемыми средствами автономного режима являются электронная почта, Internet-фестивали и телеконференции. Диалоговый режим получил мощное развитие за счет использования гипертекста.

Internet – глобальная информационная система, состоящая из множества взаимосвязанных компьютерных сетей. Система Internet резко расширила возможности получения информации, появился термин «Интернет-образование», который означает обучение людей с помощью программных электронных средств обучения. Но простая «перекачка» информации из сети Internet может привести к снижению роли активной познавательной (мыслительной) деятельности субъектов обучения.

Развитие новых информационных систем привело к появлению дистанционного образования, под которым понимается комплекс образовательных услуг, предоставляемых широким слоям населения с помощью специализированной информационно образовательной среды на любом расстоянии от образовательного учреждения. Особенности дистанционного обучения являются: индивидуальное общение обучающего и обучающегося в режиме времени, близком к реальному; использование преподавателей-тьюторов, которые выступают в роли консультанта и организатора и несут персональную ответственность за каждого обучающегося; личностно ориентированный характер обучения; изначально заданная положительная мотивация обучения; утверждение в качестве основного элемента учебного процесса не только знания, но и информации, самостоятельный поиск нужной информации; выступление обучающегося в роли основного субъекта образовательного процесса (самостоятельный поиск нужной информации, ее переработка, самоконтроль, самооценка качества своего образования), возможности использования мультимедийных средств (текст, наглядные средства в статике и динамике, звуковое сопровождение) и другие.

Дистанционное образование позволяет решать такие задачи, как доступность образования; создание системы непрерывного образования, повышение качества образования; обеспечение функциональной грамотности населения; предоставление обучающимся и обучающимся академических свобод и повышение уровня их учебной мобильности; предоставление возможности получения образования лицам с физическими недостатками и не имеющими возможности обучаться в традиционной системе; возможность осуществления продвинутого образования для особо одаренных людей независимо от места их проживания; объединение усилий и возможностей различных образовательных учреждений, создание их объединений; интеграция и глобализация образования, создание общего образовательного пространства.

Новые информационные технологии приводят к созданию «открытых» образовательных учреждений. Так, традиционные университеты переходят к обучению на расстоянии в качестве дополнительного образования. Сегодня существует 11 так

называемых мега-университетов – всемирных открытых университетов, в которые ежегодно зачисляются более 100 000 студентов. Вариант открытого университета – виртуальный университет, использует спутниковую связь и Internet для передачи курсовых материалов, что дает людям, живущим в различных регионах, возможность пользоваться одними и теми же ресурсами. Число лиц, прошедших обучение без получения диплома, превосходит число обучающихся для получения диплома в 3,9 раза. Это свидетельствует о том, что знания и информация все больше начинают приобретать ценность сами по себе, а не как средство получения диплома, что радикально изменяет характер образовательной мотивации.

Сравнительный анализ современных моделей образования

Охарактеризованные модели образования обладают как достоинствами, так и недостатками, которые их объединяют. Так, традиционная и рационалистическая модели не ставят в центр личность обучающегося как субъекта образовательного процесса. В них учащийся (студент) является объектом педагогического воздействия, предусматривается стандартизация образовательного процесса, при которой технологии обучения ориентированы, главным образом, на возможности среднего ученика, используется прямой (императивный) стиль управления учебной деятельностью обучающихся, для них характерно монологизированное преподавание, переоценка роли инициативы и творчества субъектов образовательного процесса.

Та и другая модели образования направлены на формирование личности с заранее заданными свойствами и передачу в готовом виде содержания или способов обучения. Поэтому, на наш взгляд, рационалистическую модель можно считать разновидностью традиционной модели образования и целесообразно особо выделить традиционную формирующую модель образования.

Поскольку различные разновидности гуманистической модели образования признают приоритет развития над обучением и имеет личностно ориентированный характер, в качестве интегрированной модели можно выделить гуманистическую, личностно ориентированную модель образования.

Показатели	Модели образования	
	Традиционная (формирующая)	Гуманистическая (личностно)
Цель	Формирование личности с заранее заданными свойствами	Развитие личности как субъекта жизнедеятельности и человека культуры
Роль ЗУНов	Цель обучения	Средство развития личности
Положение обучающегося	Объект процесса обучения	Субъект процесса обучения
Основные дидактические средства	Монолог, знания, умения, навыки	Диалог, полилог, сотрудничество, творческая учебно-познавательная деятельность
Аксиологическая основа	Потребности общества и производства	Потребности и интересы личности
Роль учителя, преподавателя	Источник и контролер знаний	Координатор, консультант, помощник, организатор (менеджер)
Основные результаты	Уровень обученности и социализированное™	Уровень развития, личностного развития, самостоятельность, самоопределение и самореализация

Словарь основных понятий

Автономность – способность к независимости от внешних воздействий.

Авторитарный – основанный на слепом подчинении и власти, навязывающий другим свои взгляды.

Гипертекст – тип интерактивной среды с возможностями переходов по ссылкам, позволяющим выбрать необходимую информацию.

Личность – человек как общественное существо, носитель общественного сознания и самосознания.

Педагогический процесс – целенаправленное взаимодействие педагогов и воспитанников с целью их развития, обучения и воспитания.

Провайдер – поставщик услуг Internet.

Процесс – ход развития какого-либо явления, последовательная смена состояний в развитии чего-либо.

Самоактуализация – стремление к полному выявлению и развитию своих личностных возможностей, переход из состояния возможностей в состояние действительности.

Система – целое, составленное из частей, находящихся во взаимосвязях и взаимообусловности.

Тьютор – преподаватель-консультант, ведущий учебный процесс в дистанционной форме обучения и выполняющий одновременно функции преподавателя, консультанта и организатора (менеджера) учебного процесса.

Феномен (греч. phainomenon – являющееся) – выдающееся явление, исключительная, неповторимая личность.

Электронная почта – передача данных на конкретный электронный адрес с соблюдением конфиденциальности.

Парадигмы образования

«У каждого народа своя собственная национальная система воспитания, а поэтому заимствование одним народом у другого воспитательных систем является невозможным»
К.Д. Ушинский (1824-1870).

Ведущие парадигмы образования

Парадигма - это совокупность теоретических и методических предпосылок, определяющих конкретное научное исследование, которыми руководствуются в качестве образца в научной практике на данном этапе.

В современной педагогике выделяют четыре ведущих парадигмы образования: когнитивная, личностно ориентированная, функционалистская, культурологическая.

Когнитивная парадигма

Когнитивный (лат. cogito – мыслю) – относящийся к познанию только на основе мышления.

В соответствии с когнитивной парадигмой образование связывается только с познанием на основе мышления. Целью обучения выступают знания, умения и навыки (ЗУНы), которые отражают социальный заказ. Главным источником знаний выступает обучающий (учитель, преподаватель). Обучающийся рассматривается как объект (а не личность), который нужно наполнить знаниями. Личностные аспекты обучения сводятся только к формированию познавательной мотивации и познавательных способностей. Задача всестороннего развития личности и развития ее активности в обучении не ставится.

Учебный предмет рассматривается как своеобразная «проекция» науки, учебный материал - как дидактически интерпретированные научные знания.

Одной из основных категорий в когнитивной парадигме является учебная деятельность. Поэтому вся организация процесса обучения направлена на отражение в программах и учебниках состояния научного знания и способов его освоения.

Основным критерием эффективности обучения являются знания, умения и навыки. Характеристика личностного развития не учитывается. Поэтому основное внимание уделяется информационному обеспечению личности, а не ее развитию. Это развитие рассматривается как «побочный продукт» учебной деятельности, целью которой является усвоение определенных знаний и способов деятельности.

Педагогику, обосновывающую свои положения в контексте когнитивной парадигмы, называют «знаниевой», императивной, традиционной, а школу - «школой памяти», так как основное внимание уделяется развитию памяти, а не умения мыслить.

Личностно-ориентированная парадигма

«Плохой учитель преподносит истину, хороший учит ее находить».

Уже в рамках когнитивной парадигмы появились новые подходы к обучению: решение творческих задач, активизация самостоятельной деятельности учащихся, проблемное обучение, профильные классы и др. Они явились предпосылкой утверждения личностно ориентированной парадигмы образования в конце 1980-х годов.

Большую роль в становлении личностно ориентированной парадигмы образования сыграли педагоги-новаторы (В.Ф. Шаталов, Ш.А. Амонашвили, Е.Н. Ильин, С.Н. Лысенкова, И.П. Волков и др.). В своей практической педагогической деятельности они стремились к интеграции различных дидактических концепций: проблемного обучения, программированного обучения, оптимизации обучения, развивающего обучения и другие. Разработанные ими практико-ориентированные системы имели хорошее инструментальное обеспечение и отличались определенностью и целостностью, они способствовали развитию активности и самостоятельности в обучении. Системообразующим фактором их методов выступала уникальная и неповторимая личность учащегося.

Исследователи (Э.Ф. Зеер и др.) утверждают, что личностно ориентированное обучение в России возникло в процессе педагогического поиска педагогов-новаторов, а

также в практике создания инновационных учебных заведений, вариативных учебных планов, региональных программ образования.

В 1990-е годы появились работы методологического характера, в которых была обоснована необходимость и возможность лично ориентированного образования. Основные его положения изложены в работах Н.В. Алексеева, Д.А. Белухина, В.В. Давыдова, В.В. Серикова, П.Г. Щедровицкого, И.С. Якиманской и др.

Сущность лично ориентированной педагогики заключается в последовательном отношении педагога к воспитаннику как к личности, как к самостоятельному и ответственному субъекту собственного развития и как к субъекту воспитательного воздействия. Лично ориентированному обучению будет посвящен специальный параграф. Здесь же мы покажем основные отличия лично ориентированной педагогики от когнитивной или традиционной

Как видно, в когнитивной педагогике общение осуществляется через содержание, формы, методы и средства. В лично ориентированном обучении есть непосредственное взаимодействие между учителем и учеником, которое направлено на овладение материалом с помощью форм, методов и средств.

В лично ориентированном обучении каждый ученик имеет свой вектор развития, который строится не от учителя к ученику, а наоборот, от ученика к учителю.

Функционалистическая парадигма

Наряду с этими двумя парадигмами образования, исследователи (Н.А. Алексеев, Э.Ф. Зеер) выделяют еще одну - функционалистскую. Ориентирующую роль в ней выполняет социальный заказ общества на образование. Она исходит из того, что образование по своей сути является социокультурной технологией, поэтому оно должно готовить нужные обществу кадры.

Наиболее полно функционалистская парадигма нашла свое отражение в концепции развития негосударственного образования в России.

Функционалистский подход исходит из того, что личность должна принять на себя часть некоторых функций общества, что предполагает определенную компетенцию личности, связанную с умением приобретать знания, творчески их использовать и создавать новое знание.

Четкую функциональную направленность имеет профессиональное образование - подготовить личность к профессиональному труду.

Реализовываться эта парадигма может либо по когнитивной парадигме (подготовка специалиста), либо по лично ориентированной парадигме (профессиональное развитие личности).

Культурологическая парадигма

Образование - социокультурный феномен. Еще СИ. Гессен образованность выделял в качестве ценностно-целевого объекта культуры. На принцип культуросообразности образования указывали многие известные педагоги: А. Дистерверг, К.Д. Ушинский, В.А. Сухомлинский и др.

В настоящее время к культуре относят достигнутый обществом уровень развития образования, науки, искусства, государственности и нравственности.

Проблема взаимосвязи культуры и образования становится предметом специальных исследований, что способствует развитию культурологической образовательной парадигмы. Так, М.М. Бахтин и В.С. Библер разработали диалоговую концепцию культуры и образования, согласно которой диалог людей различных культур является основной формой существования культуры и дидактической единицей образования. Отсюда определяются основные ценности культурно ориентированного образования:

- человек как субъект культуры, собственной жизни и индивидуального развития;
- образование как культурно-развивающая среда;

- творчество и диалог как способы существования и саморазвития человека в культурно образовательном пространстве.

Е.В. Бондаревской обоснована культурологическая концепция личностно ориентированного образования. Основными положениями этой концепции являются следующие:

- главным принципом реформирования образования в современных условиях становится переход от идеологии к культуре, в том числе – к педагогической;

- образование - это духовный облик человека, который складывается в процессе освоения моральных и духовных ценностей культуры;

- объектом и целью образования является человек культуры;

- необходимо формировать культуросообразное содержание образования и воссоздавать в образовательных структурах культурные образцы и нормы жизни, опережающие современное состояние общества; необходимым условием для этого является интеграция образования в культуру;

- осуществление образования в контексте мировой и национальной культуры предусматривает гуманитаризацию содержания, осуществление гуманистических технологий обучения и воспитания, создания в образовательных учреждениях среды, формирующей личность, способную к творческой самореализации в современной социокультурной ситуации;

- творчество - основа развития культуры, поэтому основным принципом образования в контексте культуры является принцип креативности, предполагающий создание атмосферы сотрудничества и сотворчества;

- образование должно наполняться культурными, то есть человеческими смыслами;

- культурологический подход является основным методом проектирования личностно ориентированного образования, компонентами которого выступают: отношение к ребенку как субъекту, способному к культурному саморазвитию; отношение к педагогу как посреднику между ребенком и культурой, способному оказать ребенку поддержку в самоопределении и развитии; отношение к образованию как культурному процессу, движущими силами которого являются личные смыслы, диалог и сотрудничество его участников; отношение к школе как целостному культурно-образовательному пространству, где воссоздаются культурные образцы жизни, осуществляется воспитание человека культуры.

В свете культурологического подхода центром образования является человек как свободная, активная индивидуальность, способная к личностной самодетерминации в общении и сотрудничестве с другими людьми и культурой.

Таким образом, образование как часть культуры, с одной стороны, питается ею, а с другой стороны - влияет на ее сохранение и развитие через человека. При этом образование выполняет следующие культурные функции:

- гуманитарную (сохранение и восстановление экологии человека, его телесного и душевного здоровья, личной свободы, индивидуальности, духовности, нравственности);

- культуросозидательную (сохранение, передача, воспроизводство и развитие культуры средствами образования);

- социологизаторскую (усвоение и воспроизводство социального опыта).

Проведенный анализ позволяет нам сделать следующие выводы:

1. Культура и образование взаимообусловлены. Культура определяет цели, задачи и содержание образования. В то же время образование, как часть культуры, способствует сохранению и развитию культуры. Связующим звеном между культурой и образованием выступает человек, который одновременно является и субъектом определенной культуры, и субъектом соответствующего образования. Графически эту взаимосвязь можно представить следующим образом:

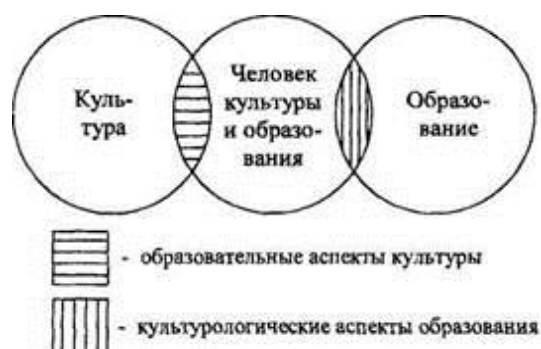


Рисунок 12 – Взаимосвязь культуры и образования

2. Культура и образование связаны между собой:

- общим объектом - человек культуры и образования;
- общечеловеческими ценностями: культура, образование, человек и др.;
- творческим характером культурно-образовательной деятельности (неслучайно, К.Д. Ушинский педагогическую практику называл искусством);
- общими функциями - развитие, обучение и воспитание человека.

Образование должно осуществляться в контексте определенного типа культуры. Культурологическая парадигма в большей степени ориентирована не на знания, а на усвоение элементов культуры.

Учитель должен являться носителем передовой культуры, он сам является ценностью и производит новые ценности - учеников - и тем самым идентифицирует себя с культурой.

Педагогическая деятельность - это прежде всего диалог между культурами, обмен культурными ценностями (а не просто передача знаний, умений и навыков).

Всякая история есть история культуры и образования. Поэтому чтобы определять стратегические цели и задачи образования, нужно изучать историю развития культуры и образования.

Словарь основных понятий

Теория - форма обобщенного отражения действительности в мышлении. Это наука, знание вообще, в отличие от практической деятельности людей. Теория выражается в понятиях, категориях, законах, закономерностях, концепциях, гипотезах, принципах и др.

Методология - учение о методах и принципах познания; учение о структуре, методах и средствах деятельности.

Концепция - система идей с выделением ведущей из них.

Парадигма - совокупность теоретико-методологических предпосылок, определяющих конкретное научное исследование, которым руководствуются в качестве образца в научной практике на данном этапе.

Мышление - высшая форма активного отражения объективной реальности с помощью абстракций; один из высших компонентов сознания человека.

Познание – процесс психического отражения, обеспечивающий приобретение и усвоение знаний; один из атрибутов сознания.

Культура (лат. cultura - возделывание) - исторически определенный уровень развития общества, производства и человека, выраженный в типах и формах организации жизни и деятельности людей, в их взаимодействиях, а также в создаваемых ими материальных и духовных ценностях; совокупность всех видов преобразовательной деятельности человека и общества, а также результатов этой деятельности

«Культуру можно назвать «памятью мира и общества». А. Молье

В наше время пришли к осознанию того, что образование и воспитание являются центральными звеньями в системе, обуславливающей стабилизацию общества и уровень

его культурного развития, то есть образование как социокультурный феномен претерпело в процессе исторического развития парадигмальные изменения.

В мировой и отечественной практике парадигмы образования складывались и разрабатывались на протяжении веков. К ним относятся знаниевая и культурологическая, технократическая и гуманистическая, социетарная и человеко-ориентированная, педоцентристская и детоцентристская. Каждая парадигма формировалась в зависимости от доминирования определенного элемента в системе основных параметров образования как социокультурного феномена. В ряд элементов, определяющих парадигму образования, входят: представления о системе знаний и умений, необходимых человеку конкретной исторической эпохи; осознание типа культуры и способов развития человека в процессе освоения последней; принципы кодирования и передачи информации; осмысление ценности образования в обществе; осознание культурного развития человека; роль образования в социуме; представления об образе и месте педагога как носителя знаний и культуры в образовательном процессе; образ и место ребенка в структурах воспитания, обучения и образования.

В европейской культуре знаниевая парадигма имеет самую длительную историю. Она влияла на определение образовательных задач во взаимосвязи со становящимся практическим и теоретическим опытом человека.

Культурологическая парадигма в большей степени ориентирует не на знания, а на освоение элементов культуры в процессе воспитания и обучения, познания и общения, игры и трудовой деятельности. В связи с развитием культуры и общества спектр элементов, необходимых человеку для жизни и творчества, постоянно расширяется, в него добавляются и владение основами физической и эстетической культуры, экологии и экономики и др.

Сущность технократической парадигмы проявляется в своеобразном мировоззрении, основными чертами которого являются приматы средств над целью, задач образования над смыслом, технологии цивилизации над общечеловеческими интересами, техники над ценностями.

Альтернативной технократическому вызову, превращающему человека в объект манипуляций, стала гуманистическая традиция. Для нее человек является высшей ценностью, и не только в общественных и образовательных системах. Гуманистическая парадигма ориентирует на изменение образа мышления человека, руководствуясь принципом «все для человека», «все во имя человека». Она основывается на гуманистических моральных нормах, предполагающих сопереживание, соучастие и сотрудничество.

Педоцентристская парадигма понимается как альтернатива детоцентристской. Педоцентристская парадигма рассматривает воспитание и обучение как главные факторы развития ребенка, где основная роль отводится педагогу. В рамках данной парадигмы методика, новаторство и творчество педагога являются определяющими при анализе процессов обучения и воспитания. При этом личностные качества, интеллектуальные способности и интересы ребенка учитываются недостаточно.

Детоцентристская парадигма ориентирует на создание благоприятных условий для развития всех детей, учет и развитие индивидуально-личностных особенностей, способностей и интересов.

В качестве эталона социетарной парадигмы выступают принципы государственного управления обществом. Последние определяют цели и характер воспитания и образования.

В рамках человеко-ориентированной (антропологической) парадигмы человек является непреходящей ценностью. Поэтому в процессе воспитания и образования учитываются интересы и индивидуальные особенности как ребенка и его родителей, так и педагога.

Материалы для обсуждения по теме «Развитие, обучение и воспитание личности»

1 Факторы развития личности.

Развитие личности есть сложное поступательное движение, в ходе которого происходят прогрессивные и регрессивные интеллектуальные, личностные, поведенческие, деятельностные изменения в человеке. Развитие - это процесс изменения организма и психики человека в направлении от низших к высшим формам жизнедеятельности. Личностное развитие продолжается всю жизнь, хотя его направление, интенсивность и качество могут изменяться. Общими характеристиками развития являются: необратимость, прогресс / регресс, неравномерность, сохранение предыдущего в новом, единство изменения и сохранения.

Можно выделить внешние и внутренние факторы развития личности. Влияние среды, воспитание и обучение относятся к внешним факторам развития. Природные же склонности и влечения, а также вся совокупность чувств и переживаний человека, которые возникают под влиянием внешних воздействий, относятся к факторам внутренним. Развитие личности является результатом взаимодействия этих двух факторов.

В качестве основы, средства, условия личностного развития выступает обучение. Личность, усвоившая определенную систему знаний, умений, навыков, становится уже другой. Обучение должно идти впереди личностного развития для того, чтобы иметь развивающий эффект.

2 Обучение как целенаправленный процесс развития личности. Виды и формы обучения.

Обучение как целенаправленный процесс передачи и усвоения социально-культурного опыта, как специфическая форма отношений появилась тогда, когда люди стали осознавать ценность знания, важность преемственности в его трансляции и передаче следующим поколениям, потребность и необходимость дальнейшего познания мира.

Обучение направлено на развитие личности посредством организации усвоения обучающимися научных знаний и способов деятельности.

К задачам обучения относятся передача и активное усвоение социально-культурного опыта в форме научных знаний и способов их получения; развитие личности; которое, с одной стороны, делает возможным усвоение и применение опыта предыдущих поколений, с другой - формирует потребность и возможность дальнейшего познания мира.

Данные задачи соотносятся с функциями обучения:

1. Образовательная функция заключается в передаче и усвоении системы научных знаний, умений, навыков и возможности применения их на практике.

2. Воспитательная функция реализуется в формировании у обучающихся ценностных ориентаций, убеждений, личностных качеств в процессе усвоения социально-культурного опыта и формировании мотивов учебной деятельности, которые во многом определяют ее успешность.

3. Развивающая функция обучения появляется уже в самой цели этого процесса - всестороннем развитии личности как целостной психической системы с ее интеллектуальной, эмоционально-волевой и мотивационно-потребностной сферах.

Виды обучения:

- индивидуальное обучение и воспитание является более ранней формой организации процесса передачи знаний. (господствовало до 17 века. Учителя брали на обучение (в первую очередь, религиозное или профессиональное) по 10-15 учеников разного возраста и с разной степенью подготовленности. Содержание обучения было строго индивидуально, также как и сроки обучения).

- классно-урочный вид обучения. Имеет четкие требования к организации педагогического процесса. К этим требованиям относятся постоянное место и

продолжительность учебных занятий; объединение в группы (классы) учеников одного возраста; постоянный состав учебных групп; стабильное расписание занятий, основной формой которых является урок (опрос, сообщение учителем новых знаний, упражнения на закрепление этих знаний, проверка).

- лекционно-семинарский вид обучения. Появился в связи с созданием первых университетов. Используется в практике профессиональной подготовки и рассчитана на то, что ее участники (студенты) уже имеют навыки учебной деятельности и способны к самостоятельному поиску и усвоению знаний. Основные формы обучения в лекционно-семинарском виде: лекции, семинары, практические и лабораторные занятия, консультации, зачеты, экзамены, производственная практика).

Формы обучения:

- *массовые формы* используются при организации внеурочной работы (утренники, школьные вечера, конкурсы, спортивные соревнования, олимпиады);

- *групповые формы* подразделяют на учебные (урок, школьная лекция, семинар, экскурсии, лабораторно-практическое занятие) и внеучебные (кружки, спортивные секции, факультативы, клубы по интересам);

- *индивидуальные формы*: консультации и репетиторство.

Образование - это целенаправленный процесс обогащения личности системой знаний и соответствующих умений, качеств, способностей, отвечающих современному уровню человеческой цивилизации и достижений научно-технической революции.

Основные функции образования:

1. Функция *воспроизводства* означает формирование всего общественного опыта, умений, знаний, нравственных ценностей у подрастающих поколений.

2. *Развивающая* функция предполагает направленность обучения на формирование и развитие познавательных процессов, эмоционально-волевые сферы личности, творческих способностей учащихся и их мотивации к самосовершенствованию и самообразованию.

Образование представляет собой сложный процесс, который характеризуется единством обучения, воспитания и развития.

В мировой системе образования выделяют следующие тенденции: переход от элитного к доступному всем категориям населения образованию, рост самостоятельности учебных заведений, рост рынка образовательных услуг, увеличение количества студентов, повышение интереса к одаренным ученикам, расширение возможностей для получения образования детьми с отклонениями в развитии, расширение межгосударственного сотрудничества в области образования, непрерывность образования, приоритетное финансирование учреждений образования и науки, переход к инновационным образовательным технологиям.

В образовании важное значение приобретают крупные международные проекты и программы, предполагающие участие различных образовательных систем. Крупные международные проекты: ЭРАЗМУС (в рамках программы до 10% студентов должны пройти обучение в вузе другой европейской страны); ЛИНГВА (программа повышения эффективности изучения иностранных языков и т.д.).

В современных условиях актуальной задачей в сфере образования стала задача формирования поликультурной личности, знающей иностранные языки. С этой целью в нашей стране введено изучение иностранного языка со второго класса.

Выделяют следующие виды образовательных технологий:

- структурно-логические (поэтапная постановка дидактических задач выбора способа их решения, диагностики полученных результатов);

- игровые (взаимодействие педагога с учеником через реализацию определенного сюжета (игры, сказки, спектакль, деловое общение);

- компьютерные (использование компьютерных, обучающих программ);

- диалоговые (создание коммуникативной среды, расширение пространства сотрудничества в ходе постановки и решения учебно-познавательных задач);
- тренинговые (система деятельности по отработке определенных алгоритмов учебно-познавательных действий и способов решения типовых задач в ходе обучения (тесты, практические упражнения).

Обучение – целенаправленный процесс организации и стимулирования активной познавательной деятельности учащихся по овладению знаниями, умениями, навыками, развитию творческих способностей. Из этого определения следует, что если педагогу не удастся возбудить активность учащихся в овладении знаниями, никакого обучения не произойдет. В этом случае учащийся лишь формально будет присутствовать на занятиях.

Знания – понимание, сохранение в памяти и умение воспроизводить основные факты науки и вытекающие из них теоретические обобщения (понятия, правила, законы).

Умение – это овладение способами применения усваиваемых знаний на практике.

Навык – это основной элемент умения, автоматизированное действие, доведенное до высокой степени совершенства (например, беглое чтение школьника).

Таким образом, сущностью процесса обучения выступает создание условий, в которых возникает возможность формирования знаний, умений и навыков, а также развитие творческих способностей личности.

Для организации учебной деятельности необходимо хорошо знать те внутренние структурные компоненты, из которых она состоит. В обучении выделяют следующие структурные компоненты:

- *целевой* (со стороны педагога: определение целей и задач учебной деятельности учащихся; со стороны учащихся: осознание целей и задач своей учебной деятельности);
- *потребностно-мотивационный* (со стороны педагога: формирование потребностей в знаниях и мотивов учебной деятельности; со стороны учащихся: развитие и углубление потребностей и мотивов познавательной деятельности);
- *содержательный* (со стороны педагога: определение содержания материала, подлежащего усвоению; со стороны учащихся: осмысление и усвоение нового материала);
- *операциональный* (со стороны педагога: организация учебно-познавательной деятельности по овладению учащимися изучаемым материалом; со стороны учащихся: восприятие, осмысление и запоминание материала, применение знаний на практике и последующее повторение);
- *эмоционально-волевой* (со стороны педагога: придание эмоциональной деятельности учащихся эмоционально-положительного характера; со стороны учащихся: проявление эмоционально-положительного отношения и волевых усилий в познавательной деятельности);
- *контрольный* (со стороны педагога: регулирование и контроль за учебной деятельностью учащихся; со стороны учащихся: самоконтроль и внесение корректив в улучшение познавательной деятельности);
- *оценочный* (со стороны педагога: оценивание результатов учебной деятельности; со стороны учащихся: самооценка результатов познавательной деятельности).

Воспитание как целенаправленное воздействие на личность.

К внешним факторам развития личности наряду с обучением относится воспитание. Если обучение предназначено для овладения человеком определенными знаниями, умениями, навыками, то воспитание имеет иную специфику, а именно: оно предназначено для формирования у личности социальных и духовных отношений. В процессе обучения учащиеся главным образом овладевают знаниями о характере и сущности этих отношений. Но отношения как личностный феномен, кроме знаний, включает в себя сложный комплекс потребностей, чувств, взглядов, убеждений и привычек поведения, и сформировать их только с помощью обучения невозможно. Здесь требуется разнообразная воспитательная работа, направленная на выработку всех этих внутренних компонентов личностных отношений. Даже при самой высокой обученности и умелости личность

может быть неполноценной, если у нее не сформированы здоровые социальные и духовные отношения.

Отношение - это выражение определенных связей между личностью и окружающим миром, которые, затрагивая сферу ее потребностей, убеждений, так или иначе сказываются на ее поведении и развитии. Закрепившееся отношение образует качество личности. Личностное качество определяет устойчивость поведения в изменяющихся условиях. Личность развивается только в деятельности. Это в полной мере относится и к формированию отношений личности (личностных качеств).

В качестве основных методов воспитания выступают: а) убеждение, б) пример, в) упражнение, г) одобрение, д) осуждение, е) требование, ж) контроль за поведением и др.

Средства воспитания: а) беседы, б) собрания, в) экскурсии, г) учебные занятия, д) предметные кружки, е) конкурсы, олимпиады, ж) кинодемонстрации и др.

Одни и те же методы и средства воспитания, примененные по отношению к разным людям, дают различный результат. Поэтому среди характеристик личности выделяют не только воспитанность, но и воспитуемость.

Воспитание является действенным, если оно переходит в самовоспитание. Поэтому одним из главных показателей эффективности воспитания личности выступает ее потребность и способность к самовоспитанию. Высокие требования, которые предъявляет жизнь к современному} специалисту, вынуждают его постоянно заниматься самовоспитанием.

Социальная среда и социализация личности.

Человек с момента своего рождения попадает в определенную социальную среду и находится с ней в постоянном взаимодействии; здесь он развивается, обучается и воспитывается, здесь формируется его неповторимый личностный склад, определяющий возможности уже самостоятельного вмешательства в эту среду.

Социальная среда – это окружающий человека социальный мир, включающий в себя условия развития, существования и деятельности людей. Человек не только зависит от социальной среды, но своими активными действиями видоизменяет ее, а вместе с тем и развивает самого себя. Поэтому обстоятельства в такой же мере творят людей, в какой люди творят обстоятельства.

Социальная среда в широком смысле выступает как макросреда, охватывающая экономическую, социальную, политическую и духовную систему отношений, в узком смысле (микросреда) - как непосредственное социальное окружение человека (семья, неформальная группа людей, учебный, трудовой коллектив).

Каждый ребенок, независимо от особенностей его индивидуального развития, достигнув определенного возраста, оказывается поставленным в соответствующее, принятое в данном обществе положение и тем самым попадает в систему объективных условий, определяющих характер его жизни и деятельности на данном возрастном-этапе. Соответствовать этим условиям для ребенка очень важно, так как только при этом он может чувствовать необходимое для личностного развития эмоциональное благополучие.

Социализация – процесс усвоения и воспроизводства индивидом социального опыта. Социализация – это процесс вхождения индивида в социальную среду. Социализация осуществляется в процессе воздействия на индивида таких факторов, как целенаправленное воспитание, обучение и случайные социальные воздействия в деятельности и общении.

Процесс вхождения в новую социальную среду имеет три фазы: интеграция (освоение действующих в группе норм и овладение соответствующими приемами деятельности и общения); индивидуализация (неудовлетворенность человека быть «таким, как все», поиски средств для выражения своей индивидуальности), адаптация (личность сохраняет те индивидуальные черты, которые отвечают необходимости группового развития и собственной потребности осуществить вклад в жизнь группы, а группа в какой-то мере меняет свои групповые нормы, восприняв у этой личности те черты, которые

признаются группой как значимые для ее развития). Так происходит взаимная трансформация личности и группы.

Если индивиду не удастся преодолеть трудности адаптации, то у него могут возникнуть конформизм, неуверенность в себе, агрессивность, подозрительность и даже серьезные формы личностной деформации. В целом примерно до 3-х лет характерно доминирование процесса адаптации. Для эпохи отрочества (10-14 лет) характерно доминирование процесса индивидуализации. Для эпохи юности (15-18 лет) характерно доминирование процесса интеграции.

Поэтому социализацию можно рассматривать лишь как одну из двух линий развития: присвоение общественного опыта (социализация) и приобретение самостоятельности, автономности (индивидуализация).

Степень включенности в различные социальные отношения определяет степень и характер развития личности. Но личностью ребенок становится в результате осуществления самоуправления, когда у него формируется самосознание и он начинает организовывать свою собственную жизнь и определять свое собственное развитие.

Процесс развития личности усложняется еще и тем, что социальная среда и социальные группы не являются стабильными. Поэтому необходимо собственное активное участие в группах, чтобы приспособиться к жизни в них.

Личность формируется в группах, иерархически расположенных на ступенях жизненного пути. Характер и уровень развития личности задается еще и уровнем развития группы.

Основные институты социализации: семья, дошкольные учреждения, школа, неформальные объединения, вуз и трудовой коллектив.

Механизмы социализации: идентификация, подражание, внушение, фасилитация, конформность и др.

Процесс социализации идет на всех стадиях жизни, а не только в детстве или юности. Взрослые стремятся к освоению новых ролей, чтобы подготовиться к ожидаемым переменам в жизни. Мужчина средних лет, желающий сменить работу, может пойти учиться, чтобы усовершенствовать свои профессиональные навыки. Женщине после развода, возможно, придется изменить образ жизни, если ее доход резко сократится, или устроиться на работу, чтобы обеспечить свои запросы. Однако именно в детстве процессы социализации вырабатывают стереотипы поведения, которые сохраняются и в последующей жизни.

Необходимо помнить об издержках социализации. Успешно адаптирующаяся личность, которая легко входит во все новые и новые социальные общности, может также легко (при низком уровне самосознания) «потерять себя», утратить свою индивидуальную неповторимость. Постоянное стремление соответствовать ожиданиям других постепенно приводит к ощущению проживания жизни как «мне не принадлежащей», к отчуждению человека от своей сущности, утрате своего интимного мира.

Материалы для обсуждения по теме «Самосовершенствование личности»

Акмеологические основы самосовершенствования личности.

Самосовершенствование - сознательная и систематическая работа над собой в целях совершенствования ранее приобретённых и формирования новых качеств личности.

Предметом акмеологии является феномен зрелости человека, или процесс и результат достижения человеком вершин как индивидом, личностью, субъектом деятельности (в том числе и профессиональной) и индивидуальностью.

Акмеологической (от греч. акме – вершина) основой самосовершенствования личности выступает потребность в активном саморазвитии, продуктивной самореализации, продвижении к собственным вершинам совершенства.

Самосовершенствование определяется взаимодействием человека с конкретной социальной средой, в ходе которого он вырабатывает у себя такие качества, которые дают

успех в профессиональной деятельности и в жизни вообще. Следовательно, самосовершенствование – явление личностно-социальное. Оно может разворачиваться на протяжении всего жизненного пути.

С.Л. Рубинштейн трактовал жизненный путь не только как движение человека вперед, но и движение вверх, к высшим, более совершенным формам и лучшим проявлениям человеческой сущности, завершение жизни – достижение не старости, упадка и смерти, а достижение личностного совершенства.

Самосовершенствование – это сознательный процесс повышения уровня своей компетентности и развития значимых качеств в соответствии с социальными требованиями и личной программой развития. Достигнув определенного уровня саморазвития, человек приобретает возможность управлять текущими событиями, формировать хорошие и открытые отношения с другими, достигать успеха в профессиональной деятельности, быть компетентной и конкурентоспособной личностью, а также воспринимать жизнь во всей ее полноте.

В основе процесса самосовершенствования лежит внутренний механизм преодоления противоречий между наличным уровнем личностного роста («Я-реальное») и некоторым воображаемым его состоянием («Я-идеальное»). Источники самосовершенствования находятся в социальном окружении. Самосовершенствование как социальный процесс базируется на требованиях общества и профессии к личности специалиста. Причем, предъявляемые требования должны быть несколько выше наличных возможностей конкретного человека. Только в этом случае возникают предпосылки к самосовершенствованию в виде внутренних противоречий, результатом разрешения которых является процесс целенаправленного развития собственной личности.

Если источник самосовершенствования находится в социальном окружении, то движущие силы этого процесса - внутри личности в виде мотивов личностного развития. Отсюда и прикладной вывод: чтобы успешно управлять процессом самосовершенствования, необходимо решать двуединую задачу - создавать соответствующие условия и формировать соответствующие потребности.

Цель самосовершенствования недостижима никогда, она постоянно ускользает как линия горизонта. Следовательно, предела развития личности не существует.

Не всякая деятельность есть деятельность по самосовершенствованию. В любой деятельности можно вычленив две стороны - адаптивную и творческую. Последняя является определяющей в процессе самосовершенствования. Большинство людей, к сожалению, останавливаются в своем развитии на уровне адаптационных процессов.

Структурно процесс самосовершенствования состоит из следующих этапов:

- *самопознание* (осознание своих возможностей, своих сильных и слабых сторон с помощью самонаблюдения, самоанализа, самооценки);
- *самопобуждение* (использование мотивов и приемов внутреннего стимулирования к саморазвитию профессиональному и личностному);
- *программирование профессионального и личностного роста* (формулирование целей самосовершенствования, определение путей, средств и методов этой деятельности);
- *самореализация* (осуществление программы самосовершенствования; самореализация как способ жизнедеятельности).

На всех этапах совершенствования своей личности важно поддерживать устойчивую положительную мотивацию и постараться избавиться от когнитивных ограничений в отношении своих личностных возможностей.

Разновидности самосовершенствования

По целям:

- искореняющие
- новообразующие

По содержанию:

- нравственное

- умственное
- физическое
- эстетическое
- профессиональное

По организации:

- индивидуальное
- групповое

По длительности:

- кратковременное
- среднее
- постоянное

Мотивы самосовершенствования

- идеи, убеждения
- интерес
- любовь
- честолюбие
- потребность самосохранения
- профессиональный стимул
- материальный стимул
- подражательный стимул

Методика самосовершенствования

Толчком к самосовершенствованию является осознание своего несовершенства и наличие достижимого идеала.

Необходимыми условиями для самосовершенствования являются:

1. Самоанализ – самонаблюдение, сравнение себя с окружающими и т.д.
2. Разработка программы самосовершенствованиями.

Пути и способы саморазвития и самосовершенствования компетентной и конкурентоспособной личности Особенности воспитания и самовоспитания, ориентированные на успех.

Возможности личностного развития безграничны. Физиология подтверждает, что человек в силах изменить себя при активной работе над собой. Академик И.П. Павлов рассматривал человека как единственную в мире систему', способную к саморегулированию и самовоспитанию: «Главнейшее, сильнейшее и постоянно остающееся впечатление от изучения высшей нервной деятельности - ее огромные возможности; ничто не остается неподвижным, неподатливым, а все всегда может быть достигнуто, изменяться к лучшему, лишь бы были осуществлены соответствующие условия».

Воспитание, если оно не насилие, без самовоспитания невозможно. Самовоспитание предполагает определенный уровень развития личности, ее самосознания. Потребность в самовоспитании особенно отчетливо обнаруживается в переходный период развития личности, а именно в подростковом возрасте.

Одно из наиболее важных качеств личности, необходимое в современном мире, - стремление к достижению успеха.

Человек, у которого устойчивой характеристикой является стремление к успеху, стал таким не за один день. Стремление к успеху или безынициативность - результат воспитания. Механизм формирования этих противоположных качеств показан в концепции «обученной беспомощности», предложенной известным американским психологом М. Селигманом.

В своем эксперименте он помещал собак в клетку с металлической сеткой вместо пола, через которую с разными интервалами времени пропускали электрический ток. Вначале животное пыталось спастись от болезненных ударов тока, металось по клетке в

поисках выхода или какого-нибудь способа прекратить экзекуцию. Обнаружив, что никакое поведение не обеспечивает безопасности, животное становилось пассивным и безынициативным, забивалось в угол клетки, однако вегетативные показатели свидетельствовали о выраженной эмоциональной напряженности (повышалось давление крови, учащались и становились неравномерными пульс и дыхание, учащалось мочеиспускание и выделение кала, шерсть становилась дыбом). После этого условия опыта изменялись, и животные оказывались в ситуации, когда они в принципе могли найти способ избежать наказания током (либо выскочив из клетки, либо разомкнув ток нажатием на рычаг). Но большинство их обнаружило полную неспособность к такому поиску. М. Селигман констатирует, что животные, длительное время подвергавшиеся неустранимому наказанию, обучаются бесполезности своих усилий, у них вырабатывается обученная беспомощность.

Исследования, проведенные на людях, в значительной степени подтвердили результаты, полученные на животных. Студенты, которым предъявлялись принципиально нерешаемые задачи, оказывались неспособными в дальнейшем справиться с задачами, имевшими решение, хотя без такой предварительной «тренировки» они легко решали эти задачи.

Феномен обученной беспомощности (если он распространен во многих сферах жизни) приводит к формированию низкой самооценки, к неспособности преодолевать жизненные трудности, к утрате мотивации достижения.

Тяжелое переживание беспомощности возникает чаще всего как педагогически и психологически безграмотное поведение родителей, учителей, преподавателей.

Чрезвычайно важно, считает ли человек причиной своих неудач себя самого или внешние обстоятельства. В последнем случае тоже развивается чувство беспомощности. Человек готов к поражению еще до того, как приступает к делу. Складывается впечатление, что человек оказывается при этом жертвой нелепых случайностей, тогда как в действительности он закономерно сам их вызывает на свою голову.

Для ребенка или подростка, столь зависимого в своей самооценке от мнений окружающих, особенно тех, кого он уважает, может быть достаточно простой реплики «Ты все равно ничего не добьешься» для окончательной утраты веры в себя. Обученная беспомощность, отказ от достижения - это болезнь личности и регресс в ее развитии. Эта болезнь угрожает также и здоровью тела. И все средства хороши для преодоления этого состояния. В одиночку практически невозможно с ним справиться.

В процессе своего развития человек создает собственную реальность и уверен в ее истинности. Воспитание - это своеобразное программирование. К сожалению, очень часто главная идея этого программирования звучит так: «Ты - неудачник». И человек верит. Он говорит сам себе: «Не могу сделать это» и сказанное превращается в реальность. Воображаемые ограничения стали столь же реальными, как физические, и столь же труднопреодолимыми. Чтобы отвергнуть негативное программирование, для начала нужно просто предположить, что реальность - иная, что мир полон возможностей и они доступны, нужно действовать!

У людей есть возможность заниматься своим развитием на протяжении всей жизни. В первые 18-20 лет развитие тесно связано с достижением физической зрелости: обучение в школе и других заведениях расширяет кругозор и развивает способности каждого человека. По мере того, как он взрослеет, развитие человека все больше зависит от его же инициативы.

Способность к саморазвитию лишь относительно зависит от умения усваивать академические знания.

Люди, достигающие акмеологических вершин (развитые личности), характеризуются следующими чертами.

- удовлетворяют свои нужды без ущерба для других людей.

- достигают значительного успеха в той деятельности, которая служит для них объектом самовыражения.
- берут на себя ответственность за свои действия и собственное развитие.
- активно наслаждаются жизнью.
- энергичны и жизнестойки в своей повседневной деятельности.
- открыты переменам и новому жизненному опыту.
- индивидуальное развитие прочно базируется на одной идее: у каждого человека есть нереализованный потенциал.

Ограничения на пути достижения акмеологических вершин.

- влияние семьи (почти всегда люди* детских лет усваивают ограниченное, одностороннее представление о себе; человек может прожить всю жизнь, реализуя «программу», заложенную еще в детстве).
- собственная инерция (любая перемена возможна при условии преодоления инерции, что требует затрат энергии и настойчивости).
- недостаток поддержки (поддержка других помогает преодолеть недостаток энергии, необходимой для осуществления перемен).
- неадекватная обратная связь и враждебность других (во многих группах давать адекватную обратную связь является признаком невежливости: человек смотрится в кривые зеркала и развивается криво; также любая перемена, происходящая в человеке может угрожать или вносить дискомфорт в жизнь близких ему людей, поэтому они враждебны).

Жизненные кризисы, естественным образом возникающие в процессе осуществления жизни, могут проживаться с развивающим, либо деморализующим эффектом. Чтобы они протекали по первому варианту, необходимо выработать привычку относиться к трудностям, препятствиям как к новым возможностям. Каждое, даже самое неблагоприятное событие, содержит в себе для человека какой-то важный урок. Нужно суметь его усвоить и сделать собственным достоянием, перевоплотить его в личный опыт. Любое жизненное изменение нуждается в правильном своем «прочтении», суть которого - найти возможность для себя, найти пользу и выгоду для собственного развития. Один удачливый бизнесмен так сформулировал эту мысль: «Я никогда не рассматриваю неудачу, как неудачу, а лишь как возможность развить чувство юмора». Таким образом, препятствия и неудачи представляют собой замаскированные благодеяния. Кто на них учится, тот достигает большего успеха, чем имел бы, если бы не столкнулся с препятствием или «провалом».

Наиболее практичным способом осуществления саморазвития является: 1) изучение; 2) осознание; 3) преодоление личных ограничений, препятствующих успеху и личному росту.

Каждый человек, если он желает быть успешным, должен научиться обращаться с самим собой как с уникальным и бесценным ресурсом. Люди имеют возможности влиять на свое будущее и быть главными строителями собственных судеб. Способность распоряжаться своей судьбой может быть определена как «ответственность за себя».

Можно обозначить личный план работы по самосовершенствованию, состоящий из следующих этапов.

- выявление собственных ограничений.
- оценка и обсуждение их с другими.
- преодоление препятствий в работе по саморазвитию.
- приобретение новых умений.
- анализ своего продвижения вперед.
- вернуться к первому этапу.

Таким образом, всегда можно быть более плодотворным, более успешным, более общительным, более богатым, более устойчивым, более энергичным, более сильным,

более искренним, более жизнерадостным, более живым. Мера собственного развития, мера собственной жизни не во внешнем мире, а в сознании конкретного человека. «Ты становишься тем, что у тебя в голове» - сказал кто-то из великих.

Материалы для обсуждения по теме «Личность и творчество»

Творчество, его виды и процессуальные характеристики. *Творческий потенциал личности и условия его развития.*

Творчество - это деятельность, порождающая нечто качественно новое, никогда ранее не бывшее. Творчество является высшей формой человеческой жизнедеятельности. Творчество связано со способностью человека нестандартно мыслить, выбираясь из привычной умственной колеи. Однако творчество - не особый дар избранных. Этим даром в большей или меньшей степени наделен каждый человек, поскольку творчество - это реализация неповторимости и уникальности человеческой личности.

Опрос ученых и других творческих людей показывает, что основой творчества является внутренняя мотивация (интерес и любовь к делу), воображение, гибкость ума, воля, чувство юмора, трудолюбие. М. Горький писал: «Нужно любить то, что делаешь, тогда труд возвышается до творчества». Таким образом, суть творчества - это труд, рожденный внутренним мотивом.

Обобщая результаты многих исследователей, можно выделить две группы мотивов творчества: внешние (стремление к материальным выгодам, к обеспечению своего положения), внутренние (удовольствие от самого творческого процесса и эстетическое удовлетворение, стремление к самовыражению). Отчетливо эти мотивы обозначил М. Горький: «На вопрос: почему я стал писать? - отвечаю: по силе давления на меня томительно бедной жизни и потому, что было у меня так много впечатлений, что не писать я не мог».

Личностные качества творческой личности и развитие ее творческого потенциала.

Выделяют четыре фазы творчества: подготовки, созревания идеи, озарение, проверка идеи на практике.

Творческий процесс состоит из чередования сознательных и подсознательных процессов головного мозга. Каждому человеку знакомы такие ситуации, когда после долгих и упорных размышлений проблема откладывается, а затем, совершенно внезапно, порою в самом неожиданном месте, в голову приходит идея решения.

Для того, чтобы сдвинуться с мертвой точки при решении сложной проблемы, необходимо сознательными усилиями, многократно повторяя рассуждения, довести себя до состояния, когда все аргументы известны наизусть, проблема видна во всех деталях. Только после такой напряженной подготовки можно надеяться на успешную работу подсознательного процесса.

Педагогическая поддержка проявлений индивидуальности.

Исследователями установлено, что развитие творческого потенциала личности в большей степени зависит от особенностей обучения и воспитания, нежели от возраста как такового. Поэтому чрезвычайно важная проблема - условия развития творческих возможностей.

Необходимые педагогические воздействия по воспитанию творческой личности должны начинаться очень рано, - в том возрасте, когда закладываются основы характера человека и определяется его внутренняя мотивационная направленность. В первую очередь важно использовать все приемы, пробуждающие умственные интересы, любознательность (ознакомление детей с предметами и явлениями, вызывающими у них чувство удивления, а также чтение увлекательных, захватывающих произведений).

Воспитание творческих способностей в школе и вузе должно базироваться, прежде всего, на учете индивидуальных особенностей и применении индивидуальных методов работы. Это позволяет школьникам и студентам искренне и неконформно выражать свои

чувства и мысли, ведь существенной преградой творчеству выступает страх отклониться от принятых норм, чтобы не показаться «аномальными».

Творческое решение проблемы наиболее вероятно при условии соблюдения определенных организационных мер.

Мозговой штурм: в ходе коллективного обсуждения творческой проблемы любой участник имеет право высказать любое суждение, и даже такое, которое, на первый взгляд, может показаться нелепым. Важнейшим правилом мозгового штурма является запрет на критику любой предлагаемой мысли. Это позволяет избавиться от чрезмерной самокритичности, от страха оказаться осмеянным, от нежелания вступить в конфликт с определенными людьми. Оптимальное количество участников мозгового штурма - 5-12 человек. Руководитель этой группы должен воздерживаться сам от давления на членов группы и в то же время не допускать с чьей бы то ни было стороны критики, способной повлиять на творческую инициативу участников. Руководитель должен обеспечивать атмосферу ненапряженности и свободы, поддерживать и оживлять ход обсуждения. Главное в мозговом штурме - генерирование идей, которые в ходе их выдвижения только фиксируются, а оцениваются впоследствии, при том людьми, которые не принимали участия на первом этапе.

Синектика – процедура творческого генерирования идей, определяемая как превращение знакомого в странное. То есть человек делает попытку заново увидеть хорошо знакомое, он преднамеренно становится наточку зрения, отличающуюся от общепринятой. Синектика может применяться как коллективно, так и в индивидуальном порядке.

Жизненный путь как программирование и как творчество.

В зависимости от результата самосовершенствования можно выделить два различных способа жизнеосуществления, то есть построения своего жизненного пути. Эти способы зафиксированы в двух подходах к объяснению процесса структурирования жизненного пути (с помощью планирования и с помощью сценарного воплощения).

Согласно первому подходу, представленному работами отечественных авторов (С.Л. Рубинштейн, Б.Г. Ананьев и др.), личность осознанно выбирает и регулирует процесс жизни. Подчеркивается роль родителей в формировании представлений ребенка о целях и структуре жизненного пути. Но в конечном итоге, по выражению С.Л. Рубинштейна, человек сами определяет свое отношение к жизни, гармонично или дисгармонично связывая между собой трагедию, драму и комедию.

Второй подход (А. Адлер, К. Роджерс, Э. Берн и др.) построен на уверенности в преимущественно бессознательном выборе жизненного плана и жизненного сценария, который осуществляется на ранних стадиях развития ребенка. На выбор жизненного сценария влияют целый ряд факторов: порядок рождения ребенка в семье, влияние родителей (их оценок, эмоциональной поддержки или депривации и др.), влияние дедушек и бабушек, принятие ребенком своего имени и фамилии, случайные экстремальные события и др.

Жизненный план формируется на основе ранних жизненных событий, впечатлений, которые соотносятся с каким-либо знакомым ребенку сценарием, заимствованным из сказки, рассказа, истории, мифа, легенды. Сценарий запускается в детском возрасте. В подростковый период он проходит стадию доработки, приобретает определенную структуру. Позднее он используется взрослым человеком для структурирования жизненного пространства, оптимального взаимодействия с окружающим миром и прогнозирования ближайшего и отдаленного будущего.

Основными составляющими сценария являются:

- 1) герой, с которым идентифицирует себя ребенок;
- 2) антигерой, который воплощает отвергаемые ребенком черты;
- 3) идеальный герой, черты характера которого пока отсутствуют у ребенка, но именно он определяет направление личностного роста;

- 4) сюжет – модель событий;
- 5) другие персонажи, участвующие в жизненном процессе;
- 6) свод нравственных правил.

Одни из сценариев могут способствовать жизненному успеху, другие - приводить к неудаче, но все они позволяют ребенку и взрослому структурировать жизнь, задавать ей определенное направление, которое обеспечивает возможность достижения жизненной цели. В соответствии с исследованиями жизненных планов разрабатываются психотерапевтические приемы, направленные на диагностику, а в случае необходимости - и на изменение «сценария неудачника».

Двенадцать признаков сильной личности:

1. Уверенность в себе и инициативность.
2. Благоприятные отношения с другими.
3. Принятие личной ответственности.
4. Центрированность на деле и стремление к совершенству в нём.
5. Спонтанность, естественность, открытое выражение чувств.
6. Недоверие к авторитарной власти.
7. Культурная обособленность, неординарность, творческое начало.
8. Потребность в отъединённости и уединении.
9. Постоянная свежесть оценки и стремление вникать в суть вещей.
10. Разграничение приемлемого и неприемлемого.
11. Жизнерадостность и здоровое чувство юмора.
12. Вершинные переживания.

Тематика эссе

1. Творчество – это ...
2. Самосовершенствование – это ...
3. Достижение акмеологических вершин возможно?
4. Можно ли развить креативность?
5. Жизнь – это осознанный или неосознанный выбор?
6. Мой сценарий жизни

**ТЕМАТИКА ТВОРЧЕСКИХ ЗАДАНИЙ
ОБЯЗАТЕЛЬНОЙ УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ
«ПСИХОЛОГИЯ»**

1. Основные этапы развития психологии как науки.
2. Возникновение учений о душе в VI в. до н. э.
3. Древнегреческие мыслители в учении о душе.
4. Особенности представлений о душе, психике в XVII в.
5. Особенности развития представлений о психике в XVIII в.
6. Особенности развития экспериментальной психологии.
7. Особенности развития психологии в конце XIX – начале XX вв.
8. Развитие бихевиоризма, необихевиоризма.
9. Методы исследования в психологической науке.
10. Взаимосвязь психики и организма.
11. Теории приспособления организма к среде.
12. Психика, сознание и подсознание.
13. Структура психики в исследовании З. Фрейда и нефрейдистов.
14. Роль психики в жизнедеятельности человека и способы регуляции поведения личности
15. Деятельность и поведение
16. Виды психологической практики.
17. Соотношение развития речи и мышления в исследованиях зарубежных ученых.
18. Периодизации развития.
19. Значение сенсорно-перцептивных процессов в познавательной деятельности человека.
20. Основные теории по изучению памяти.
21. Индивидуальные особенности памяти.
22. Индивидуальность и творческое мышление.
23. Основные концепции интеллекта.
24. Взаимосвязь мышления и речи в познавательной деятельности людей.
25. Чувства как специфически человеческий вид эмоций.
26. Формы эмоционального реагирования.
27. Взаимосвязь психических состояний и поведения.
28. Регуляция и саморегуляция психических состояний.
29. Аутогенная тренировка
30. Воля, эмоции и мотивация, проблема взаимообусловленности.
31. Психологические теории воли.
32. Социальные переживания и их влияние на процесс социализации.
33. Развитие волевых качеств личности.
34. Уровни способностей.
35. Темперамент и индивидуальный стиль деятельности.
36. Личность как активный субъект современного общества.
37. Формирование характера в профессиональной деятельности.
38. Личностные отношения как сфера проявлений личности.
39. Жизненный путь личности.
40. Самоактуализация личности.
41. Психосоциальная адаптация личности.
42. Социальные модели поведения.
43. Адаптивная и дезадаптивная личность.
44. Социальная и генетическая обусловленность развития способностей.
45. Мотивационно-потребностная сфера личности.
46. Я-концепция личности.

47. Эффективная социальная коммуникация.
48. Коммуникативные способности.
49. Особенности психологии семьи как малой группы.
50. Конформизм: его достоинства и недостатки.
51. Нонконформизм: его достоинства и недостатки.
52. Психологическая совместимость.
53. Лидерство в группе.
54. Социальные установки.
55. Социальные стереотипы.
56. Предубеждения.
57. Социально-перцептивные искажения.
58. Междисциплинарный подход к общению.
59. Основные психологические характеристики структурных групп организации.
60. Коммуникации в организации.
61. Психология власти-подчинения в управленческом взаимодействии.
62. Бродячие школяры (ваганты) как вызов молодого поколения эпохи средневековья качеству образования.
63. «Странствующие учителя» средневековья и их роль в распространении грамоты среди населения.
64. Поэзия вагантов (бродячих школяров) и ее роль в распространении педагогических идей в эпоху средневековья.
65. Воспитательный идеал античного мира, средневековья, нового и новейшего времени.
66. Образование для XXI века: цели, тенденции и концепции.
67. Концепции образования для XXI века в ведущих странах мира.
68. Образ человека и смысл образования в XXI веке: вечное и преходящее.
69. Национальная идея в образовании.
70. Образование как важнейшее средство решения глобальных проблем человечества.
71. Роль личности в социально-экономических преобразованиях.
72. Образование в современных условиях как механизм развития личности, общественного сознания, общества в целом.
73. Деятельностный подход в образовании.
74. Мировые образовательные тенденции.
75. Позитивные и негативные тенденции и особенности функционирования системы образования в Республике Беларусь.
76. Диалектика традиций и инноваций в образовании.
77. Система дошкольного образования.
78. Система общего среднего образования.
79. Система профессионально-технического образования.
80. Система среднего специального образования.
81. Свобода и заданность в обучении.
82. Что значит «Быть» в образовании? (на основании книги Э.Фромма «Иметь или Быть»).
83. «Дистанционное обучение», «интернет-образование», «виртуальное образование» и их место в образовании личности XXI века.
84. Понятие демократизации как принципа образовательной политики в мировой педагогике.
85. Дифференциация школьного образования в свете проблемы социальной селекции.
86. Многоступенчатая система подготовки специалистов в современных условиях.
87. Кредитные технологии в высшем образовании.
88. Профессионализм молодого специалиста: сущность и условия формирования.
89. Психолого-педагогические основы профессиональной деятельности.
90. Деятельность как основание разностороннего личностного развития человека.

91. Личность и индивидуальность. Основные параметры индивидуальных различий личности.
92. Проблемы соотношения биологического и социального в развитии личности.
93. Одаренность: дар или испытание.
94. Возрастные и индивидуальные особенности развития личности.
95. Развитие индивидуальности учащегося в процессе личностно-ориентированного образования.
96. Основные психологические теории развивающего обучения.
97. Развитие личности в учебной деятельности.
98. Современные концепции воспитания. Воспитание в гуманистической педагогике.
99. Консерватизм и новаторство в воспитательном процессе.
100. Воспитание как система. Современные воспитательные системы школы.
101. Гармоничное развитие личности: пути и условия осуществления.
102. Принцип обучающего воспитания - ведущий принцип современной школы. Организация развивающей образовательной среды.
103. Воспитанность и воспитуемость.
104. Потребность в самовоспитании и способность к его осуществлению как показатели эффективности воспитания личности.
105. Социальная среда и ее воспитательные функции.
106. Социализированность и воспитанность.
107. Издержки социализации.
108. Взаимодействие, совместная деятельность, сотрудничество: их сходство и различие.
109. Стимулирование саморазвития учащихся в воспитательном процессе.
110. Развитие индивидуальности и самоактуализации личности в воспитательном процессе.
111. Воспитывающая среда и ее развитие.
112. Современное детское и молодежное движение как позитивный фактор развития личности.
113. Неформальные объединения детей и молодежи: позитивное и негативное влияние на развитие личности.
114. Влияние средств массовой коммуникации на жизнь и развитие человека.
115. Урбанизация и ее роль в жизни общества и социализации человека.
116. Проблема мигрантов в современном мире.
117. Проблема человека – жертвы неблагоприятных условий социализации.
118. Динамика социального пространства воспитательного процесса.
119. Средства массовой коммуникации как фактор расширения социального пространства.
120. Пределы и границы пространства и времени формирования социальности человека
121. Коллектив как фактор развития личности.
122. Сфера жизнедеятельности как пределы распространения активности личности, направленной на удовлетворение ее потребностей.
123. Доминирующие сферы жизнедеятельности личности как субъекта (труд, игра, общение, обучение).
124. Оптимальная система видов деятельности как условие разностороннего развития личности.
125. Самопознающая и самооценивающая деятельность личности как условие развития ее культуросозидающих способностей (мышления, речи, рефлексии).
126. Деятельность по саморазвитию собственных способностей.
127. Деятельность по самовоспитанию нравственных качеств и принятию норм и правил социального поведения.
128. Деятельность по профессиональному и личностному самосовершенствованию.

129. Игра как специфическая форма жизни человека и ее атрибуты: юмор, смех, пародия, гипербола, открытость отношений.
130. Игра как педагогическое явление и средство реализации гедонистической активности личности.
131. Мир общения: материально-практический, духовно-информационный, практическо-духовный.
132. Общительность как качество личности.
133. Деструктивное общение личности.
134. Факторы, дезорганизирующие общение.
135. Техники продуктивного общения.
136. Педагогическая культура семьи, ее воспитательный потенциал.
137. Современные реалии детства и проблемы воспитания детей в семье.
138. Кризис современной семьи и деятельность педагогов.
139. Спартанская и афинская системы семейного воспитания.
140. Семейное воспитание в древнерусской педагогике.
141. «Домострой» и его значение в воспитании детей в семье.
142. Коменский Я.А. о семейном воспитании.
143. Индивидуальное воспитание в семье в педагогическом наследии Дж.Локка.
144. Ушинский К.Д. о семейном воспитании.
145. Проблемы семейного воспитания в педагогической мысли XIX века.
146. Отцы и дети в меняющемся мире.
147. Региональное своеобразие содержания и методов социально-педагогической деятельности.
148. Человек как творческая индивидуальность: каждому ли человеку нужно быть творцом?
149. Диагностика и оценка творческой деятельности учащихся (студентов).
150. Конституция и Кодекс Республики Беларусь «Об образовании» как законодательные и нормативные документы о браке и семье, семейном воспитании, правах ребенка.
151. Социально-педагогические и правовые аспекты защиты личности ребенка в свете Конвенции ООН о правах ребенка и Закона Республики Беларусь «О правах ребенка».
152. Акреологические основы самосовершенствования личности: потребность в активном саморазвитии, самореализации творческого потенциала, продвижении к вершинам профессионального совершенства.
153. Пути и способы саморазвития и самосовершенствования компетентной и конкурентоспособной личности.
154. Самообразование и самовоспитание личности.
155. Личностная и социальная зрелость как критерий эффективности самосовершенствования личности.
156. Технологии воспитания и самовоспитания, ориентированные на успех.
157. Сила личности, ее истоки как факторы самосовершенствования.
158. Мотивация творчества.
159. Система инклюзивного образования.

3. РАЗДЕЛ КОНТРОЛЯ ЗНАНИЙ

ВОПРОСЫ К ЭКЗАМЕНУ ПО ДИСЦИПЛИНЕ «ПСИХОЛОГИЯ»

1. Психология как наука.
2. Структура психологической науки, взаимосвязь с другими науками.
3. Методы психолого-педагогического исследования, их классификация
4. Понятие о психике.
5. Роль организации и строения нервной системы в психической регуляции.
6. Соотношение сознательного и бессознательного в психике человека.
7. Сознание как высшая форма отражения внешних и внутренних явлений.
8. Психологические характеристики сознания.
9. Неосознаваемые психические процессы
10. Понятие Я-концепции личности.
11. Теория деятельности как система методологических и теоретических принципов изучения психических феноменов.
12. Деятельность: понятие, структура, формы освоения.
13. Характеристика основных видов деятельности.
14. Понятия «человек», «личность», «индивид», «индивидуальность», их соотношение.
15. Соотношение биологического, психического и социального в человеке.
16. Подструктуры личности и их общая характеристика.
17. Общая характеристика направленности личности
18. Направленность личности: структура, качества, компоненты
19. Потребности: понятие, классификация, трансформация потребностей.
20. Иерархия потребностей по А. Маслоу.
21. Мотив, мотивация, интересы, ценностные ориентации.
22. Понятие об ощущениях, их виды и типы.
23. Общие закономерности ощущений.
24. Восприятие: понятие, виды, свойства.
25. Внимание: понятие, сущность, структура, функции, свойства и виды.
26. Память: общее представление, виды, свойства, функции, законы памяти.
27. Характеристика процессов памяти.
28. Характеристика мышления, его виды, функции и индивидуальные особенности.
29. Мышление как высшая форма познания.
30. Понятие речи.
31. Понятие о воображении, его виды и физиологические основы.
32. Общее понятие об эмоциях и чувствах, их классификация, функции.
33. Понятие о психических состояниях личности.
34. Понятие о воле, психологическая структура волевых действий.
35. Темперамент: свойства и типы.
36. История учения о темпераменте и современные представления
37. Темперамент и индивидуальный стиль деятельности.
38. Характер как свойство личности.
39. Виды акцентуаций характера (классификации К. Леонгарда и А.Е. Личко).
40. Задатки как основа способностей.
41. Психологическая характеристика способностей.
42. Социализация личности, ее механизмы и стадии.
43. Основные социальные процессы и поведение.
44. Периодизация жизненных циклов.
45. Направленность личности и ее структура

46. Психологические механизмы защиты.
47. Общение и его структура.
48. Основные функции и характеристики межличностных взаимоотношений
49. Психологическая характеристика малой группы.
50. Конфликты в межличностных отношениях и способы их разрешения.
51. Типы поведения людей в конфликтных ситуациях.
52. Разрешение конфликтов и стратегия поведения в конфликтной ситуации
53. Психология управления как наука
54. Процесс и система управления
55. Личность и группа как субъект и объект управления
56. Организация как объект управления.
57. Основные психологические характеристики структурных групп организации.
58. Коммуникации в организации.
59. Роль и психологические функции руководителя в системе управления.
60. Психология власти-подчинения в управленческом взаимодействии.
61. Психология принятия управленческих решений.
62. Управленческое общение.
63. Предмет и история психологии развития человека.
64. Периодизации психического развития, их критерии.
65. Характеристика этапов и механизмов психического развития.
66. Психологические особенности развития в дошкольном возрасте.
67. Общая характеристика игровой деятельности.
68. Кризис 6-7 лет и его характеристика.
69. Понятие психологической и психофизиологической готовности к школе.
70. Психологическая характеристика младшего школьника
71. Общепсихологическая характеристика подросткового возраста.
72. Основные трудности переходного возраста, подростковый кризис.
73. Юность в контексте жизненного пути личности.
74. Важнейшие психические новообразования юношеского возраста.
75. Основные понятия психологии воспитания.
76. Психологические механизмы формирования личности.
77. Психологические аспекты воспитательных технологий.
78. Основные понятия психологии обучения.
79. Мотивы учения.
80. Концепции обучения и их психологические основания.
81. Учебная деятельность.
82. Проблема дифференциации и индивидуализации обучения.
83. Проблема соотношения обучения и развития.
84. Дидактические принципы развивающего обучения в методической системе Л.В. Занкова.
85. Система развивающего обучения Д.Б. Эльконина-В.В. Давыдова.
86. Теория П.Я. Гальперина

**ТЕСТОВЫЕ ЗАДАНИЯ ПО ДИСЦИПЛИНЕ
«ПСИХОЛОГИЯ»**

Т 1.1 Введение в психологию

<p>1. Вставьте пропущенные слова. Понимание психологии как науки о закономерностях и механизмах развития психики – это ... этап развития психологической мысли:</p> <p>a) первый b) второй c) третий d) четвертый</p>	<p>2. Вставьте пропущенные слова. Метод психологии, характеризующийся активным вмешательством исследователя в деятельность испытуемого с целью создания условий, в которых выявляется психологический факт, называется:</p> <p>a) наблюдение; b) тестирование ;</p> <p>c) эксперимент; d) опрос (анкетирование)</p>	<p>3. Л.С.Выготский разработал теорию:</p> <p>a) деятельностьную b) культурно-историческую c) психоаналитическую d) когнитивную</p>	<p>4. Какой из принципов психологии говорит, что отдельные психические явления внутренне связаны между собой, образуя целостность и приобретая благодаря этому новые свойства:</p> <p>a) принцип детерминизма (причинности) b) принцип единства сознания и деятельности c) принцип развития психики d) принцип системности</p>
<p>5. Какой признак лишний? Научные психологические знания:</p> <p>a) осознаны b) экспериментальны c) рациональны d) основаны только на наблюдении и личном опыте</p>	<p>6. Раздел науки, связанный с изучением филогенеза психологической мысли, - это:</p> <p>a) история психологии b) методология психологии c) практическая психология d) теоретическая психология</p>	<p>7. Методы психологии:</p> <p>a) методы поощрения и наказания b) методы положительного примера c) методы обработки данных d) методы психологического воздействия</p>	<p>8. К отраслям психологии относятся:</p> <p>a) психология труда b) психология гуманизма c) космическая психология d) компьютерная психология</p>
<p>9. Психология имеет уровни:</p>	<p>10. Труд «О душе» создал:</p>	<p>11. Совокупность различных носителей</p>	<p>12. Принцип единства сознания</p>

<ul style="list-style-type: none"> a) общий b) теоретический c) прагматический d) прикладной 	<ul style="list-style-type: none"> a) Пифагор b) Аристотель c) Платон d) Гиппократ 	<p>психических явлений - это:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) субъект b) объект c) предмет d) явление 	<p>и деятельности обосновал:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Б.Г.Ананьев b) Л.С.Выготский c) А.Н.Леонтьев d) С.Л.Рубинштейн
--	--	---	---

Т 1.2 Введение в психологию

<p>1. Психическое отражение – это...:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) зеркальное отражение b) субъективное отражение c) системное отражение d) фотоотражение 	<p>2. Научный подход, считающий, что психика присуща живой материи, называется:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) сенсоропсихизм b) антропсихизм c) нейропсихизм d) биопсихизм 	<p>3. Особенности поведения человека:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) нет совместной деятельности b) передача опыта через язык и другие социальные средства общения c) абстрагируют, проникают в связи и отношения вещей d) зачатки орудийной деятельности 	<p>4. Для поведения собак, дельфинов, обезьян характерны:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) самосознание b) способность решать одну и ту же задачу разными способами c) способность к действиям с орудиями труда d) биологическая обусловленность
<p>5. А.Н.Леонтьев и К.Э.Фабри не выделяли стадию развития психики животных:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) проприорецептивную b) сенсорную c) перцептивную d) апперцептивную 	<p>6. Основными отличиями психики человека от психики животных являются:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) передача общественного опыта b) использование знаковых систем c) наличие раздражимости d) наличие инстинктов 	<p>7. К функциям психики не относится:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) предметная функция b) регулятивная функция c) функция принятия d) функция отражения 	<p>8. <i>Исключите лишний признак.</i> Психические процессы подразделяются на:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) познавательные b) волевые c) дифференциальные d) эмоциональные

<p>9. Какие примеры не являются эмоциональными процессами:</p> <p>a) патриотизм b) исполнение c) любовь d) аффект</p>	<p>10. Высший уровень психического отражения и саморегуляции, присущие только человеку как общественно-историческому существу, - это:</p> <p>a) сознание b) психика c) мышление d) речь</p>	<p>11. Не являются компонентами самосознания:</p> <p>a) когнитивный компонент b) аффективный компонент c) поведенческий компонент d) личностный компонент</p>	<p>12. Одна из трех систем психики человека (по Фрейду), отличительным признаком которой является наличие в ней процессов, не являющихся сознательными, но способными стать ими при определенных условиях:</p> <p>a) предсознательное b) бессознательное c) сознательное d) надсознательное</p>
--	--	--	--

Т 1.3 Введение в психологию

<p>1. Установите соответствие понятий с их основными признаками:</p>	
<p>e) гештальтпсихология f) деятельностьная теория g) когнитивная теория h) теория установки</p>	<p>5) атитюд 6) действия и операции 7) конструкт 8) целостное объединение</p>
<p>2. Дайте определение понятия «индивидуальность»</p>	<p>3. Дайте характеристику структуры личности по К.К.Платонову.</p>
<p>4. Определите, к какой из теорий относится данное положение. В результате вращения или интериоризации психические функции из непосредственных, натуральных, произвольных становятся опосредованными знаковыми системами, социальными и произвольными:</p> <p>a) культурно-историческая теория b) когнитивная теория c) бихевиоризм d) гуманистическая психология</p>	<p>5. Определите, к какой из теорий относится данное положение. Существует большое противоречие между бессознательными психическими силами и социумом:</p> <p>a) деятельностьная теория b) психоанализ c) теория установки d) культурно-историческая теория</p>
<p>6. Выскажите свое мнение о соотношении в человеке биологического, психологического и социального.</p>	

Т 2.1 Психические процессы и состояния личности

1. Установите соответствие понятий:		2. Дайте определение понятия «ощущения», «индукция»
а) интеллектуальные процессы б) сенсорно-перцептивные процессы в) мнемические процессы	9) память 10) мышление 11) ощущение	3. Дайте характеристику видов речи
4. Степень или интенсивность сосредоточенности на объектах или деятельности – это: е) концентрация внимания ф) устойчивость внимания г) переключение внимания д) распределение внимания	5. Понижение чувствительности под влиянием адекватных и неадекватных раздражителей – это сущность закона: а) действия б) контрастности в) адаптации г) десенсибилизации	6. Свойство восприятия, при котором объект воспринимается как обособленный в пространстве и времени, – это: а) целостность восприятия б) предметность восприятия в) избирательность восприятия г) осмысленность восприятия
7. Исключите лишний признак. Контактные ощущения подразделяются на: а) болевые б) температурные в) слуховые г) вкусовые	8. Свойство памяти, выражающееся в способности человека использовать в практической деятельности имеющуюся у него информацию с разной скоростью, – это: а) быстрота памяти б) длительность памяти в) объем памяти г) точность памяти	9. Перечислите особенности мышления

Т 2.4 Психические процессы и состояния личности

1. Установите соответствие понятий:	
<ul style="list-style-type: none"> a) познавательные эмоции b) эмоции социального взаимодействия c) ситуативные эмоции 	<ul style="list-style-type: none"> 1) обида 2) радость открытия 3) страх
2. Дайте определение понятия «чувство».	3. Свойства эмоций.
<p>4. Состояние сильного эмоционального напряжения, которое оказывается воздействием на организм раздражающих факторов различной природы, нарушающих привычный образ жизни - это:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) агрессия b) аффект c) настроение d) страсть e) стресс f) фрустрация 	<p>5. К волевым качествам личности относятся:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) креативность b) настойчивость c) грубость d) исполнительность
6. Приведите примеры астенических эмоций и интеллектуальных чувств.	7. Сравните волевые и неволевые действия.

Т 3 Свойства личности: темперамент, характер, способности

<p>1. Установите соответствие понятий с их основными признаками (по И.П.Павлову):</p>		
<p>a) холерик b) сангвиник c) флегматик d) меланхолик</p>	<p>1) «спокойный» 2) «безудержный» 3) «слабый» 4) «живой»</p>	
<p>2. Дайте определение понятия «акцентуация характера»</p>	<p>3. Дайте определение понятия «задатки»</p>	
<p>4. Перечислите 10 черт своего характера</p>	<p>5. Перечислите виды собственных способностей</p>	
<p>6. Определите по описанию тип темперамента:</p> <p>...основное стремление есть стремление к наслаждению, соединенное с легкой возбуждаемостью чувствований и с их малой продолжительностью; он увлекается всем, что ему приятно; склонности его непостоянны, и нельзя слишком много на них рассчитывать; доверчивый и легковерный, он любит строить проекты, но скоро их бросает – это:</p> <p>e) холерик f) сангвиник g) флегматик h) меланхолик</p>	<p>7. Приведите примеры талантливых и гениальных людей</p>	
	<p>8. Приведите примеры профессий, к которым более пригодны холерики</p>	
<p><i>Определите по описанию тип акцентуации:</i></p>		
<p>9. Выражено стремление быть в центре внимания и добиваться своих целей любой ценой (слезы, обмороки, скандалы, болезни, хвастовство, наряды, необычные увлечения, ложь); легко забывает о своих неблагоприятных поступках – это:</p>	<p>10. Чрезмерная чувствительность, ранимость, глубоко переживает малейшие неприятности, излишне чувствителен к замечаниям, неудачам, поэтому у него чаще печальное настроение – это:</p>	<p>11. Малая общительность, замкнут, в стороне от всех, общение по необходимости, погружен в себя, о себе ничего не рассказывает, свои переживания не раскрывает, хотя свойственна повышенная ранимость; сдержанно, холодно относится к другим людям, даже к близким</p>

- | | |
|--------------------|------------------------|
| a) гипертимический | g) застревающий |
| b) дистимический | h) педантичный |
| c) циклотимический | i) тревожно-мнительный |
| d) эмотивный | j) экзальтированный |
| e) демонстративный | k) интровертированный |
| f) возбудимый | l) экстравертированный |

Т 4.1 Социальное поведение человека

<p>1. Вставьте пропущенные слова. Социализация как _____ — это социальная реакция человека с учетом его возраста и социального развития в системе конкретных общественных отношений. По ней судят об уровне социального развития:</p> <p>a) процесс b) условие c) проявление d) результат</p>	<p>2. Вставьте пропущенные слова. Семья и домашний очаг, соседство, группы сверстников, воспитательные организации, различные общественные, государственные, религиозные, частные и контрсоциальные организации — это _____ социализации:</p> <p>a) микрофакторы b) мезофакторы c) макрофакторы d) мегафакторы</p>	<p>3. Родители, близкие и дальние родственники, друзья семьи, сверстники, учителя, врачи и т. д.:</p> <p>a) уровни социализации b) механизмы социализации c) вторичные агенты социализации d) первичные агенты социализации</p>	<p>4. Механизм социализации, функционирующий в процессе взаимодействия человека с различными организациями, как специально созданными для его социализации, так и реализующими социализирующие функции попутно, параллельно со своими основными функциями (производственные, общественные, клубные и другие структуры, а также средства массовой коммуникации) - это:</p> <p>a) традиционный механизм социализации b) институциональный механизм социализации c) стилизованный механизм социализации межличностный механизм социализации</p>
<p>5. Какой признак лишний? Социальное научение включает в себя механизмы:</p> <p>a) фасилитации b) имитации c) рефлексии</p>	<p>6. Система способов воздействия общества и социальных групп на личность с целью регуляции ее поведения и приведения его в соответствие с общепринятыми в</p>	<p>7. Виды просоциального поведения:</p> <p>a) ассертивное b) альтруистичное c) делинквентное d) девиантное</p>	<p>8. Совокупность устойчивых мотивов, определяющих избирательность отношений и активности человека и относительно независимых от наличных ситуаций - это:</p>

d) копирования	данной общности нормами это: а) социальная фасилитация б) социальное подкрепление с) социальное научение д) социальный контроль		а) интерес б) потребность с) направленность д) мотив
9. Укажите на ошибку в иерархии потребностей: а) органические – 1-й уровень б) в любви и принадлежности – 3-й уровень с) в познании – 4-й уровень д) эстетические – 6-й уровень	10. Мотивы поведения могут быть: 1) неосознаваемыми 2) надсознаваемыми 3) предсознаваемыми 4) осознаваемыми	11. Компоненты деятельности: а) умения б) привычки с) склонности д) навыки	12. Видами деятельности являются: а) контроль б) общение с) игра д) учеба

Т 4.2 Социальное поведение человека

1 Правила поведения, регулирующие взаимоотношения людей и их объединений - это: а) межличностные отношения б) социальная роль с) социальный статус д) социальные нормы	2. Правила поведения, которые, сложившись в обществе в результате их многократного повторения, исполняются в силу привычки, это: а) нормы права б) нормы морали с) нормы обычаев д) корпоративные нормы	3. К основным социальным статусам относится статус: а) белоруса б) лифтера с) пациента д) читателя	4. Социальная роль характеризуется: а) экспектацией б) формализацией с) мотивацией д) ожиданием
---	--	---	--

<p>5. Охарактеризуйте контактное – дистантное, частное – официальное (деловое) виды общения</p>	<p>6. Раскройте сущность принципов кодекса делового общения: - достаточности информации - индивидуального подхода</p>	<p>7. Стратегия поведения в общении, предполагающая уход от контакта, отказ от стремления к достижению своих целей для исключения выигрыша другого, - это:</p> <p>а) соперничество б) сотрудничество с) компромисс д) уступчивость е) избегание</p>	<p>8. Процесс установления и развития контактов между людьми, порождаемый потребностью в совместной деятельности и состоящий в обмене информацией, взаимодействии и восприятии человека человеком, - это:</p> <p>а) контроль б) общение с) игра д) учеба</p>
<p>9. Установите соответствие понятий с их основными признаками (невербальное общение):</p>		<p>10. Установите соответствие понятий с их основными признаками:</p>	
<p>а) экстралингвистика б) такесика с) кинесика д) проксемика</p>	<p>1) кашель, вздохи 2) визуальный контакт 3) ориентация и угол общения 4) прикосновения</p>	<p>а) публичная зона общения б) интимная зона общения с) социальная зона общения д) персональная зона общения</p>	<p>1) 1,2 - 4 м 2) от 4 м и более 3) 0,5 – 1,2 м 4) 0 – 50 см</p>
<p>11. Опишите студенческую группу Ф-22 с точки зрения классификации малых групп: - условная или реальная. - формальная или неформальная. - группа членства или референтная группа.</p>	<p>12. Группа, в которой взаимоотношения опосредуются только личностно значимыми целями (группа друзей, приятелей), - это: а) ассоциация б) коллектив с) корпорация д) кооперация</p>	<p>13. Слова, действия (или бездействия), способствующие возникновению и развитию конфликта, - это а) конфликт б) эскалация конфликта с) инцидент д) конфликтогены</p>	<p>14. Классификация конфликтов.</p>

<p>1. Дайте определение понятия «психология управления»</p>	<p>2. Определите закон управления. При попытке оценить себя человек сталкивается с теми же внутренними барьерами и ограничениями, что и при анализе других людей:</p> <p>а) закон неопределенности отклика б) закон неадекватности взаимного восприятия в) закон неадекватности самооценки г) закон искажения информации д) закон самосохранения е) закон компенсации</p>	<p>3. Определите закон управления. е личного статуса, состоятельности, ет отрицательную реакцию:</p> <p>а) закон неопределенности отклика б) закон неадекватности взаимного восприятия в) закон неадекватности самооценки г) закон искажения информации д) закон самосохранения е) закон компенсации</p>	
<p>4. Признаками управляющей системы являются:</p> <p>а) принятие решений б) реализация решений в) стимулирование г) координация д) активность е) динамичность ж) инерционность</p>	<p>5. Определите принцип управления организацией. Первоначально создается продуманная, оптимальная структура организации, а потом только должны предприниматься шаги для поиска подходящих людей:</p> <p>а) принцип вертикального ограничения иерархии б) принцип вознаграждения в) принцип делегирования полномочий г) принцип диапазона управления д) принцип единоначалия е) принцип соответствия персонала структуре ж) принцип специализации управления</p>	<p>6. Определите принцип управления организацией. Чем меньше иерархических ступеней, тем легче управлять организацией:</p> <p>а) принцип вертикального ограничения иерархии б) принцип вознаграждения в) принцип делегирования полномочий г) принцип диапазона управления д) принцип единоначалия е) принцип соответствия персонала структуре ж) принцип специализации управления</p>	
<p>7. Установите соответствие понятий в структурах организации:</p>		<p>8. Установите соответствие понятий (функции управления):</p>	
<p>а) социальная структура</p>	<p>1) высококвалифицированные кадры</p>	<p>а) административные функции</p>	<p>1) психотерапия 2) консультирование</p>

<ul style="list-style-type: none"> b) функциональная структура c) социально-демографическая структур d) профессионально-квалификационная структура коммуникативная структура 	<ul style="list-style-type: none"> 2) вертикальный поток информации 3) группа молодых специалистов 4) рабочие 5) работники умственного труда 	<ul style="list-style-type: none"> b) кадровые функции c) производственные-технологические функции d) синтетические функции 	<ul style="list-style-type: none"> ание 3) планирование 4) маркетинг
<p>9. Определите форму власти. Руководитель имеет возможность наказывать, препятствовать достижению целей и потребностей исполнителей:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) власть принуждения b) власть вознаграждения c) экспертная власть d) харизматическая власть e) законная власть f) власть информации 		<p>10. Определите характеристики лидера:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) осуществляет регуляцию официальных отношений в группе b) является элементом микросреды c) психологическая основа d) четкая система различных санкций 	
<p>11. «Признаками хороших управленческих решений» являются:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) неэффективность b) обоснованность c) своевременность d) нереализуемость e) сочетание жесткости и гибкости f) контроль g) неконкретность 		<p>12. Определите стиль управления, для которого характерно сочетание жесткости и гибкости, материальное и моральное стимулирование:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) авторитарный b) демократический c) либеральный d) смешанный 	

Т 6 Основы возрастной психологии

<p>1. Детская психология является разделом...</p> <p>а) общей психологии; б) социальной психологии; в) педагогической психологии; г) психологии развития.</p>	<p>2. Задачи психологии развития заключаются в...</p> <p>а) описании психологических фактов психического развития человека в онтогенезе; б) обосновании категории «возраст» и построении периодизации психического развития; в) выявлении закономерностей и механизмов психического развития; г) все ответы верны.</p>	<p>3. Фактором психического развития является...</p> <p>а) сензитивность; б) интериоризация; в) среда; г) нет правильных ответов.</p>
<p>4. Становление психологии связано с именем Л.С. Выготского, который стал основоположником...</p> <p>а) теории стадияльного развития психики; б) эпигенетической концепции; в) психодинамической концепции; г) культурно-исторической теории развития психики человека.</p>	<p>5. Закономерностью психического развития является...</p> <p>а) гетерохронность; б) среда; в) активность личности; г) все ответы верны.</p>	<p>6. К базовым определениям относятся...</p> <p>а) необратимость; б) направленность; в) закономерность; г) все ответы верны.</p>
<p>7. Для целостной характеристики развития используются следующие категории...</p> <p>а) рост; б) созревание; в) дифференциация; г) все ответы верны.</p>	<p>8. Психология развития изучает развитие как...</p> <p>а) качественное структурное изменение; б) количественно-качественное изменение; в) универсальное изменение; г) все ответы верны.</p>	<p>9. Характеристиками кризиса развития могут быть...</p> <p>а) неотчетливость границ; б) трудновоспитуемость детей; в) снижение темпа продвижения ребенка в ходе обучения; г) все ответы верны.</p>
<p>10. Понятие «ведущей деятельности» введено...</p> <p>а) Л.С. Выготским; б) А.Н. Леонтьевым; в) Д.Б. Элькониним; г) нет правильных ответов.</p>	<p>11. По Л.С. Выготскому...</p> <p>а) обучение должно опережать развитие личности; б) обучение должно соответствовать развитию (идти параллельно);</p>	<p>12. Употребляя термин «возраст», мы можем говорить о...</p> <p>а) психологическом возрасте; б) хронологическом возрасте;</p>

	в) развитие определяет обучение (идет впереди); г) нет правильных ответов.	в) социальном возрасте: г) все ответы верны.
--	---	--

Т 7.1 Педагогическая психология

<p>1. Определите по описанию парадигму образования. Педагог относится к воспитаннику как к личности, как к самостоятельному и ответственному субъекту собственного развития и как к субъекту воспитательного воздействия. Непосредственное взаимодействие между учителем и учеником направлено на овладение материалом с помощью форм, методов и средств. Каждый ученик имеет свой вектор развития, который строится не от учителя к ученику, а, наоборот, от ученика к учителю:</p> <p>а) когнитивная б) личностно-ориентированная в) функционалистская г) культурологическая</p>	<p>2. Определите по описанию парадигму образования. Создание благоприятных условий для развития всех детей, учет и развитие индивидуально-личностных особенностей, способностей и интересов:</p> <p>а) гуманистическая б) детоцентристская в) педоцентристская г) технократическая</p>	<p>3. Дайте определение понятий «психологическая культура личности», «объекта педагогики»</p>										
<p>4. Установите соответствие понятий:</p> <table border="1" data-bbox="212 1442 738 2069"> <tr> <td>а) Дж. Локк</td> <td>1) теория проектного обучения</td> </tr> <tr> <td>б) В. Оконь - М. Махмутов</td> <td>2) теория развивающего обучения</td> </tr> <tr> <td>в) П.Я. Гальперин - Н.Ф. Галызина</td> <td>3) ассоциативная теория обучения</td> </tr> <tr> <td>г) Д.Б. Эльконин - В.В. Давыдов</td> <td>4) теория поэтапного формирования умственных действий</td> </tr> <tr> <td>д) Д. Дьюи - У.Х. Килпатрик</td> <td>5) теория проблемного</td> </tr> </table>	а) Дж. Локк	1) теория проектного обучения	б) В. Оконь - М. Махмутов	2) теория развивающего обучения	в) П.Я. Гальперин - Н.Ф. Галызина	3) ассоциативная теория обучения	г) Д.Б. Эльконин - В.В. Давыдов	4) теория поэтапного формирования умственных действий	д) Д. Дьюи - У.Х. Килпатрик	5) теория проблемного	<p>5. Дополните список основных задач современной педагогики.</p> <p>а) задача вскрытия закономерностей в областях воспитания, образования, управления образовательными и воспитательными системами. б) задача изучения и обобщения практики, опыта педагогической деятельности в) задача разработки</p>	<p>6. К методам собственно педагогического исследования относятся:</p> <p>а) изучение школьной документации и продуктов деятельности учащихся б) рейтинг в) исследовательская беседа г) теоретический анализ</p>
а) Дж. Локк	1) теория проектного обучения											
б) В. Оконь - М. Махмутов	2) теория развивающего обучения											
в) П.Я. Гальперин - Н.Ф. Галызина	3) ассоциативная теория обучения											
г) Д.Б. Эльконин - В.В. Давыдов	4) теория поэтапного формирования умственных действий											
д) Д. Дьюи - У.Х. Килпатрик	5) теория проблемного											

	обучения	новых методов, средств, форм, систем обучения, воспитания, управления образовательными структурами. d) задача управления функционированием педагогической системы, управление ее развитием. e) задача внедрения результатов исследований в практику	педагогических идей e) методы математической статистики f) педагогический эксперимент g) изучение и обобщение передового педагогического опыта h) анкетирование i) педагогическое наблюдение j) метод компетентных оценок
7. Установите соответствие понятий:		8. Определите модель образования: Организация образования вне социальных институтов:	9. Укажите отрасли специальной педагогики
a) компетенции, относящиеся к социальному взаимодействию b) компетенции, относящиеся к деятельности человека c) компетенции, относящиеся к самому человеку	1) уважение и принятие других 2) система ценностей 3) принятие и выработка нестандартных решений	a) традиционная b) гуманистическая (феноменологическая) c) неинституциональная	10. Перечислите известных отечественных и зарубежных педагогов

Т 7.2 Педагогическая психология

1. Дайте определение « основное образование »	2. Образование как совокупность участников образовательного процесса; образовательных стандартов, учебных планов и программ;	3. Моделями образования, соответствующими основным функциям образования, являются: a) гуманистическая b) педоцентристская c) традиционная	4. <i>Исключите лишний признак.</i> Функциями образования являются: a) гуманитарная b) культуросозидательная c) социальная d) монетарная
---	--	---	---

	<p>учреждений образования, органов управления представляют:</p> <p>a) ценность b) систему c) процесс d) результат</p>	d) технократическая	
<p>5. <i>Исключите лишний признак.</i> Мировыми тенденциями развития системы образования являются:</p> <p>a) переход к элитному образованию b) рост самостоятельности учебных заведений c) рост рынка образовательных услуг d) увеличение количества студентов</p>	<p>6. Государственная политика в сфере образования основывается на следующих принципах:</p> <p>a) осуществления перехода к обязательному общему среднему образованию b) доступности на конкурсной основе среднего специального и высшего образования; c) светско-религиозного характера образования d) преемственности и непрерывности уровней и ступеней образования</p>	<p>7. Дайте характеристику дошкольного, профессионально-технического и высшего образования и приведите по 3 примера учреждений образования</p>	
<p><i>Определите по описанию свойство образования:</i></p>			
<p>8. Широкое многообразие учебных заведений, образовательных программ и органов управления</p>	<p>9. Создание в образовательной системе условий выбора и предоставление каждому человеку шанса к успеху, стимулирование учащихся к самостоятельному выбору и принятию ответственного решения, обеспечение развития альтернативного и самостоятельного мышления</p>	<p>10. Процесс постоянного образования (самообразования) человека в течение всей жизни в связи с быстро меняющимися условиями жизни в современном обществе</p>	

	<ul style="list-style-type: none"> a) гуманизация b) гуманитаризация c) дифференциация d) диверсификация e) стандартизация f) многовариативность g) многоуровневость h) фундаментализация i) информатизация j) индивидуализация k) непрерывность 	

Т 7.3 Педагогическая психология

<p>1. <i>Отметьте характеристики брака:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> a) объединяет людей общностью быта b) характеризуется взаимной моральной ответственностью и взаимопомощью c) общественный институт для регулирования отношений между его гражданами d) форма отношений между полами 	<p>2. <i>Определите по описанию вид семьи.</i> Семья, включающая три и более поколения:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) нуклеарная b) расширенная c) полная d) традиционная семья e) эгалитарная семья 	<p>3. <i>Малодетная семья – это семья, имеющая:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> a) 1 ребенка b) 2 детей c) 3 детей d) 4 детей
<p>4. <i>К неспецифическим функциям семьи относятся:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> a) психотерапевтическая b) воспитательная c) регенеративная d) сексуально-эротическая 	<p>5. <i>Определите направление семейного воспитания:</i> Воспитание непреходящих моральных ценностей: любви, уважения, доброты, порядочности, честности, справедливости, совести, достоинства и долга, развитие художественных талантов и дарований детей, формирование представлений о</p>	<p>6. <i>Оптимальная родительская позиция включает умение родителей видеть и понимать индивидуальность своего ребенка, замечать происходящие в его душевном мире изменения. Это:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> a) адекватность позиции b) гибкость позиции c) прогностичность позиции d) эффективность позиции

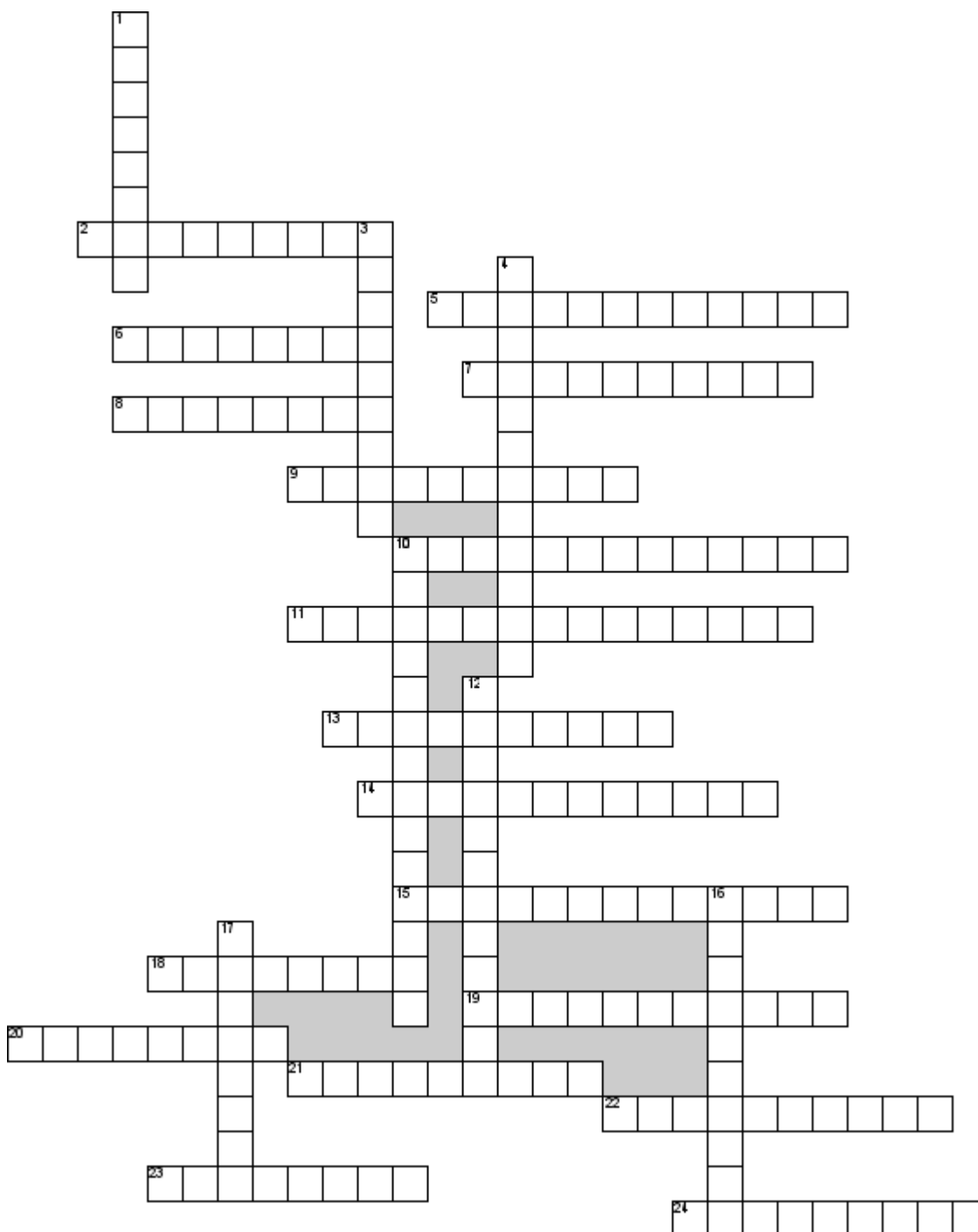
	<p>прекрасном:</p> <p>a) физическое воспитание b) интеллектуальное воспитание c) нравственно-эстетическое воспитание d) трудовое воспитание</p>	
<p>7. Согласно Конвенции ООН «О Правах Ребенка» дети имеют право на:</p> <p>a) уважение со стороны родителей и опекунов и вправе принимать участие в обсуждении затрагивающих их решений b) получение информации, особенно информации, использование которой может привести к улучшению качества их жизни c) на нормальное качество жизни, нормальное питание, нормальное медицинское обслуживание, а также на использование максимальных возможностей в плане развития. d) выражение своих желаний, мыслей и чувств, нарушающих права других людей</p>	<p>8. <i>Определите отклонение в стиле семейного воспитания:</i></p> <p>К ребенку проявляют мало внимания, не интересуются его делами, часто он неухожен и физически заброшен. Зачастую забота и контроль носят формальный характер, так как нет включенности в жизнь ребенка. Часто это приводит к асоциальному поведению, так как не удовлетворена основная потребность детей в любви и привязанности. Такое воспитание особенно неблагоприятно при акцентуациях гипертимного, неустойчивого и конформного типов:</p> <p>a) гиперпротекция b) гипопротекция c) жестокие взаимоотношения d) повышенная моральная ответственность e) эмоциональное отвержение</p>	<p>9. <i>Определите стиль родительского поведения.</i></p> <p>Отдают приказания и ждут, что они будут в точности выполнены. Закрыты для постоянного общения с детьми; устанавливают жесткие требования и правила, не допускают их обсуждения; позволяют детям лишь в незначительной степени быть независимыми от них; их дети, как правило, замкнуты, боязливы и угрюмы, непритязательны и раздражительны; девочки обычно остаются пассивными и зависимыми на протяжении подросткового и юношеского возраста; мальчики могут стать неуправляемыми и агрессивными</p> <p>a) авторитарный b) авторитетный c) индифферентный d) либеральный</p>
<p>10. Напишите собственную систему принципов семейного воспитания</p>		
11. <i>Определите вид</i>	12. Наиболее ранняя форма	13. Процесс развития личности

<p><i>образовательных технологий на основании приведенной характеристики.</i></p> <p>Создание коммуникативной среды, расширение пространства сотрудничества в ходе постановки и решения учебно-познавательных задач:</p> <p>а) структурно-логические б) игровые с) диалоговые д) тренинговые</p>	<p>организации процесса передачи знаний:</p> <p>а) индивидуальное обучение и воспитание б) классно-урочный вид с) лекционно-семинарский вид</p>	<p>посредством организации усвоения обучающимися ЗУНов и способов деятельности – это _____:</p> <p>а) развитие б) обучение с) воспитание</p>
<p>14. Установите соответствие понятий с их основными признаками (формы обучения):</p>		
<p>а) массовые формы б) групповые формы с) индивидуальные формы</p>	<p>1) семинар 2) утренник 3) репетиторство</p>	

**УСР ПО ТЕМЕ
«ТЕОРИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И НАПРАВЛЕННОСТЬ ЛИЧНОСТИ»**

Задания, формирующие достаточные знания по изученному учебному материалу на уровне узнавания

Кроссворд по теме «Теория деятельности и направленность личности»



По горизонтали

2. Способ влияния и управления
5. Какой показатель характеризует теоретическое мышление?
6. действие или элемент поведение, выполнение которых стало потребностью?
7. Удержание в памяти полученного опыта
8. Процесс отражения отдельных свойств и качеств предмета окружающего мира
9. Стремление добиться чьего-либо признания, одобрения
10. ослабление новых навыков под влиянием ранее выработанных обусловленное их сходством.
11. переход от внутреннего, умственного плана действий к внешнему?
13. Наука, изучающая психическую деятельность человека, влияние на нее внешних факторов и взаимодействие между индивидуумами
14. Один из видов деятельности?

15. Процесс формирования различных навыков путем упражнений?
18. Потребность произвести соответствующее действие
19. Умение, а также возможность производить какие-н. действия.
20. Приёмы, навыки, обычные способы какой-н. работы.
21. Заключительное последствие последовательности действий или событий
22. Успех в решении какой-либо задачи
23. Советский психолог, автор оригинального направления в детской и педагогической психологии?
24. Мгновенное запоминание

По вертикали

1. Совокупность умственных процессов, лежащих в основе познания
3. Многоуровневый процесс (восприятие) переработки информации об объекте отражения
4. Объективная оценка человеком себя как внутренне положительного или отрицательного до какой-то степени
10. процесс преобразования внешних, предметных действий во внутренние, умственные.
12. Цели должны обладать такими характеристиками, чтобы можно было однозначно определить, в каком направлении должно осуществляться движение.
16. действие, осуществляемое непроизвольно или неосознанно
17. Цели должны предоставлять возможность для их корректировки в соответствии с теми изменениями, которые могут произойти.

Задания, формирующие компетенции на уровне воспроизведения

Тест

1.Формы деятельности:

- а) познание, общение, труд
- б) сознание, поведение, активность
- в) понятие, суждение, обобщение

2.Основные виды деятельности:

- а) пассивность, вялость, безразличие
- б) игра, учение, труд
- в) настроение, стресс, чувства
- г) апатия, депрессия, аффект

3.Вид деятельности целью, которого является приобретение человеком знаний, умения и навыков:

- а) труд
- б) потребность
- в) учение
- г) игра

4.Мотивы делятся на:

- а) осознаваемые и неосознаваемые
- б) продуктивные и непродуктивные
- в) обобщенные и необобщенные
- г) практическое и теоретическое

5.Деятельность это:

- а) это динамическая система взаимодействия субъекта с лицом.
- б) это конечный результат мыслительных операций
- в) совокупность индивидуальных психических свойств

г) это форма активности живых организмов

6. В каком веке была разработана теория деятельности:

- а) XX
- б) XXI
- в) XIX
- г) XVIII

7. Основное звено процесса деятельности:

- а) действие
- б) мышление
- в) знание
- г) труд

8. Сколько этапов развития деятельности

- а) 1
- б) 2
- в) 3
- г) 4

9. Уровень операций:

- а) I уровень
- б) II уровень
- в) III уровень
- г) IV уровень

10. Образ предвосхищенного результата, на которое направлено действие.

- а) условие
- б) цель
- в) понятие
- г) мотив

Задания, формирующие компетенции на уровне применения полученных знаний

Методика диагностики направленности личности Б. Басса (ориентационная анкета)

Цель: диагностика направленности личности на себя, на общение или на дело.

Инструкция: Опросный лист состоит из 27 пунктов. По каждому из них возможны три варианта ответов: А, Б, В.

1. Из ответов на каждый из пунктов выберите тот, который лучше всего выражает Вашу точку зрения по данному вопросу. Возможно, что какие-то из вариантов ответов покажутся Вам равноценными. Тем не менее, мы просим Вас отобрать из них только один, а именно тот, который в наибольшей степени отвечает Вашему мнению и более всего ценен для Вас.

Букву, которой обозначен ответ, (А, Б, В) напишите на листе для записи ответов рядом с номером соответствующего пункта (1-27) под рубрикой «БОЛЬШЕ ВСЕГО» («БВ»).

2. Затем из ответов на каждый из пунктов выберите тот, который дальше всего отстоит от Вашей точки зрения, наименее для Вас ценен. Букву, которой обозначен ответ, вновь напишите на листе для записи ответов рядом с номером соответствующего пункта, в столбце под рубрикой «МЕНЬШЕ ВСЕГО» («МВ»).

3. Таким образом, для ответа на каждый из вопросов Вы используете две буквы, которые и запишите в соответствующие столбцы. Остальные ответы нигде не записываются.

Среди вариантов ответа нет «хороших» или «плохих», поэтому не старайтесь угадать, какой из ответов является «правильным» или «лучшим» для Вас. Время от времени контролируйте себя, правильно ли Вы записываете ответы, рядом с теми ли пунктами. В случае, если Вы обнаружите ошибку, исправьте ее, но так, чтобы направление было четко видно.

Экспериментальный материал: Анкета, состоящая из 27 пунктов-суждений, по каждому из которых возможны три варианта ответов, соответствующие трем видам направленности личности.

Текст анкеты

1. *Наибольшее удовлетворение я получаю от:*
 1. Одобрения моей работы;
 2. Сознания того, что работа сделана хорошо;
 3. Сознание того, что меня окружают друзья.
2. *Если бы я играл в футбол (волейбол, баскетбол), то я хотел бы быть:*
 1. Тренером, который разрабатывает тактику игры;
 2. Известным игроком;
 3. Выбранным капитаном команды.
3. *По-моему, лучшим педагогом является тот, кто:*
 1. Проявляет интерес к учащимся и к каждому имеет индивидуальный подход;
 2. Вызывает интерес к предмету, так что учащиеся с удовольствием углубляют свои знания в этом предмете;
 3. Создает в коллективе такую атмосферу, при которой никто не боится высказать свое мнение.
4. *Мне нравится, когда люди:*
 1. Радуются выполненной работе;
 2. С удовольствием работают в коллективе;
 3. Стремятся выполнить свою работу лучше других.
5. *Я хотел бы, чтобы мои друзья:*
 1. Были отзывчивы и помогали людям, когда для этого представляются возможности;
 2. Были верны и преданы мне;
 3. Были умными и интересными людьми.
6. *Лучшими друзьями я считаю тех:*
 1. С кем складываются хорошие взаимоотношения;
 2. На кого всегда можно положиться;
 3. Кто может многого достичь в жизни.
7. *Больше всего я не люблю:*
 1. Когда у меня что-то не получается;
 2. Когда портятся отношения с товарищами;
 3. Когда меня критикуют.
8. *По-моему, хуже всего, когда педагог:*
 1. Не скрывает, что некоторые учащиеся ему несимпатичны, насмехается и подшучивает над ними;
 2. Вызывает дух соперничества в коллективе;
 3. Недостаточно хорошо знает предмет, который преподает.
9. *В детстве мне больше всего нравилось:*
 1. Проводить время с друзьями;
 2. Ощущение выполненных дел;
 3. Когда меня за что-нибудь хвалили.
10. *Я хотел бы быть похожим на тех, кто:*
 1. Добился успеха в жизни;
 2. По-настоящему увлечен своим делом;
 3. Отличается дружелюбием и доброжелательностью.
11. *В первую очередь школа должна:*
 1. Научить решать задачи, которые ставит жизнь;
 2. Развивать прежде всего индивидуальные способности ученика;
 3. Воспитывать качества, помогающие взаимодействовать с людьми.

12. Если бы у меня было больше свободного времени, охотнее всего я использовал бы его:
1. Для общения с друзьями;
 2. Для отдыха и развлечений;
 3. Для своих любимых дел и самообразования.
13. Наибольших успехов я добиваюсь, когда:
1. Работаю с людьми, которые мне симпатичны;
 2. У меня интересная работа;
 3. Мои усилия хорошо вознаграждаются.
14. Я люблю когда:
1. Другие люди меня ценят;
 2. Испытываю удовлетворение от хорошо выполненной работы;
 3. Приятно провожу время с друзьями.
15. Если бы обо мне решили написать в газете, мне бы хотелось чтобы:
- А. Рассказали о каком-либо интересном деле, связанном с учебой, работой, спортом и т.п., в котором мне довелось участвовать;
 - Б. Написали о моей деятельности;
 - В. Обязательно рассказали о коллективе, в котором я работаю.
15. Лучшие всего я учусь, если преподаватель:
1. Имеет ко мне индивидуальный подход;
 2. Сумеет вызвать у меня интерес к предмету;
 3. Устраивает коллективные обсуждения изучаемых проблем.
15. Для меня нет ничего хуже, чем:
- А. Оскорбление личного достоинства;
 - Б. Неудача при выполнении важного дела;
 - В. Потеря друзей.
18. Больше всего я ценю:
- А. Успех;
 - Б. Возможности хорошей совместной работы;
 - В. Здравый практичный ум и смекалку.
19. Я не люблю людей, которые:
1. Считают себя хуже других;
 2. Часто ссорятся и конфликтуют;
 3. Возражают против всего нового.
20. Приятно, когда:
1. Работаешь над важным для всех делом;
 2. Имеешь много друзей;
 3. Вызываешь восхищение и всем нравишься.
21. По-моему, в первую очередь руководитель должен быть:
1. Доступным;
 2. Авторитетным;
 3. Требовательным.
22. В свободное время я охотно прочитал бы книги:
1. О том, как заводить друзей и поддерживать хорошие отношения с людьми;
 2. О жизни знаменитых и интересных людей;
 3. О последних достижениях науки и техники.
23. Если бы у меня были способности к музыке, я предпочел бы быть:
1. Дирижером;
 2. Композитором;
 3. Солистом.
24. Мне бы хотелось:
1. Придумать интересный конкурс;

2. Победить в конкурсе;
3. Организовать конкурс и руководить им.

25. Для меня важнее всего знать:

- А. Что я хочу сделать;
- Б. Как достичь цели;
- В. Как организовать людей для достижения цели.

20. Человек должен строиться к тому, чтобы:

1. Другие были им довольны;
2. Прежде всего выполнить свою задачу;
3. Его не нужно было упрекать за выполненную работу.

21. Лучшие всего я отдыхаю в свободное время:

1. В общении с друзьями;
2. Просматривая развлекательные фильмы;
3. Занимаясь своим любимым делом.

Результаты: В ходе ответов на вопросы заполняется соответствующий бланк.

№ п/п	Ответ		№ п/п	Ответ		№ п/п	Ответ	
	БВ	МВ		БВ	МВ		БВ	МВ
1			10			19		
2			11			20		
3			12			21		
4			13			22		
5			14			23		
6			15			24		
7			16			25		
8			17			26		
9			18			27		

Обработка результатов: обработка результатов осуществляется в соответствии с ключом:

КЛЮЧ

№ п/п.	Я	О	Д	№ п/п.	Я	О	Д	№ п/п.	Я	О	Д
1	А	В	Б	10	А	В	Б	19	А	Б	В
2	Б	В	А	11	Б	В	А	20	В	Б	А
3	А	В	Б	12	Б	А	В	21	Б	А	В
4	В	Б	А	13	В	А	Б	22	Б	А	В
5	Б	А	В	14	А	В	Б	23	В	А	Б
6	В	А	Б	15	Б	В	А	24	Б	В	А
7	В	Б	А	16	А	В	Б	25	А	В	Б
8	А	Б	В	17	А	В	Б	26	В	А	Б
9	В	А	Б	18	А	Б	В	27	Б	А	В

Анализ результатов и выводы: С помощью методики выявляются следующие направленности:

1. *Направленность на себя (Я)* – ориентация на прямое вознаграждение и удовлетворение безотносительно работы и сотрудников, агрессивность в достижении статуса, властность, склонность к соперничеству, раздражительность, тревожность, интровертированность.

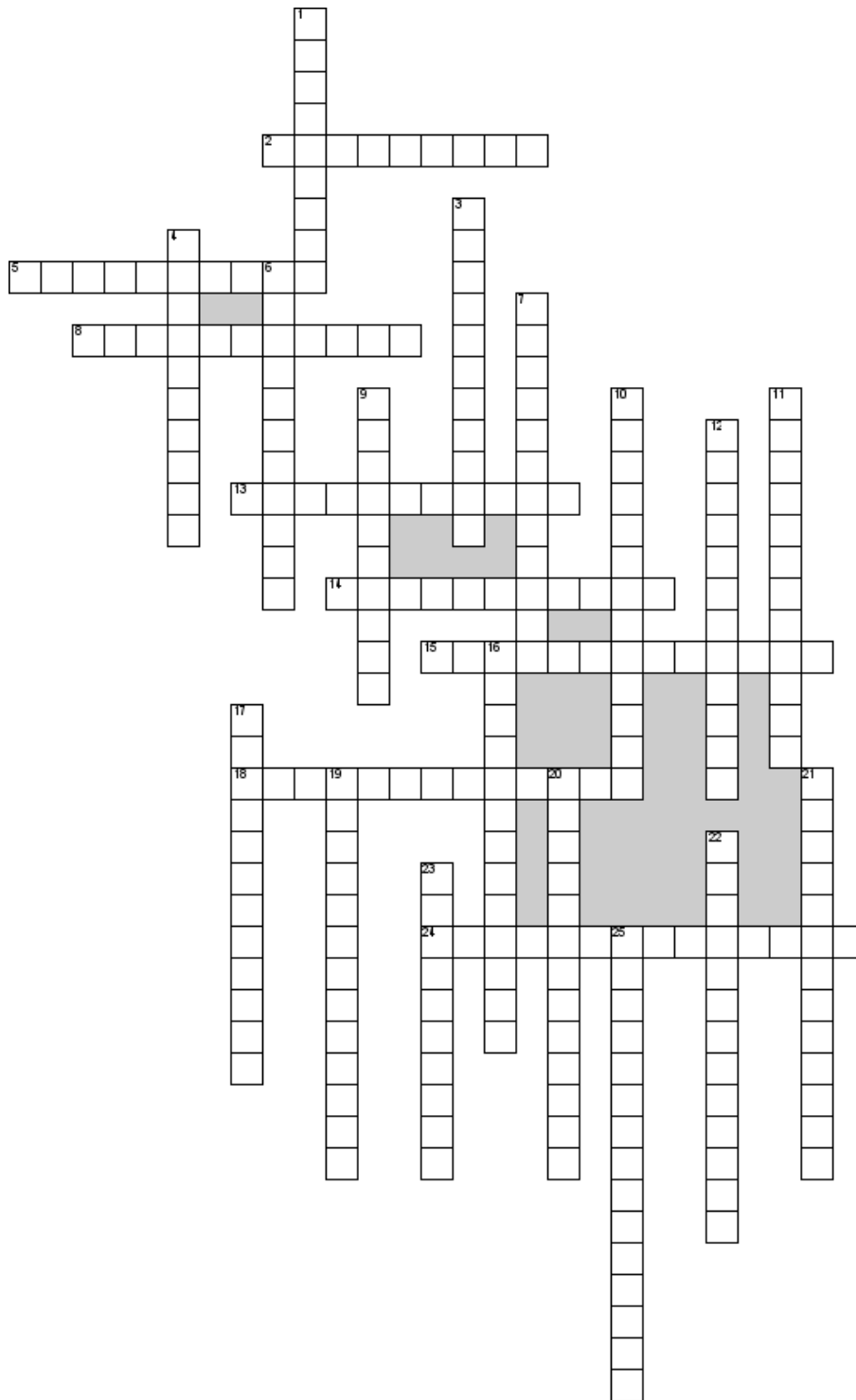
2. *Направленность на общение (О)* – стремление при любых условиях поддерживать отношения с людьми, ориентация на совместную деятельность, но часто в ущерб выполнению конкретных заданий или оказанию искренней помощи людям, ориентация на социальное одобрение, зависимость от группы, потребность в привязанности и эмоциональных отношениях с людьми.

3. *Направленность на дело (Д)* – заинтересованность в решении деловых проблем, выполнение работы как можно лучше, ориентация на деловое сотрудничество, способность отстаивать в интересах дела собственное мнение, которое полезно для достижения общей цели.

УСР ПО ТЕМЕ
«МЫШЛЕНИЕ, ЯЗЫК И РЕЧЬ, ВООБРАЖЕНИЕ»

Задания, формирующие достаточные знания по изученному учебному материалу на уровне узнавания

Кроссворды по теме «Мышление, язык и речь, воображение»



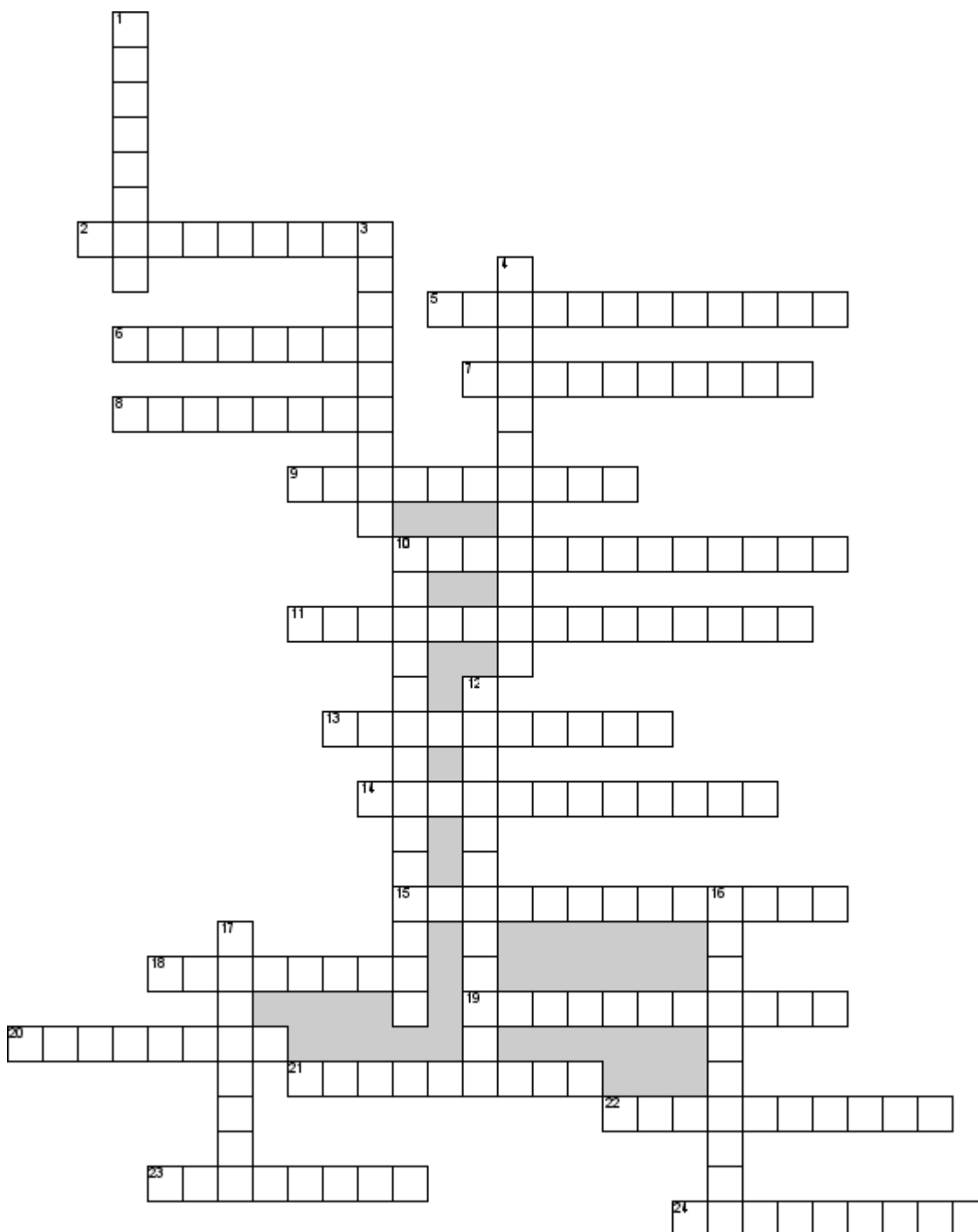
По горизонтали

- 2. Совокупность умственных способностей человека, обеспечивающих успех его познавательной деятельности
- 5. Такое мышление, в котором используются определенные понятия
- 8. Данный метод мышления использовался и стал хорошо известен благодаря рассказам о Шерлоке Холмсе
- 13. Легкая форма олигофрении
- 14. Количественная мера возможности появления события А
- 15. Взаимодействие двух или большего числа процессов, при котором возникает нарушение

18. Вид мышления, при котором выражен замкнуто-углубленный тип личности или культурного феномена
24. Расположение отдельных предметов, явлений, мыслей в определенном порядке по какому-либо одному признаку

По вертикали

1. Мыслительная операция
3. Мышление ребенка и взрослого, осуществляемое в процессе своеобразных эмпирических обобщений, основанием для которых служат отношения между вещами, открывающиеся в восприятии
4. Вид творческого мышления, продуктом которого является порождение новых образов, создание новых визуальных форм, несущих определенную смысловую нагрузку и делающих значение видимым
6. Врожденное стойкое нарушение интеллекта
7. Синоним «творческого мышления», связанного с решением проблем: новых, нестандартных для субъекта интеллектуальных задач
9. Новое суждение, полученное из посылки логическим путем
10. Вид мышления, при котором выражена неспособность поставить себя на позицию других
11. Представители какого направления в психологии утверждали, что мышление – это процесс формирования связей между стимулами и реакциями
12. Высший уровень развития способностей, как общих (интеллектуальных), так и специальных- это
16. Основными компонентами являются содержательные абстракции, обобщения, анализ, планирование и рефлексия. Ее интенсивному развитию у ее субъектов способствует учебная деятельность
17. Вид мышления, совершающийся в ходе практической деятельности
19. Средняя форма олигофрении
20. Операция, обратная обобщению, выделение у предмета или явления характерных именно для него черт, не связанных с чертами, общими для класса предмета или явления
21. мыслительная деятельность, при которой одностороннее фиксируется так или иная сторона объекта вне связи с другими его сторонами
22. Это форма абстрактного мышления, при котором из одного суждения при помощи логического метода выводится новое
23. Вид мышления, характеризующийся потерей способности образования ассоциаций, фрагментарностью. Отдельные образы, восприятия, понятия не связываются между собой
25. Выделение одной стороны предмета или явления, которые в реальности как отдельная не существует



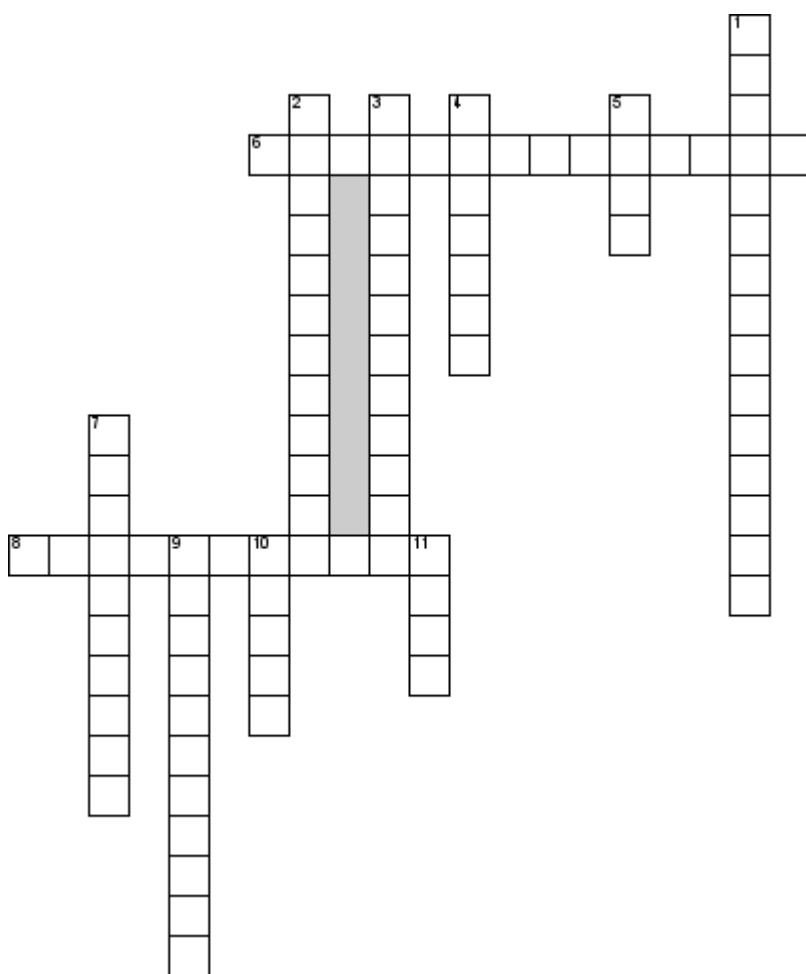
По горизонтали

2. Способ влияния и управления
5. Какой показатель характеризует теоретическое мышление?
6. действие или элемент поведения, выполнение которых стало потребностью?
7. Удержание в памяти полученного опыта
8. Процесс отражения отдельных свойств и качеств предмета окружающего мира
9. Стремление добиться чьего-либо признания, одобрения
10. ослабление новых навыков под влиянием ранее выработанных обусловленное их сходством.
11. переход от внутреннего, умственного плана действий к внешнему?
13. Наука, изучающая психическую деятельность человека, влияние на нее внешних факторов и взаимодействие между индивидами

14. Один из видов деятельности?
15. Процесс формирования различных навыков путем упражнений?
18. Потребность произвести соответствующее действие
19. Умение, а также возможность производить какие-н. действия.
20. Приёмы, навыки, обычные способы какой-н. работы.
21. Заключительное последствие последовательности действий или событий
22. Успех в решении какой-либо задачи
23. Советский психолог, автор оригинального направления в детской и педагогической психологии?
24. Мгновенное запоминание

По вертикали

1. Совокупность умственных процессов, лежащих в основе познания
3. Многоуровневый процесс (восприятие) переработки информации об объекте отражения
4. Объективная оценка человеком себя как внутренне положительного или отрицательного до какой-то степени
10. процесс преобразования внешних, предметных действий во внутренние, умственные.
12. Цели должны обладать такими характеристиками, чтобы можно было однозначно определить, в каком направлении должно осуществляться движение.
16. действие, осуществляемое непроизвольно или неосознанно
17. Цели должны предоставлять возможность для их корректировки в соответствии с теми изменениями, которые могут произойти.

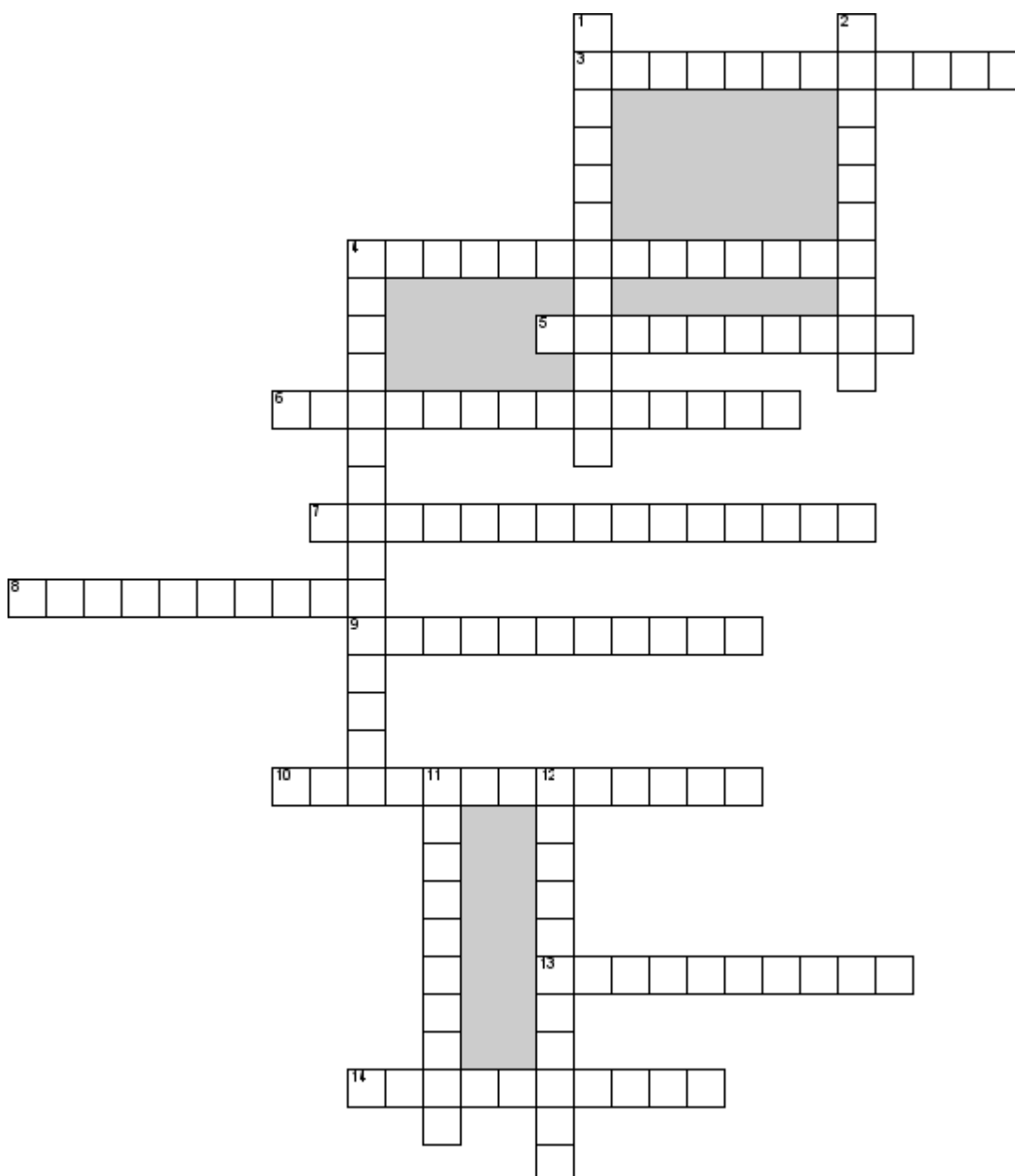


По горизонтали

6. Вид речи. Изложение своих мыслей в течение длительного времени, непрерываемое другими людьми
8. Координация действия речевых органов при произнесении звуков

По вертикали

1. Свойство речи связана с ее эмоциональной насыщенностью
2. Функция речи, передачи информации
3. Одна из трех функций речи
4. Речь, когда говорящий в течение относительно длительного времени излагает свои мысли не прерываемый другими людьми
5. Процесс практического применения человеком языка в целях общения с другими людьми.
7. Речь, связанная с мышлением человека
9. Неправильное произношение звуков речи, выражающиеся в их искажении и замене
10. Советский психолог, автор книги "Письмо и речь. Нейролингвистические исследования.
11. Орудие общения людей между собой, и составляет необходимое условие человеческой речи



По горизонтали

3. Образы при особых состояниях личности или его организма, когда человек не управляет процессом создания этих образов
4. Приемом создания образов воображения путем подчеркивания, определенных свойств, черт, сторон различных явлений
5. Какой русский психиатр описал патологию психики – псевдогаллюцинации
6. Способ создания образа воображения путем преуменьшения целостных образов объектов из отдельных свойств и психологических качеств
7. Способ создания образа воображения путем преуменьшения целостных образов объектов из отдельных свойств и психологических качеств
8. процесс деятельности, создающий качественно новые материальные и духовные ценности или итог создания объективно нового.
9. Особое состояние человека, которое характеризуется, с одной стороны, высокой производительностью, с другой — огромным подъёмом и напряжением сил человека
10. процесс мысленного воссоздания образов предметов и явлений, которые в данный момент не воздействуют на органы чувств человека.
13. отвлечение в процессе познания от несущественных сторон, свойств, связей объекта (предмета или явления) с целью выделения их существенных, закономерных признаков.
14. философский термин, употребляющийся в разных значениях как существующее вообще; объективно явленный мир.

По вертикали

1. Способ создания образа воображения путем объединения в единую систему представлений в такой последовательности или сочетании, которая отлична от наших непосредственных восприятий и переживаний
2. субъективное восприятие образов (зрительных, слуховых, тактильных и прочих), возникающих в сознании спящего человека.
4. Приемом создания образов воображения путем подчеркивания, определенных свойств, черт, сторон различных явлений
11. Функция представления, проявляющаяся в процессе соотнесения информации, ранее воспринятой и актуально присутствующей
12. Часть сознания личности, один из познавательных процессов

Задания, формирующие компетенции на уровне воспроизведения

Внимание, возникающее вследствие сознательно поставленной цели и требует определенных волевых усилий, называется...

- перцептивным
- произвольным
- рассеянным
- непроизвольным

Один из механизмов внимания - очаг возбуждения, накапливающий в себе сигналы, и одновременно тормозящий работу других нервных центров, называется...

- центр Вернике
- ретикулярная формация
- варолиев.мост
- доминанта

Способность к научению путем формирования условных рефлексов — это...

- эйдетическая память
- генетическая память
- логическая память
- механическая память

«Незавершенный поток информации (незаконченный разговор, неделанное дело) сохраняется в памяти» – эта закономерность называется...

эффект Зейгарник

закон Йеркса-Додсона

правило Эббингауза

теория Джемса-Ланге

Норма объема внимания для человека составляет:

5-9 объектов

3-5 объектов, воспринятых одновременно

9-11 объектов

5-7 объектов

К свойствам представления не относится:

фрагментарность

избирательность

схематичность

неустойчивость

Образы, являющиеся новыми комбинациями известных деталей и свойств объектов — это...

представления воображения

представления мышления

представления восприятия

представления памяти

Прием воображения, заключающийся в комбинировании свойств разных объектов в одном – это...

акцентирование

агглютинация

воссоздание

гиперболизация

Кроме человека, воображением наделены следующие животные:

обезьяны и дельфины

никто, кроме человека

дельфины

собаки

Образ предмета или события, удовлетворяющего актуальную потребность, не связанный с реальной действительностью — это такая форма воображения, как...

мечта

фантазия

галлюцинация

типизация

К формам мышления относится:

воображение, представление, фантазия

конвергенция и дивергенция

синтез, анализ, сравнение

понятие, суждение, умозаключение

Общая способность к познанию и решению проблем, определяющая успешность любой деятельности и лежащая в основе других способностей — это...

интеллект

внутренняя речь

анализ

мышление

В выражении отношения к предмету (явлению) заключается...

манипулятивная функция речи

побудительная функция речи
коммуникативная функция речи
экспрессивная функция речи

Мысленное выделение существенного (в данных условиях) свойства при одновременном игнорировании остальных свойств — это...

абстракция
обобщение
конкретизация
синтез

Многообразие вариантов решения характерно для _ типа мышления:

образного
инертного
конвергентного
дивергентного

Задания, формирующие компетенции на уровне применения полученных знаний

Темы учебно-исследовательских проектов

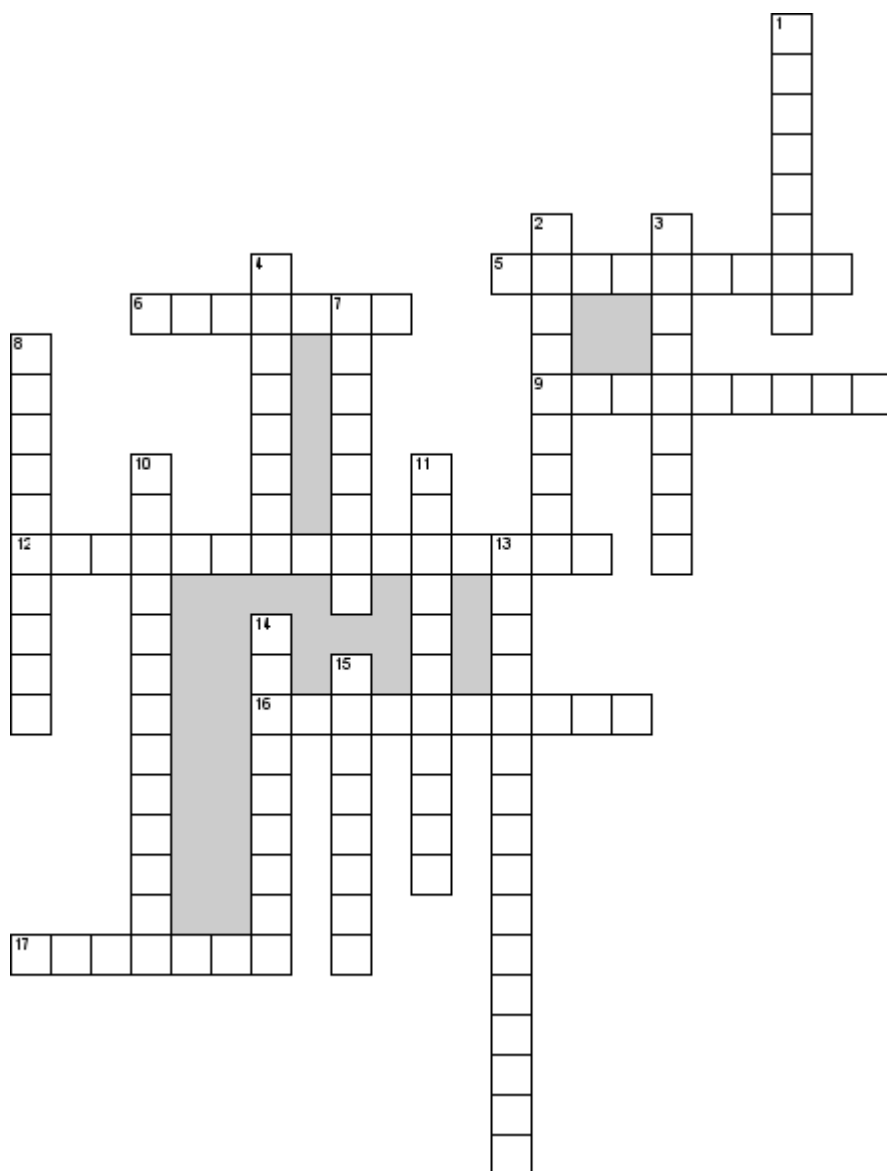
1. Воображение и индивидуальное творчество.
2. Развитие воображения на различных этапах онтогенеза.
3. Теории мышления в психологии.
4. Концепция развития детского интеллекта по Ж.Пиаже.
5. Психология творческого мышления.
6. Средства развития мышления.
7. Личностные особенности творческого мышления.
8. Сновидения, галлюцинации и грезы.
9. Развитие воображения.
10. Тесты интеллекта и коэффициент интеллекта.
11. Концепция развития детского интеллекта по Ж. Пиаже.
12. Теория планомерного формирования умственных действий П.Я. Гальперина.
13. Первичные образы, их роль в жизни человека.
14. Представление и воображение.
15. Теории интеллекта.
16. Структура интеллекта.
17. Формы конструирования новых образов.
18. Фантазии, мечты, грезы

УСР ПО ТЕМЕ

«КОНФЛИКТЫ В МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЯХ»

Задания, формирующие достаточные знания по изученному учебному материалу на уровне узнавания

Кроссворд по теме «Конфликты в межличностных отношениях»



По горизонтали

5. Реакция на ответственные ситуации «возвращением» к детским типам поведения, которые на той стадии были успешными
6. Положительно окрашенный аффект или эмоция, ощущается как внезапное, всезаполняющее ощущение счастья, восторга
9. Стратегия поведения в конфликте, заключающаяся в уходе от решения ситуации
12. Двойственность отношения к чему-либо, в особенности — двойственность переживания, выражающаяся в том, что один объект вызывает у человека одновременно два противоположных чувства
16. Сотрудничество
17. Сопереживание другому человеку

По вертикали

1. Осознанный или бессознательный перенос субъектом собственных мыслей, побуждений и качеств на других
2. Категория людей, всегда настроенных на самое худшее
3. Сложный познавательный процесс, основанный на приёме и преобразовании сенсорной информации, формирующая субъективный целостный образ объекта
4. Человек, чьё положение в обществе, образ жизни, мировоззрение, происхождение и т. п.

не соответствуют общепринятым нормам

7. Случай, который инициирует открытое противостояние сторон

8. Взаимное влияние людей/групп друг на друга

10. Направление в медицине, рассматривающее человека, как единое целое, где телесные функции неразрывно связаны с психологическими факторами

11. Соперничество

13. стремление человека к более полному выявлению и развитию своих личностных возможностей

14. Ключевая, самая напряженная стадия конфликта, когда происходит обострение всех противоречий между его участниками

15. Столкновение

Задания, формирующие компетенции на уровне воспроизведения

Тест «30 пословиц»

Инструкция к тесту:

«Представьте себе, что вы — экзаменатор, оценивающий предлагаемые ниже суждения так, что не удовлетворяющие из них лично вас оцениваются единицей или двойкой, а совпадающие с вашим личным мнением или близкие к нему — 4 или 5.

Оценка 3 не должна использоваться вовсе.

Оценивается каждое суждение без особенно долгих раздумий, чтобы не затягивать процедуру "экзамена". За советами обращаться к вам не рекомендуется по вашему положению экзаменатора — оценки ставятся по первому ясному впечатлению напротив номеров суждений в таблице, приведенной ниже».

После того как участники оценят все пословицы, они могут подсчитать баллы по колонкам. Тренер, перед тем как зачитает интерпретацию, напоминает участникам, что если они не согласны с тем, что получилось в тесте, то лучше оставаться при своем мнении. Любой тест работает с определенной долей вероятности, и всегда находятся люди, чьи результаты ошибочны. Совпадает результат с действительностью или нет, решать самим участникам.

Бланк теста «30 пословиц»

1	2	3	4	5
6	7	8	9	10
11	12	13	14	15
16	17	18	19	20
21	22	23	24	25
26	27	28	29	30

Тест «30 пословиц»

1. Худой мир лучше доброй ссоры.
2. Если не можешь заставить другого думать, как ты хочешь, заставь его делать.
3. Мягко стелет, да жестко спать.
4. Рука руку моет.
5. Ум хорошо, а два лучше.
6. Из двоих спорящих умнее тот, кто замолчит.
7. Кто сильнее, тот и прав.
8. Не подмажешь — не поедешь.
9. С паршивой овцы хоть шерсти клок.
10. Правда то, что умный знает, а не то, о чем все бают.
11. Кто ударит и убежит, тот смелый драться хоть каждый день.
12. Слово «победа» четко написано только на спинах врагов.
13. Убивай врагов своей добротой.
14. Честная сделка не вызывает ссоры.

15. Ни у кого нет полного ответа, но у каждого есть что добавить.
16. Дерись подольше, да ума набирайся побольше.
17. Сражение выигрывает тот, кто верит в победу.
18. Добро слово победит.
19. Ты — мне, я — тебе.
20. Только тот, кто откажется от своей монополии на истину, может извлечь пользу из истины, которой обладает другой.
21. Кто спорит — ни гроша не стоит.
22. Кто не отступает — тот обращает в бегство.
23. Ласковый теленок двух маток сосет.
24. Кто дарит — друзей наживает.
25. Вынеси заботы на свет и держи с другими совет.
26. Лучший способ решить конфликт — избежать его.
27. Семь раз отмерь, один раз отрежь.
28. Кротость торжествует над злом.
29. Лучше синица в руках, чем журавль в небе.
30. Чистосердечие, честь и доверие сдвинут горы.

Интерпретация

1-й тип - «черепашка». У людей такого типа - большое желание спрятаться от проблем под «панцирь». Это представители позитивного консерватизма, они ценны тем, что никогда не теряют цель. В спокойной ситуации человек данного типа с вами во всех делах, но в сложной ситуации он может изменить вам.

2-й тип — «акула». Для людей этого типа главное — их цель, их работа. Их не волнует отношения коллег («Ваша любовь мне ни к чему»). Умный руководитель уважает целенаправленность «акулы» — надо лишь ограничить ее притязания. Если коллектив состоит из «черепах», он может добиться, чтобы «акулы» не процветали. «Акулы» очень важны для коллектива, потому что, двигаясь к собственной цели, они могут вывести коллектив из сложной ситуации.

3-й тип — «медвежонок». Люди этого типа стараются сглаживать острые углы, чтобы все в коллективе любили друг друга. Зная заботы и интересы каждого, они вовремя подадут чай, подарят цветы в день рождения, посочувствуют, поддержат в трудную минуту. Но при этом они могут полностью забыть конечную цель своей деятельности, потому что для них наиболее важным оказываются человеческие отношения.

4-й тип — «лиса». Люди этого типа всегда стремятся достигнуть компромисса. Они не просто хотят, чтобы всем было хорошо, они становятся активными участниками любой деятельности. Но в отношениях с людьми «лиса» может отойти от главных заповедей (пользуются принципом «Не обманешь — не проживешь»). Люди этого типа часто не понимают, почему их не ценят окружающие.

5-й тип — «сова». Это честные и открытые люди. Представители этого типа никогда не будут изворачиваться, уходить от борьбы, они могут пожертвовать хорошими отношениями во имя выбранной цели. У них стратегия честной и открытой борьбы, честной и открытой цели.

Задания, формирующие компетенции на уровне применения полученных знаний

Анализ конфликта по схеме

PrK - предмет конфликта
S₁, S₂ - стороны конфликта
M₁, M₂ - мотивы конфликта
Ok₁, Ok₂ - образ конфликтной ситуации
P₁, P₂ - позиции сторон
Ожидания_{1,2}
Опасения_{1,2}
Разрешение

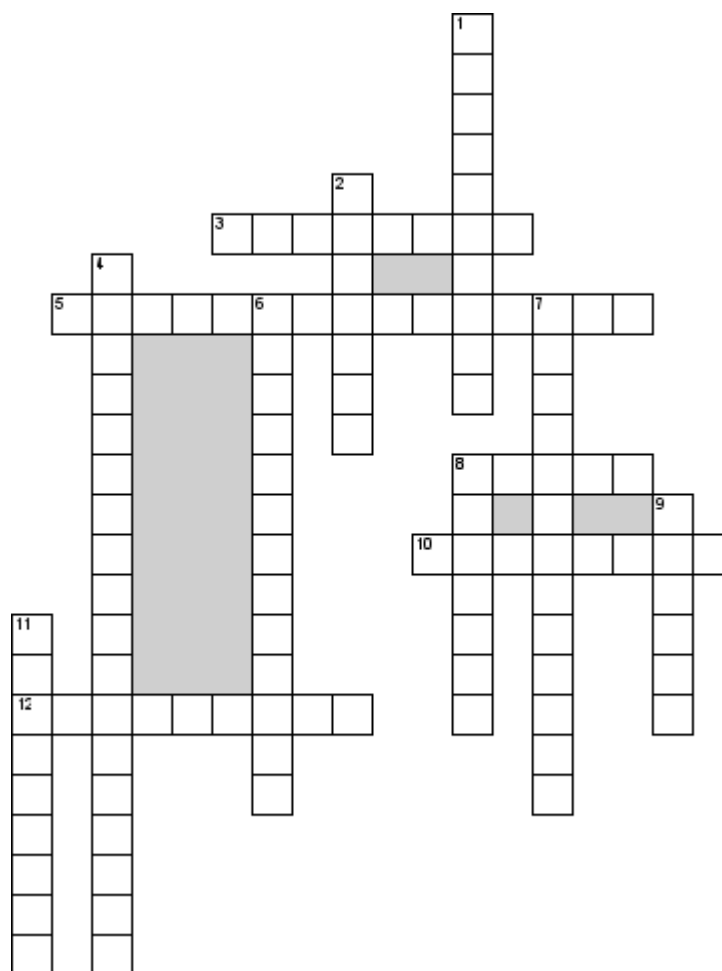
1. В парикмахерской давно работают два мастера. Елена хорошо убирает после работы свое рабочее место, оставляя его в чистоте для другой смены. А Ирина оставляет после смены мусор и не всегда убранное рабочее место. Елена не выдержала неряшливости Ирины и высказала ей все, что накопилось за период работы. ИТОГ: увольнение Елены

2. Руководитель настаивает на сверхурочной работе подчиненного в субботу, а сотрудник отказывается ее делать. Руководитель убежден, что хороший сотрудник обязан работать в таком режиме, сотрудник же считает, что семейные дела важнее, и после официального окончания рабочего дня он должен быть дома.

УСР ПО ТЕМЕ
**«РУКОВОДИТЕЛЬ, ЕГО ЛИЧНОСТЬ И ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СУБЪЕКТЫ
УПРАВЛЕНИЯ»**

***Задания, формирующие достаточные знания по изученному
учебному материалу на уровне узнавания***

**Кроссворд по теме «Руководитель, его личность и деятельность как субъекты
управления**



По горизонтали

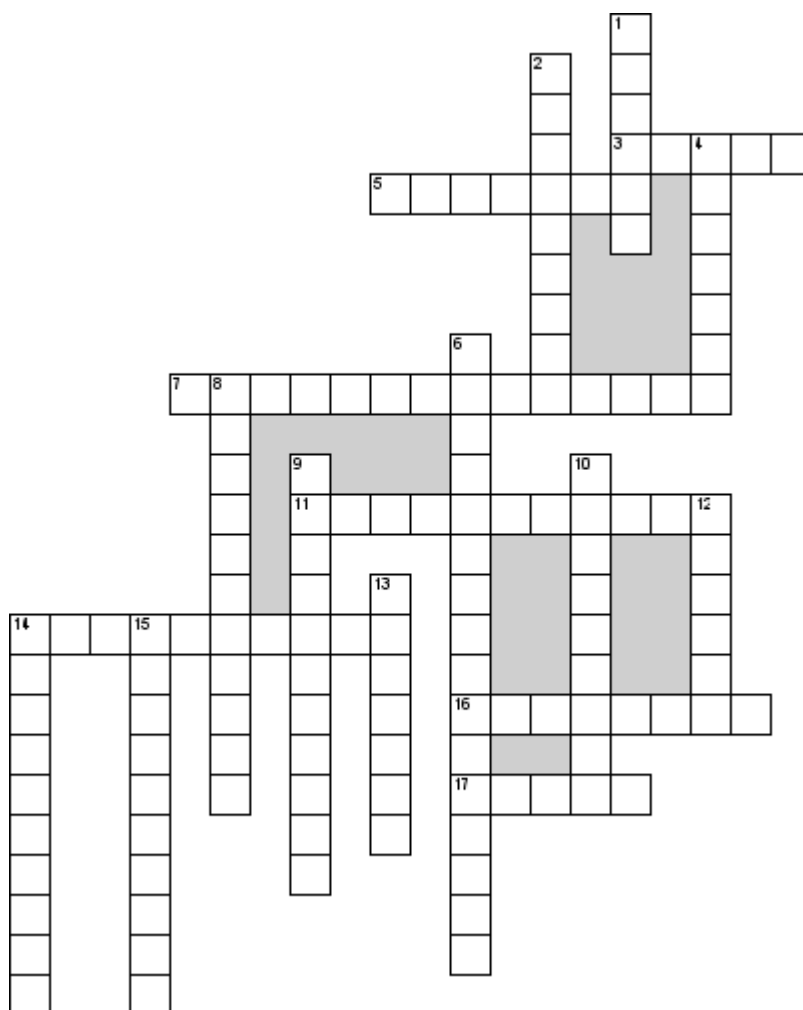
3. Отслеживание изменяющихся характеристик явления по заданному критерию, имеющее в виду или включающее в себя возможность корректирующего воздействия на явление
5. Метод коллективного принятия решений с равным воздействием участников на исход процесса
8. Воспроизведение объекта, информация о нём или его описание, структурно сходное, но не совпадающее с ним
10. Тип речевой коммуникации, осуществляющейся в отличие от монолога в виде словесного обмена репликами между двумя и более взаимодействующими собеседниками
12. Свойство характера, проявляющееся в процессе отстаивания своей точки зрения

По вертикали

1. Это действия субъекта, направленные на достижение поставленной заранее, но корректируемой, цели
2. Стройный, хорошо сложенный
4. Заключается в умении человека руководствоваться в своих действиях и поступках общими и устойчивыми целями, обусловленными ее твердыми убеждениями
6. Индивидуальное качество воли человека, связанное со способностью и умением самостоятельно и своевременно принимать ответственные решения и упорно реализовывать их в реальной деятельности
7. Умение справляться с волнением в напряженных ситуациях
8. Притягательность человека, явно проявляющаяся в его внешнем облике, стиле поведения, манере общения и т.п.
9. Может означать одежду в общем или отличительный стиль в одежде,

отражающий социальную, национальную, региональную принадлежность человека

11. Мыслительные способности, ум



По горизонтали

3. Психологический метод, основанный на сочетании просьбы и убеждения, часто применяемый во взаимоотношениях коллег, наставников молодых рабочих и опытных руководителей

5. Руководитель, коллегиальный орган или комитет, осуществляющий управленческое воздействие

7. Служебное общение руководителя с подчиненными

11. Механизм, направляющий усилия коллектива или личности на выполнение общих задач

14. Позитивная форма морального воздействия на человека, когда подчеркиваются положительные качества работника, его квалификация и опыт, уверенность в успешном выполнении порученной работы, что позволяет повысить моральную значимость сотрудника на предприятии

16. Важнейший социальный признак человека, его основное свойство, в котором проявляется его общественная сущность

17. Прием косвенного убеждения посредством шутки, иронии и аналогии

По вертикали

1. Возможность и способность навязать свою волю, воздействовать на деятельность

и поведение других людей, даже вопреки их сопротивлению

2. Совокупность взаимосвязанных реакций, осуществляемых человеком для приспособления к внешней среде

4. Использование конкретных средств, с помощью которых одно лицо вносит изменение в поведение, отношение и т.д. другого лица

6. Особенная и непохожая на других личность, которой присуще единство неповторимых личностных свойств

8. Крайняя форма морального воздействия, когда другие приемы воздействия на личность не дали результатов и работника заставляют, возможно даже против его воли и желания, выполнять определенную работу

9. Структура, в рамках которой проводятся определенные мероприятия для достижений определенных значимых целей, а также одна из функций управления

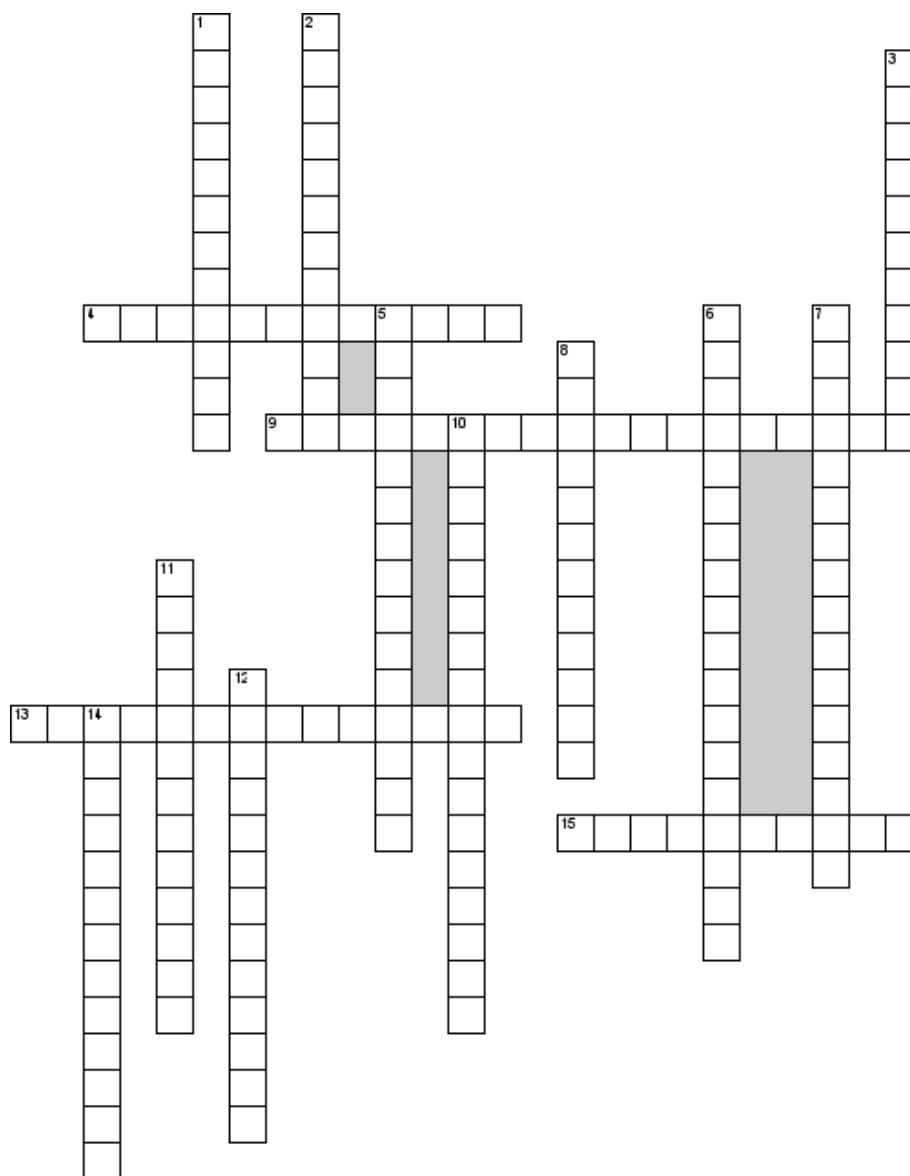
10. Прием психологического воздействия на человека, который допускает большие отклонения от моральных норм в коллективе или результаты труда и качество работы которого крайне неудовлетворительны

12. Отдельная личность или группа, которая может быть объединена в какое-либо структурное подразделение и на которую оказывается управленческое воздействие

13. Понятие, указывающее, с материальной точки зрения, на отнесенность существа к человеческому роду как к высшей ступени развития живой природы

14. Наука о закономерностях развития и функционирования психики как особой формы жизнедеятельности

15. Совокупность системы скоординированных мероприятий, направленных на достижение значимых целей организации



По горизонтали

- 4. ... к стрессу - умение заботиться о своем здоровье и справляться со своими стрессами
- 9. Способность человека подчинять свои действия целям, которые необходимо достигнуть
- 13. Способность оказываться в нужном месте в нужное время
- 15. Способность оказывать влияние на других людей и подчинять их своей воле

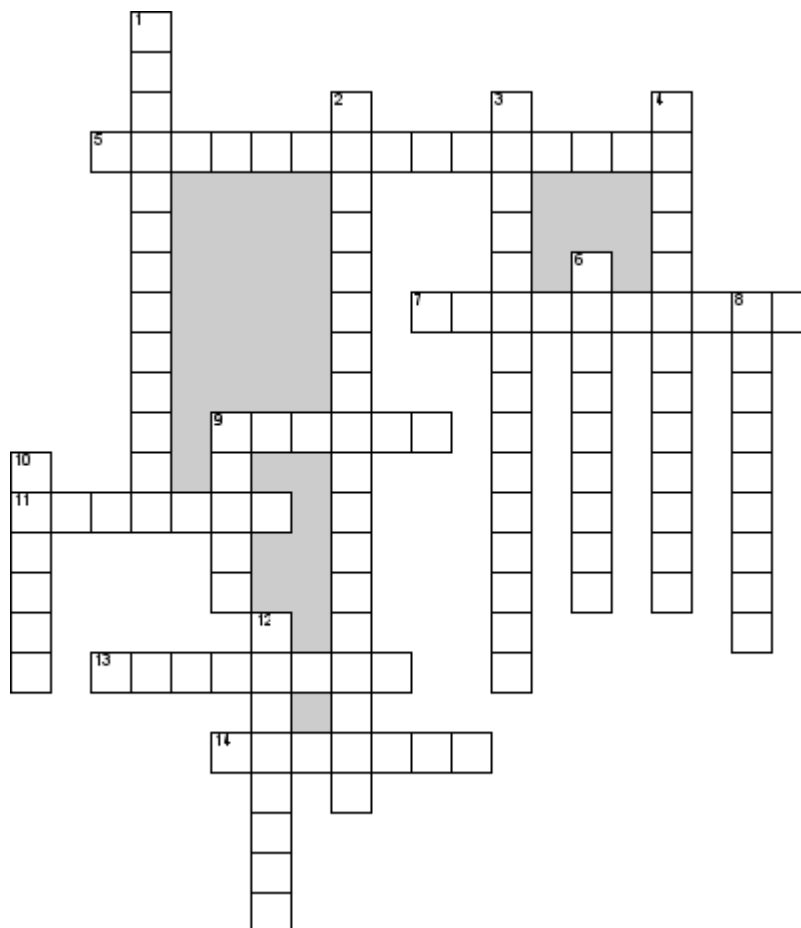
По вертикали

- 1. Творческие способности человека
- 2. Концентрация человека на совершенствовании себя и реализации своих целей и желаний
- 3. Твёрдая вера, убежденность
- 5. Обязанность отдавать отчет в своих действиях
- 6. Сильное стремление к чему-либо
- 7. Способность поставить себя на место другого и испытать его чувства
- 8. Возможность человека действовать быстро и с большим напряжением своих физических и духовных сил
- 10. Способности человека не поддаваться влияниям различных сил, которые могут отвлечь его от достижения поставленной цели
- 11. Способность принимать своевременные, обоснованные и твердые решения в

различных условиях

12. Качество, благодаря которому человек может мобилизовать свои силы для относительно длительной и сложной борьбы с препятствиями и трудностями

14. Свобода и самостоятельность в действиях



По горизонтали

5. Методы оценки деловой репутации делятся на качественные и ...

7. Это действия субъекта, направленные на достижение поставленной заранее, но корректируемой, цели

9. Состояние психической напряженности, обусловленное адаптацией психики человека, его организма в целом к сложным, изменяющимся условиям его жизнедеятельности

11. Притягательность человека, явно проявляющаяся в его внешнем облике, стиле поведения, манере общения и т.п

13. Тип речевой коммуникации, осуществляющейся в отличие от монолога в виде словесного обмена репликами между двумя и более взаимодействующими собеседниками

14. Стройный, хорошо сложенный

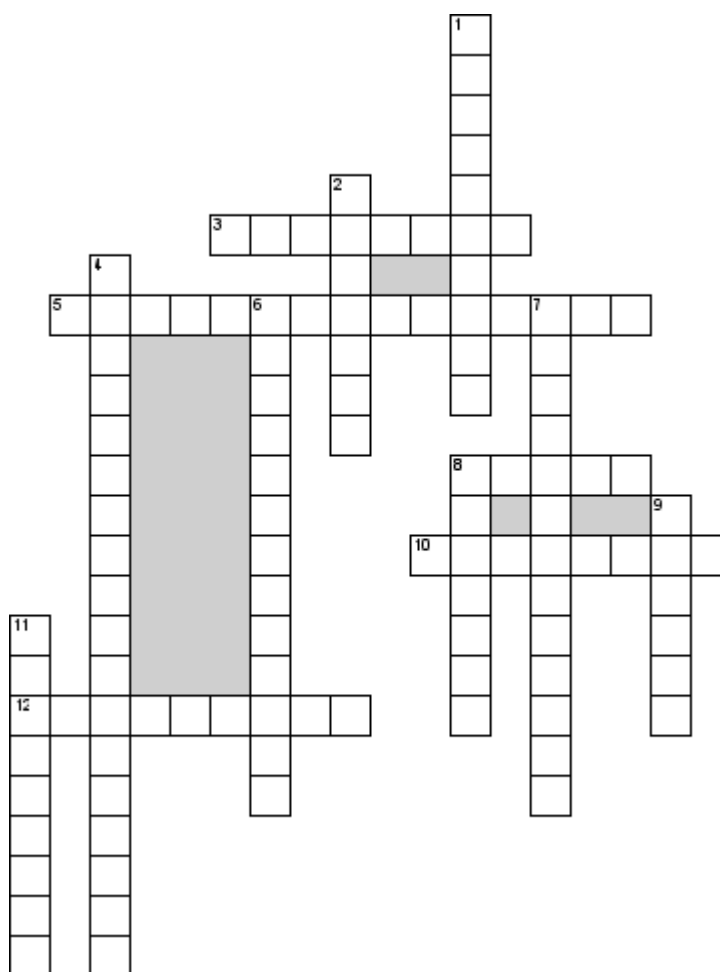
По вертикали

1. Умение справляться с волнением в напряженных ситуациях

2. Заключается в умении человека руководствоваться в своих действиях и поступках общими и устойчивыми целями, обусловленными ее твердыми убеждениями

3. Метод коллективного принятия решений с равным воздействием участников на исход процесса

4. Индивидуальное качество воли человека, связанное со способностью и умением самостоятельно и своевременно принимать ответственные решения и упорно реализовывать их в реальной деятельности
6. Свойство характера, проявляющееся в процессе отстаивания своей точки зрения
8. Мыслительные способности, ум
9. Взаимосвязанная совокупность индивидуальных особенностей, способов и характера осуществления определенной деятельности, предполагающей, как правило, взаимодействие с людьми и выступающей как динамический стереотип
10. Может означать одежду в общем или отличительный стиль в одежде, отражающий социальную, национальную, региональную принадлежность человека
12. Отслеживание изменяющихся характеристик явления по заданному критерию, имеющее в виду или включающее в себя возможность корректирующего воздействия на явление

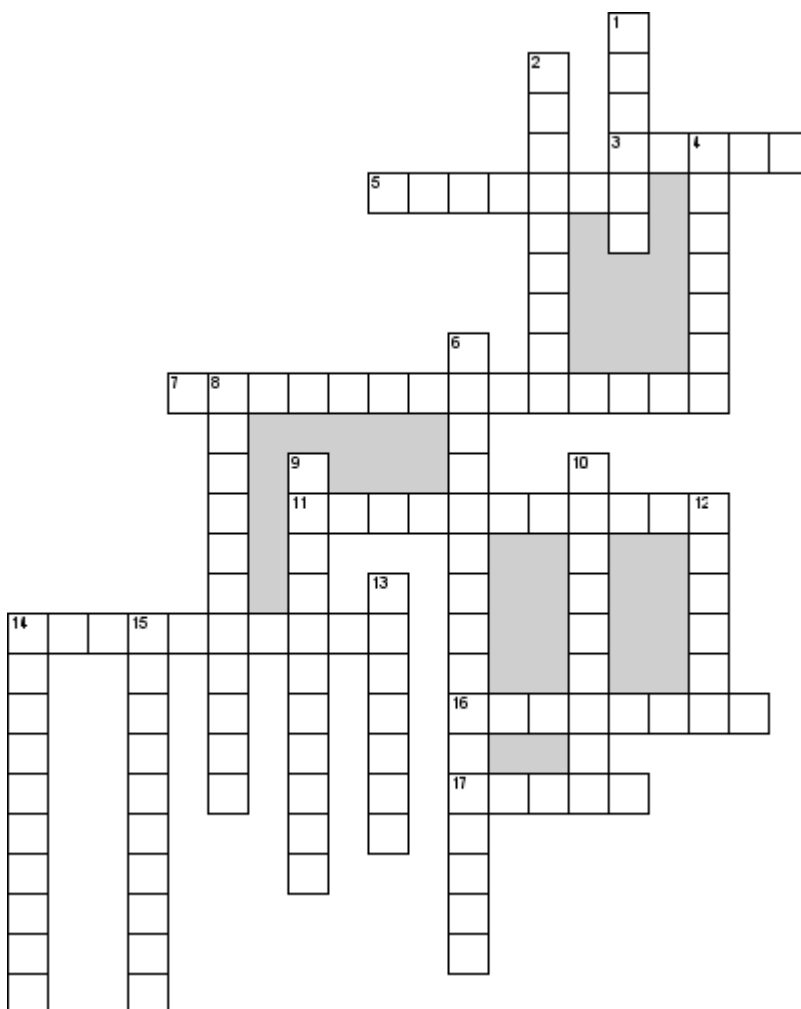


По горизонтали

3. Отслеживание изменяющихся характеристик явления по заданному критерию, имеющее в виду или включающее в себя возможность корректирующего воздействия на явление
5. Метод коллективного принятия решений с равным воздействием участников на исход процесса
8. Воспроизведение объекта, информация о нём или его описание, структурно сходное, но не совпадающее с ним
10. Тип речевой коммуникации, осуществляющейся в отличие от монолога в виде словесного обмена репликами между двумя и более взаимодействующими собеседниками
12. Свойство характера, проявляющееся в процессе отстаивания своей точки зрения

По вертикали

1. Это действия субъекта, направленные на достижение поставленной заранее, но корректируемой, цели
2. Стройный, хорошо сложенный
4. Заключается в умении человека руководствоваться в своих действиях и поступках общими и устойчивыми целями, обусловленными ее твердыми убеждениями
6. Индивидуальное качество воли человека, связанное со способностью и умением самостоятельно и своевременно принимать ответственные решения и упорно реализовывать их в реальной деятельности
7. Умение справляться с волнением в напряженных ситуациях
8. Притягательность человека, явно проявляющаяся в его внешнем облике, стиле поведения, манере общения и т.п
9. Может означать одежду в общем или отличительный стиль в одежде, отражающий социальную, национальную, региональную принадлежность человека
11. Мыслительные способности, ум



По горизонтали

3. Психологический метод, основанный на сочетании просьбы и убеждения, часто применяемый во взаимоотношениях коллег, наставников молодых рабочих и опытных руководителей это

5. Руководитель, коллегиальный орган или комитет, осуществляющий управленческое воздействие это

7. Служебное общение руководителя с подчиненными это

11. Механизм, направляющий усилия коллектива или личности на выполнение общих задач

14. Позитивная форма морального воздействия на человека, когда подчеркиваются положительные качества работника, его квалификация и опыт, уверенность в успешном выполнении порученной работы, что позволяет повысить моральную значимость сотрудника на предприятии

16. Важнейший социальный признак человека, его основное свойство, в котором проявляется его общественная сущность

17. Прием косвенного убеждения посредством шутки, иронии и аналогии

По вертикали

1. Возможность и способность навязать свою волю, воздействовать на деятельность и поведение других людей, даже вопреки их сопротивлению это

2. Совокупность взаимосвязанных реакций, осуществляемых человеком для приспособления к внешней среде это

4. Использование конкретных средств, с помощью которых одно лицо вносит изменение в поведение, отношение и т.д. другого лица это

6. Особенная и непохожая на других личность, которой присуще единство неповторимых личностных свойств это

8. Крайняя форма морального воздействия, когда другие приемы воздействия на личность не дали результатов и работника заставляют, возможно даже против его воли и желания, выполнять определенную работу это

9. Структура, в рамках которой проводятся определенные мероприятия для достижений определенных значимых целей, а также одна из функций управления это

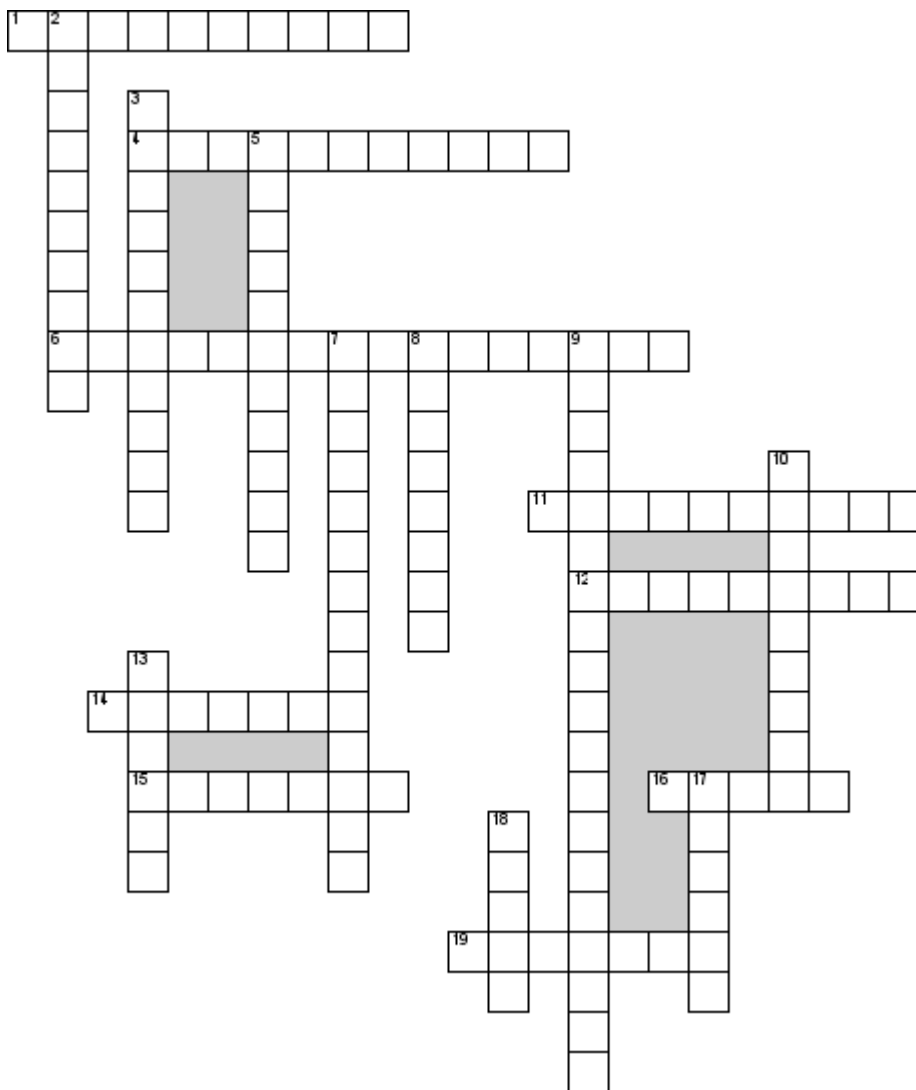
10. Прием психологического воздействия на человека, который допускает большие отклонения от моральных норм в коллективе или результаты труда и качество работы которого крайне неудовлетворительны это

12. Отдельная личность или группа, которая может быть объединена в какое-либо структурное подразделение и на которую оказывается управленческое воздействие это

13. Понятие, указывающее, с материальной точки зрения, на отнесенность существа к человеческому роду как к высшей ступени развития живой природы это

14. Наука о закономерностях развития и функционирования психики как особой формы жизнедеятельности это

15. Совокупность системы скоординированных мероприятий, направленных на достижение значимых целей организации это



По горизонтали

1. Совокупность системы скоординированных мероприятий, направленных на достижение значимых целей организации это
4. Механизм, направляющий усилия коллектива или личности на выполнение общих задач это
6. Особенная и непохожая на других личность, которой присуще единство неповторимых личностных свойств это
11. Наука о закономерностях развития и функционирования психики как особой формы жизнедеятельности это
12. Прием психологического воздействия на человека, который допускает большие отклонения от моральных норм в коллективе или результаты труда и качество работы которого крайне неудовлетворительны это
14. Использование конкретных средств, с помощью которых одно лицо вносит изменение в поведение, отношение и т.д. другого лица это
15. Руководитель, коллегиальный орган или комитет, осуществляющий управленческое воздействие это
16. Психологический метод, основанный на сочетании просьбы и убеждения, часто применяемый во взаимоотношениях коллег, наставников молодых рабочих и опытных руководителей это
19. Понятие, указывающее, с материальной точки зрения, на отнесенность существа к человеческому роду как к высшей ступени развития живой природы это

По вертикали

2. Позитивная форма морального воздействия на человека, когда подчеркиваются положительные качества работника, его квалификация и опыт, уверенность в успешном выполнении порученной работы, что позволяет повысить моральную значимость сотрудника на предприятии это
3. Крайняя форма морального воздействия, когда другие приемы воздействия на личность не дали результатов и работника заставляют, возможно даже против его воли и желания, выполнять определенную работу это
5. Структура, в рамках которой проводятся определенные мероприятия для достижений определенных значимых целей, а также одна из функций управления это
7. Служебное общение руководителя с подчиненными это
8. Важнейший социальный признак человека, его основное свойство, в котором проявляется его общественная сущность это
9. Эмоции, связанные с неудовлетворением тех или иных потребностей организма.
10. Совокупность взаимосвязанных реакций, осуществляемых человеком для приспособления к внешней среде это
13. Возможность и способность навязать свою волю, воздействовать на деятельность и поведение других людей, даже вопреки их сопротивлению это
17. Отдельная личность или группа, которая может быть объединена в какое-либо структурное подразделение и на которую оказывается управленческое воздействие это
18. Прием косвенного убеждения посредством шутки, иронии и аналогии это

Задания, формирующие компетенции на уровне воспроизведения

Тестовые задания

<p>1. Дайте определение понятия «предмет психологии управления»</p>	<p>2. <i>Определите закон управления.</i> Один и тот же человек в разное время может качественно по-разному реагировать на одно и то же воздействие. Множество внутренних психологических факторов (настроение, эмоциональное состояние и т.д.) серьезно влияют, а порой и определяют реакции конкретного человека в конкретных ситуациях. И эти факторы невозможно учесть: g) закон неопределенности отклика h) закон неадекватности</p>	<p>3. <i>Определите закон управления.</i> Управленческая информация имеет объективную тенденцию к изменению смысла в процессе движения «сверху вниз»: g) закон неопределенности отклика h) закон неадекватности взаимного восприятия</p>
--	--	---

		<p>взаимного восприятия</p> <p>i) закон неадекватности самооценки</p> <p>j) закон искажения информации</p> <p>k) закон самосохранения</p> <p>l) закон компенсации</p>	<p>i) закон неадекватности самооценки</p> <p>j) закон искажения информации</p> <p>k) закон самосохранения</p> <p>l) закон компенсации</p>
<p>4. Установите соответствие понятий в структурах организации:</p>		<p>5. Определите принцип управления организацией. Сотрудник должен подчиняться только одному руководителю:</p> <p>h) принцип вертикального ограничения иерархии</p> <p>i) принцип вознаграждения</p> <p>j) принцип делегирования полномочий</p> <p>k) принцип диапазона управления</p> <p>l) принцип единоначалия</p> <p>m) принцип соответствия персонала структуре</p> <p>n) принцип специализации управления</p>	<p>6. Определите принцип управления организацией. Каждый работник должен получать справедливое вознаграждение за труд:</p> <p>a) принцип вертикального ограничения иерархии</p> <p>b) принцип вознаграждения</p> <p>c) принцип делегирования полномочий</p> <p>d) принцип диапазона управления</p> <p>e) принцип единоначалия</p> <p>f) принцип соответствия персонала структуре</p> <p>g) принцип</p>
<p>a) социальная структура</p> <p>b) функциональная структура</p> <p>c) социально-демографическая структура</p> <p>d) профессионально-квалификационная структура</p> <p>e) коммуникативная структура</p>	<p>1) работники физического труда</p> <p>2) работники предпенсионного возраста</p> <p>3) управленцы</p> <p>4) вертикальный восходящий поток информации</p> <p>5) неквалифицированные кадры</p>		

			специализации управления
7. Установите соответствие понятий (функции управления):		8. Определите стиль управления, для которого характерны отсутствие похвалы и порицаний, указаний, сотрудничества, позиция лидера находится в стороне от группы: a) авторитарный b) демократический c) либеральный d) смешанный	9. Определите характеристики руководителя: a) обладает властью и статусом b) сложный и опосредованный процесс принятия решения c) нестабильное положение в группе d) влияние реализуется только через феномен авторитета
a) административные функции b) кадровые функции c) производственно-технологические функции d) синтетические функции	1) инновации 2) принятие решений 3) экспертиза 4) повышение квалификации		
10. Определите форму власти. Руководитель обладает системой правовых, производственных рычагов воздействия на подчиненных, которые законодательно закреплены в его статусе и должностных обязанностях: a) власть принуждения b) власть вознаграждения c) экспертная власть d) харизматическая власть e) законная власть f) власть информации		11. «Признаками неправильных управленческих решений» являются: a) эффективность b) необоснованность c) своевременность d) нереализуемость e) конкретность f) регламентированность g) жесткость	12. Признаками управляемой системы являются: a) выполнение решений b) трансляция решений c) контроль d) стимулирование e) координация f) активность g) инерционность

Тематика рефератов

1. Основные психологические характеристики структурных групп организации.
2. Коммуникации в организации.
3. Психология власти-подчинения в управленческом взаимодействии.
4. Взаимосвязь функций руководителя и его личностных качеств.
5. Влияние индивидуальных психологических особенностей на стиль управления.

Практическая диагностика студентов по тестовой методике «Способны ли вы стать руководителем?»

Способны ли вы стать руководителем?

Говорят, что плох тот солдат, который не мечтает стать генералом. Однако прежде чем претендовать на высокие руководящие должности, неплохо было бы проверить, есть ли для этого подходящие предпосылки. Ну а если вы уже являетесь руководителем (пусть даже небольшого коллектива), то все равно проверьте себя: предлагаемый тест — это дополнительная возможность оценить свои возможности и склонности, повод для серьезных размышлений.

Прочитав вопрос, на отдельном листе бумаги запишите его номер и рядом буквенное обозначение того варианта ответа, который соответствует вашим привычкам и характеру. Далее, пользуясь таблицей-ключом, подсчитайте сумму баллов, набранную вами в результате самооценки. В зависимости от полученного результата вы можете ответить на вопрос, способны ли вы стать руководителем и на сколько ярко эта способность выражена.

1. Представьте себе, что с завтрашнего дня вам предстоит руководить большой группой сотрудников, которые несколько старше вас по возрасту. В этом случае вы бы опасались:

- а) что можете оказаться менее осведомленным в сути дела, чем они;
- б) что вас будут игнорировать и оспаривать принимаемые вами решения;
- в) что не удастся выполнить работу на том уровне, как вам бы хотелось.

2. Если вас в каком-либо деле постигнет крупная неудача, то вы:

- а) постараетесь утешиться, пренебрегая ею, считая случившееся несущественным, и направитесь рассеяться, например, на концерт;
- б) начнете лихорадочно раздумывать, нельзя ли свалить вину на кого-нибудь другого или, в крайнем случае, на объективные обстоятельства;
- в) проанализируете причины неудачи, оценивая, в чем был ваш собственный промах или как исправить дело;
- г) испытаете отчаяние, впадете в депрессию, у вас «опустятся руки».

3. Какое из ниже перечисленных качеств или черт наиболее подходит вам:

- а) скромный, общительный, снисходительный, впечатлительный, добродушный, медлительный, послушный;
- б) приветливый, настойчивый, энергичный, находчивый, требовательный, решительный;
- в) работающий, уверенный в себе, сдержанный, старательный, исполнительный, логичный;

4. Считаете ли вы, что большинство людей:

- а) любят работать хорошо и старательно;
- б) добросовестно относятся к работе только тогда, когда их труд оплачивается должным образом;
- в) считают работу необходимостью, не более.

5. Руководитель должен нести ответственность за:

- а) поддержание хорошего настроения в коллективе (тогда и с работой не будет хлопот);

б) отличное и своевременное выполнение заданий (будут довольны начальники и подчиненные).

6. *Представьте себе, что вы являетесь руководителем какого-либо коллектива и должны в течение недели представить вышестоящему начальству план определенных работ. Как вы поступите?*

а) составите проект плана, доложите о нём начальству и попросите поправить, если что не так;

б) выслушаете мнение подчиненных, специалистов, после чего составите план, принимая только те из высказанных предложений, которые согласуются с вашей точкой зрения;

в) поручите составить проект плана подчинённым и не станете вносить в него никаких существенных поправок, послав для согласования в вышестоящую инстанцию своего заместителя или другого компетентного работника;

г) проект плана разработаете совместно со специалистами, после чего доложите о плане руководству, обосновывая и отстаивая его положения.

7. *На ваш взгляд, наилучших результатов достигает тот руководитель, который:*

а) бдительно следит, чтобы все подчинённые точно выполняли свои функции и задания;

б) подключает подчиненных к решению общей задачи, руководствуясь принципом: «Доверяй, но проверяй»;

в) заботится о работе, но за суматохой дел не забывает о тех, кто ее выполняет.

8. *Работая в каком-либо коллективе, считаете ли вы ответственность за свою собственную работу равнозначной вашей ответственности за итоги работы всего коллектива в целом?*

а) да;

б) нет.

9. *Ваше мнение или поступок встречен критически другими. Как вы будете вести себя?*

а) не поддадитесь мгновенной защитной реакции и не поспешите с возражениями, а сумеете трезво взвесить все «за» и «против»;

б) не спасуете, а постараетесь доказать преимущества своего воззрения;

в) в силу вспыльчивости характера не сумеете скрыть свою досаду и, возможно, обидитесь и разгневаетесь;

г) промолчите, но взгляда своего не измените, поступать будете по-прежнему.

10. *Что лучше решает воспитательную задачу и приносит наибольший успех?*

а) поощрение;

б) наказание.

11. *Хотели бы вы:*

а) чтобы другие видели в вас хорошего друга;

б) чтобы никто не усомнился в вашей честности и решимости оказать помощь в нужный момент;

в) вызвать у окружающих восхищение вашими качествами и достижениями.

12. *Любите ли вы принимать самостоятельные решения?*

а) да;

б) нет.

13. *Если вы должны принять важное решение или дать заключение по тому или иному ответственному вопросу, то:*

а) стараетесь сделать это безотлагательно и, сделав, не возвращаетесь снова и снова к этому делу;

б) делаете это быстро, но потом долго терзаетесь сомнениями: «а не лучше ли было сделать иначе»;

в) стараетесь не делать никаких шагов как можно дольше.

Оценка результатов:

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
а	0	2	0	6	3	3	2	6	2	3	3	3	6
б	2	0	3	2	5	0	6	0	6	0	5	0	3
в	4	6	2	0	-	1	4	-	4	-	-	-	-
г	-	0	-	-	-	6	-	-	-	-	-	-	-

По таблице определите набранное число очков. Объективный результат вы получите лишь в том случае, если на поставленные вопросы отвечали с предельной откровенностью.

Если вы набрали больше 40 очков: значит, у вас много задатков стать хорошим руководителем с современным стилем поведения. Вы верите в людей, их знания и добрые качества, требовательны к себе и своим коллегам. Не станете терпеть в своем коллективе лодырей, не будете стараться завоевать дешевый авторитет. Для добросовестных подчиненных будете не только начальником, но и хорошим товарищем, который в трудных ситуациях сделает все возможное для оказания помощи словом и делом.

Если вы набрали от 10 до 40 очков, то вы: могли бы руководить определенными объектами и работами, но нередко сталкивались бы с трудностями (и тем чаще, чем меньше очков вы набрали). Старались бы быть для своих подчиненных опекуном, но иногда могли бы выместить на них свое дурное настроение и гнев; оказывали бы им помощь и давали разного рода советы, невзирая на то, есть ли в этом необходимость.

Если вы набрали менее 10 очков, то: скажем откровенно, что у вас мало шансов достичь успеха в качестве руководителя. Разве только если у вас хватит силы воли пересмотреть многие взгляды и отказаться от укоренившихся привычек. Прежде всего, нужно обрести веру в людей и самого себя.

Задания, формирующие компетенции на уровне применения полученных знаний

Темы проектов

1. Профессиограмма руководителя, ее содержание.
2. Личностные факторы руководителя, снижающие эффективности управленческой деятельности.
3. Способы психологического влияния. Конструктивное и деструктивное влияние на подчиненных.
4. Манипулирование в управленческой деятельности.
5. Место public relations в управленческой деятельности.

Определение ролевой направленности деятельности менеджера

Экспертам предлагается отметить те роли и задачи, которые менеджер реально демонстрирует и решает в своей практической деятельности. Речь здесь идет не о том, чего хотел бы менеджер, а о том, что он реально, фактически осуществляет. Им предлагается выбрать и отметить в каждой строке только одно суждение, выражающее наиболее типичную и характерную особенность в деятельности оцениваемого менеджера.

Инструкция. «Ниже приведены различные особенности деятельности менеджера. Вам следует в каждой строке из трех суждений выбрать и обвести кружком номер того

суждения, которое, по вашему мнению, наиболее полно характеризует менеджера в его практической повседневной работе. При этом следует ориентироваться не на мысли и желания руководителя, а на его реальные действия».

	1	2	3
А	А. 1. Руководитель планирует работу и задания для персонала лишь на завтрашний день, максимум на неделю	А. 2. Руководитель планирует конечные и промежуточные результаты работы и задания для персонала, средства (людей и технику) минимум на квартал	А. 3. Руководитель планирует работу и занятость персонала, необходимые ресурсы на год
С	С. 1. Руководитель предусматривает все необходимое (сырье, оборудование и инструменты) для работы персонала на несколько дней, максимум на неделю	С. 2. Руководитель заранее предвидит возможные срывы производства на квартал вперед и обеспечивает работу персонала всем необходимым	С. 3. Руководитель обеспечивает ритмичную работу персонала всеми необходимыми ресурсами не менее чем на год вперед, что исключает простои и штурмовщину
П	П. 1. Руководитель формирует у подчиненных умения, соответствующие их узкой специальности, их рабочему месту	П. 2. Руководитель развивает у персонала знания, умения и навыки в смежных профессиях и специальностях	П. 3. Руководитель не только готовит персонал к овладению смежными профессиями, но и развивает его физический и интеллектуальный потенциал
В	В. 1. Руководитель формирует у подчиненных чувство исполнительности и ответственности за порученную им работу	В. 2. Руководитель развивает у подчиненных творческое и активное отношение к работе	В. 3. Руководитель формирует у подчиненных чувство патриотизма, преданности фирме
Л	Л. 1. Руководитель старается не испортить своих взаимоотношений с персоналом, избежать конфликтов сегодня, а «завтра будет видно»	Л. 2. Руководитель пользуется доверием части подчиненных, имеет с ними доверительные и деловые отношения	Л. 3. В коллективе создан такой психологический климат, что сотрудники чувствуют себя единой командой и каждый открыто высказывает свое мнение по любому вопросу

Обработка и интерпретация результатов

Результаты оформляются в виде индивидуального профиля направленности деятельности менеджера (рисунок 11).

Стратег	
---------	--

Тактик					
Операционалист					
	Администратор	Снабженец	Педагог	Воспитатель	Лидер

Рисунок – Пример профиля направленности деятельности менеджера

При этом учитывается, что «операционалист» (1) – это руководитель, живущий сегодняшними проблемами и вопросами; «тактик» (2) – это руководитель, ставящий и реально решающий задачи на ближайшую перспективу; «стратег» (3) – это руководитель, закладывающий сегодня фундамент будущих успехов.

Задания и задачи

1. Составьте свой рейтинг наиболее значимых личностных качеств руководителя (минимум 5-7 позиций).
2. Можно ли обучиться лидерским качествам? Обоснуйте свой ответ.
3. Относитесь ли Вы уровень интеллекта руководителя к ведущим личностным качеством или нет? Аргументируйте свою позицию.
4. От каких факторов зависит самооценка руководителя? Может ли она быть неадекватной? Приведите примеры.
5. Каких профессиональных качеств чаще не хватает молодым руководителям? Являются ли они личными или ролевыми?
6. Может ли руководитель демонстрировать личные качества, которыми не обладает? Надо ли это делать?
7. Какие типы характеров Вы знаете? Какие из них наиболее важные для понимания особенностей личности руководителя?
8. С каким руководителем Вы лично предпочли бы иметь дело и почему?
9. Дайте его развернутую психологическую характеристику.
10. Какой руководитель у Вас вызывает неприятие? Дайте его психологический портрет.
11. Какие личностные, психологические качества могут проявиться у руководителя в стрессовых ситуациях? Приведите примеры.
12. От чего зависит эффективность убеждения? Вспомните примеры, когда
13. Вам удавалось убедить другого человека и когда не удавалось это сделать.
14. Как можно объяснить данные результаты?
15. В чем специфика внушения как способа психологического влияния? Перечислите основные предпосылки для результативности внушения.
16. В каких случаях может наблюдаться эффект «психологического заражения» в управленческой деятельности. Перечислите основные качества, необходимые руководителю для использования данного способа психологического воздействия.
17. Может ли просьба выступать эффективным психологическим влиянием на человека или группу. Приведите примеры, когда Вам было легко отклонить просьбу, и когда это не удавалось. Чем Вы могли бы объяснить свое поведение и самоощущение в том или другом случае?
18. Руководитель постоянно кричит, устраивает разносы своим подчиненным.
19. К каким способам психологического воздействия можно отнести данные примеры?

20. Используют ли руководители манипулятивные технологии воздействия?
21. Приведите примеры, и прокомментируйте их психологическую эффективность.
22. Что легче изменить - поведение подчиненного или его личность? Аргументируйте свой ответ.

Вопросы для дискуссии

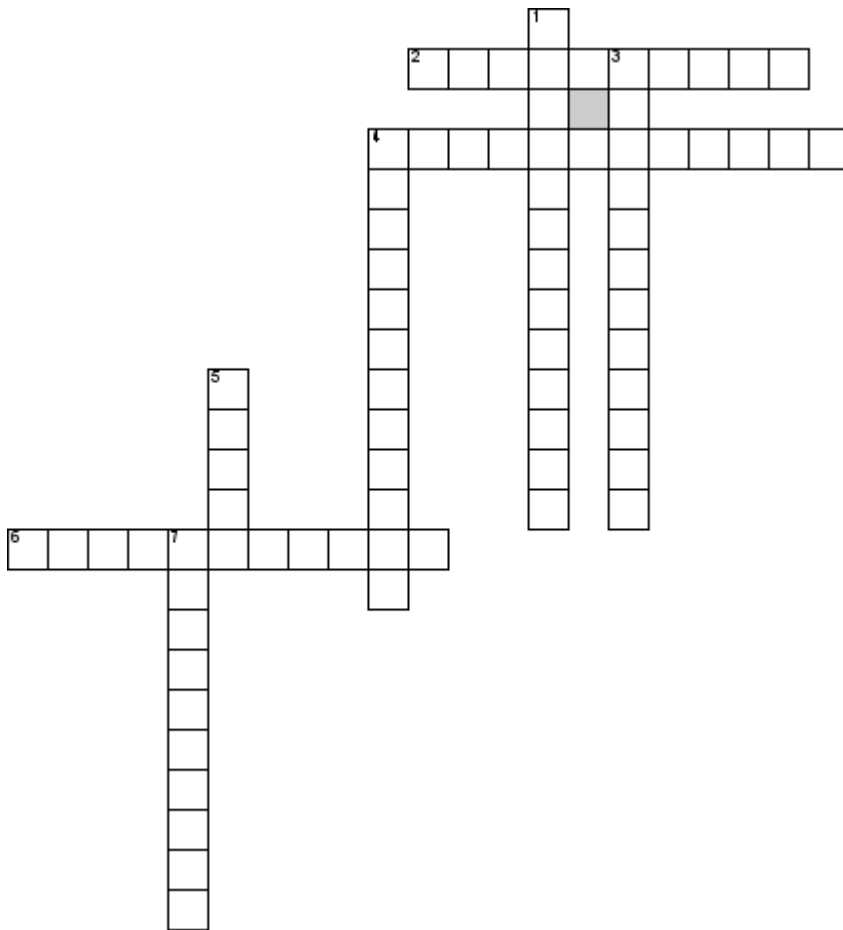
1. Любой ли человек при желании может стать эффективным руководителем?
2. Какие личностные качества Вы бы отнесли к лидерским?
3. Что такое «Я - концепция» личности, каково ее влияние на поведение руководителя?
4. Какие психологические типы руководителя Вы могли бы назвать?
5. Каковы психологические предпосылки успешной карьеры управленца?
6. Проявления каких качеств у руководителя требует экстремальная ситуация, ситуация риска?
7. Чем отличается психологическое влияние от административного воздействия?
8. Какие элементы психологической структуры личности наиболее трудно изменить?
9. Назовите основные формы психологической защиты личности.
10. Почему сотрудник иногда открыт для психологического влияния, иногда противостоит ему?
11. Назовите конструктивные способы психологического влияния.
12. Назовите деструктивные способы психологического воздействия на подчиненных.
13. Может ли руководитель психологическое воздействие на подчиненных, не ставя такой цели?

УСР ПО ТЕМЕ

«ПСИХОЛОГИЯ ПОДРОСТКОВОГО И ЮНОШЕСКОГО ВОЗРАСТА»

Задания, формирующие достаточные знания по изученному учебному материалу на уровне узнавания

Кроссворд по теме «Психология подросткового и юношеского возраста»



По горизонтали

2. Процесс развития, ведущий к состоянию зрелости.
4. Изучение личностью собственных психических и физических особенностей, осмысление самого себя.
6. Тип поведения, посредством которого подросток старается высвободиться из-под опеки взрослых, их контроля, покровительства.

По вертикали

1. Тяготение к сплочению со сверстниками, где вырабатываются и апробируются навыки социального взаимодействия.
3. Свойство живых существ приходить в состояние возбуждения под влиянием раздражителей или стимулов
4. Сознание субъектом самого себя в отличие от иного — других субъектов и мира вообще; это осознание человеком своего общественного статуса и своих жизненно важных потребностей, мыслей, чувств, мотивов, инстинктов, переживаний, действий.
5. Увлечения (синоним)
7. Оценка личностью самой себя, своих возможностей, качеств и места среди других людей

Задания, формирующие компетенции на уровне воспроизведения

Тест

1. Ведущей деятельностью подросткового возраста выступает...
 - а) общение с учителем;

- б) общение со сверстниками;**
 в) учебная деятельность;
 г) нет правильных ответов.
2. Одним из новообразований подросткового возраста является...
 а) произвольность;
 б) эмпатия;
в) абстрактное мышление;
 г) нет правильных ответов.
3. В общении подростков со сверстниками реализуется...
 а) эмоциональная функция;
 б) информационная функция;
 в) социальная функция;
г) все ответы верны.
4. На самооценку подростка влияет...
 а) статус в группе;
 б) сроки полового созревания;
 в) личностные качества;
г) все ответы верны.
5. Когда поведение подростка всегда поддается групповому давлению сверстников, то говорят о...
а) конформизме;
 б) негативизме;
 в) патриотизме;
 г) нет правильных ответов.
6. В подростковом возрасте развитие интеллекта находится (по Ж. Пиаже)...
а) на стадии формальных операций;
 б) на послеоперациональной стадии;
 в) на стадии конкретных операций;
 г) нет правильных ответов.
7. Конфликтность в поведении подростков может быть связана...
 а) с индивидуально-психологическими особенностями;
 б) со стилем семейного воспитания;
 в) с новообразованиями возраста;
г) все ответы верны.
8. Центральным новообразованием подросткового возраста является...
 а) рефлексия;
 б) профессиональное самоопределение;
в) чувство взрослости;
 г) нет правильных ответов.
9. Межличностные отношения в группах подростков определяются...
 а) успехами в учебной деятельности;
б) оценкой личностных качеств со стороны товарища;
 в) мнением учителя о каждом из подростков;
 г) все ответы верны.
10. Индивидуальный стиль умственной деятельности формируется в...
 а) подростковом возрасте;
б) юношеском возрасте;
 в) ранней зрелости;
 г) младшем школьном возрасте.
11. Наиболее распространенным мотивом приобщения к алкоголю в подростковом возрасте является...
а) традиции и обычаи референтной группы;

- б) чувство одиночества;
 в) не соответствие желаемого и достигнутого;
 г) все ответы верны.
12. Неустойчивость подростковой самооценки обусловлена...
- а) эмоциональностью подростка;
б) несформированностью образа «Я»;
 в) «чувством взрослости»;
 г) нет правильных ответов.
13. Ведущей деятельностью раннего юношеского возраста является...
- а) общение с учителем;
 б) общение со сверстниками;
в) учебно-профессиональная деятельность;
 г) нет правильных ответов.
14. Центральным новообразованием раннего юношеского возраста является...
- а) самооценка;
б) профессиональное и личностное самоопределение;
 в) абстрактное мышление;
 г) нет правильных ответов.
15. Любовь юноши в юношеском возрасте обусловлена...
- а) потребностью в интимности и эротическим влечением;**
 б) высшими чувствами;
 в) потребностью в нежности и эмоциональном тепле;
 г) все ответы верны.
16. Признаком юношеской дружбы являются...
- а) глубина;
 б) устойчивость;
 в) интенсивность;
г) все ответы верны.
17. На выбор профессии юношами и девушками оказывают влияние...
- а) способности;
 б) познавательные интересы;
 в) мнение значимых людей;
г) все ответы верны.
18. Основные задачи юношеского возраста решаются в ходе...
- а) учебно-профессиональной деятельности;**
 б) общения с другими людьми;
 в) учения, производительного труда и общения с другими;
 г) нет правильных ответов.
19. Взаимоотношения со взрослыми в юношеском возрасте бывают...
- а) деловые;
 б) личные;
в) все ответы верны.
20. Дружба в юношеском возрасте включает в себя...
- а) ценностно-ориентационное единство;
 б) общность интересов;
 в) общность идеалов;
г) все ответы верны.
- 21 Основными задачами юношеского возраста являются...
- а) получение образования;**
 б) овладение профессией;

- в) создание семьи;
 - г) все ответы верны.
11. Дружеские отношения характеризуются...
- а) усилением процессов аффилиации;
 - б) глубокими эмоциональными контактами;**
 - в) взаимным ожиданием предпочтительности;
 - г) все ответы верны.
12. Ценностные ориентации юношей и девушек влияют на...
- а) их поведение;
 - б) формирование мировоззрения;
 - в) выбор профессии;
 - г) все ответы верны.**
13. Взаимоотношения со сверстниками в юношеском возрасте делятся на...
- а) товарищеские;
 - б) дружеские;
 - в) все ответы верны.**
14. Развитие формального мышления, по Ж. Пиаже, позволяет личности в юношеском возрасте...
- а) лучше подготовиться к профессиональной деятельности;
 - б) построить программу жизни;**
 - в) правильно выбрать спутника жизни;
 - г) все ответы верны.
15. Развитие личности в юношеском возрасте сопровождается...
- а) мечтаниями о будущем;
 - б) активным самовоспитанием;
 - в) формированием жизненных планов;**
 - г) все ответы верны.

Задания, формирующие компетенции на уровне применения полученных знаний

Примерный перечень тем проектов

1. Подростково-юношеский возраст как стадия жизненного пути.
2. Познавательные процессы и умственные способности в подростковом и юношеском возрасте.
3. Мир эмоций в подростковом возрасте.
4. Самосознание: открытие «Я».
5. Родители и дети.
6. Учителя и учащиеся.
7. Общество сверстников в школе и вне ее.
8. Юношеская субкультура.
9. Дружба в подростковом и юношеском возрасте.
10. Жизненная перспектива и формирование мировоззрения в юношеском возрасте.
11. Отношение к труду и выбор профессии.
12. Половое созревание и юношеская сексуальность.
13. Ухаживание и любовь, подготовка к браку.
14. Девиантное поведение.

СПИСОК РЕКОМЕНДУЕМЫХ ИСТОЧНИКОВ ПО КУРСУ «ПСИХОЛОГИЯ»

Основная литература

1. Вайнштейн, Л.А. Общая психология: учебник / Л.А. Вайнштейн, В.А. Поликарпов, И.А. Фурманов. – Минск: Современ. шк., 2009. – 512 с.
2. Вайнштейн, Л.А. Психология восприятия / Л.А. Вайнштейн. – Минск: БГУ, 2005. – 143 с.
3. Вайнштейн, Л.А. Психология управления: курс лекций / Л.А. Вайнштейн. – Минск: БГУ, 2007. – 207 с.
4. Введение в психологию / под ред. А.В. Петровского. – М.: Академия, 1996. – 496 с.
5. Гальперин, П.Я. Введение в психологию: Учебное пособие для вузов / П.Я. Гальперин. М.: «Книжный дом «Университет», 1999. – 332 с.
6. Гиппенрейтер, Ю.Б. Введение в общую психологию: курс лекций: учеб. пособие для вузов / Ю.Б. Гиппенрейтер. – М.: Черо, 1998.
7. Карпов, А.В. Психология менеджмента / А.В. Карпов. – М.: Гардарики, 2005. – 584 с.
8. Козубовский, В.М. Общая психология: личность: учеб. пособие / В.М. Козубовский. – Минск: Амалфея, 2005. – 448 с.
9. Козубовский, В.М. Общая психология: методология, сознание, деятельность: учеб. пособие / В.М. Козубовский. – Минск: Амалфея, 2003. – 224 с.
10. Козубовский, В.М. Общая психология: познавательные процессы: учеб. пособие / В.М. Козубовский. – Минск: Амалфея, 2004. – 368 с.
11. Коломинский, Я.Л. Психология взаимоотношений в малых группах / Я.Л. Коломинский. – Минск: ТетраСистемс, 2001. – 305 с.
12. Кон, И.С. Психология ранней юности: кн. для учителей / И.С. Кон. – М.: Просвещение, 1984. – 226 с.
13. Кругецкий, В.А., Лукин, Н.С. Психология подростка / В.А. Кругецкий, Н.С. Лукин. – М.: Просвещение, 1976. – 336 с.
14. Кулагина, И.Ю. Возрастная психология: полный жизненный цикл развития человека: учебное пособие для студентов высших учебных заведений / И.Ю. Кулагина, В.Н. Колюцкий. – М.: ТЦ «Сфера», 2001. – 464 с.
15. Маклаков, А.Г. Общая психология / А.Г. Маклаков. – СПб.: Питер, 2001. – 592 с.: ил.
16. Мещерякова, Е.В. Психология управления: учеб. пособие / Е.В. Мещерякова. – Минск: Высш. шк., 2007. – 237 с.
17. Мухина, В.С. Возрастная психология: деноменология развития, детство, отрочество: учебник для студентов вузов / В.С. Мухина. – М.: Издательский центр «Академия», 1999. – 608 с.
18. Основы психологии: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / И.А. Фурманов [и др.]. – Минск: Современ. шк., 2011. – 496 с.
19. Первин, Л. Психология личности: теория и исследования / Л. Первин, О. Джон. – М.: Аспект Пресс, 2000. – 607 с.
20. Перспективы социальной психологии / под ред. М. Хьюстона, В. Штребе, Д. Стеренсона – М.: ЭКСМО-Пресс, 2001. – 688 с
21. Петровский, А.В. Психология: учебник для студентов высших учебных заведений, обучающихся по педагогическим специальностям / А.В. Петровский, М.Г. Ярошевский. – М.: «Академия», 2000. – 512 с.
22. Психология и педагогика: учебное пособие / отв. ред. В.М. Николаенко. – М.: ИНФРА-М. Новосибирск: НГАЭиУ, 1999. – 175 с.
23. Психология менеджмента: учебник / под ред. Г.С. Никифорова. – СПб.: Питер, 2000. – 572 с.

24. Психология развития: учеб. для студ. высш. психол. и пед. учеб. заведений / под ред. Т.Д. Марцинковской. – М.: Академия, 2001. – 352 с.
25. Психология: пособие для студ. БГУ, обуч. по спец. гуманитар. и естеств.науч. профиля / И.А. Фурманов [и др.]; под общ. ред. И.А. Фурманова. – Минск: БГУ, 2007. – 259 с.
26. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер Ком, 1999. – 720 с.
27. Социальная психология. Учебное пособие / Отв. ред. А.Л. Журавлев. – М.: ИП РАН, 2002. – 351с.
28. Фурманов, И.А. Психология: электр. учеб.-метод. комплекс / И.А. Фурманов, Л.А. Вайнштейн. – Минск, 2009. – <http://www.edu.by>
29. Хьелл, Л. Теории личности / Л. Хьелл, Д. Зиглер. – СПб.: Питер, 1997. – 608 с.
30. Янчук, В.А. Введение в современную социальную психологию: учеб. пособие для вузов / В.А. Янчук. – Минск: Асар, 2005. – 768 с.

Дополнительная литература

1. Абрамова, Г.С. Возрастная психология / Г.С. Абрамова. – М.: издательский центр «Академия», 1999. – 672 с.
2. Андреева, Г.А. Социальная психология / Г.А. Андреева. – М.: Аспект Пресс, 2001. – 376 с.
3. Аронсон, Э. Социальная психология. Психологические законы поведения человека в социуме / Э. Аронсон. – М.: Прайм-Еврознак, 2002. – 558 с.
4. Бодалев, А.А. Личность и общение / А.А. Бодалев. – М.: Междунар. пед. академия, 1995. – 328 с.
5. Бороздина, Г.В. Основы психологии и педагогики : учеб. пособие / Г.В. Бороздина. – 3-е изд., стереотип. – Минск: Изд-во Гревцова, 2013. – 336 с.
6. Бэрн, Р. Социальная психология группы: процессы, решения, действия / Р. Бэрн, Н. Керр, Н. Миллер. – СПб.: Питер, 2003. – 272 с.
7. Вайнштейн, Л.А. Общая психология: курс лекций: в 2 ч. /Л.А. Вайнштейн, В.А. Поликарпов, И.А. Фурманов. – Минск: БГУ, 2003. – Ч. 1. – 156 с.
8. Выготский, Л.С. Педагогическая психология / Л.С. Выготский // Под ред. В.В.Давыдова. – М.: Педагогика, 1991. – 480 с.
9. Гальперин, П.Я. Методы обучения и умственное развитие ребенка / П.Я. Гальперин. – М.: Изд-во МГУ, 1985. – 45 с.
10. Годфруа, Ж. Что такое психология / Ж. Годфруа. – М.: Мир, 1992, 1996; – 496с., 376с.
11. Гриншпун, И.Б. Введение в психологию / И.Б. Гриншпун. - М.: Междунар. пед. академия, 1994. – 152с
12. Давыдов, В.В. Младший школьник как субъект деятельности / В.В.Давыдов, В.И.Слободчиков, Г.А.Цукерман // Вопросы психологии. – 1992. – № 3-4. – С. 14-19.
13. Давыдов, В.В. Теория развивающего обучения / В.В. Давыдов. – М.: ИНТОР, 1996. – 544 с.
14. Ермаков, В.Г. Развивающее образование и функции текущего контроля. В 3 ч. – Ч. 2. Методологические аспекты развивающего образования / В.Г. Ермаков. – Гомель: ГГУ им. Ф. Скорины, 2000. – 318 с.
15. Иванова, Е.Н. Эффективное общение и конфликты / Е.Н. Иванова. – СПб, Рига: Эксперимент, 1997. – 69 с.
16. Изучение личности школьника учителем / под ред. З.И. Васильевой и др. – М.: Педагогика, 1991. – 136с.
17. Кремень, М.А. Психология управления: учеб. пособие / М.А. Кремень, В.Е. Морозов. – Минск: Акад. упр. при Президенте Респ. Беларусь, 2002. – 210 с.

18. Крысько, В.Г. Словарь-справочник по социальной психологии/ В.Г. Крысько. – СПб.: Питер, 2003. – 416с.
19. Куницына, В.Н. Межличностное общение: учебник для вузов / В.Н. Куницына, Н.В. Казаринова, В.М. Погольша. – СПб.: Питер, 2006. – 544 с.
20. Леонтьев, А.А. Психология общения / А.А. Леонтьев. – М.: Смысл, 1997.
21. Нечаева, Н.В. Л.В. Занков о методической системе начального обучения / Н.В. Нечаева // Начальная школа: плюс-минус. – 1995. – № 11. – С. 47-53.
22. Психология внимания / под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, В.Я. Романова. – М.: АСТ, 2008. – 656 с.
23. Психология детства. Учебник. Под редакцией члена-корреспондента РАО А.А. Реана – СПб.: «прайм-ЕВРО-ЗНАК», 2003. – 368 с.
24. Психология индивидуальных различий / под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, В.Я. Романова. – М.: АСТ, 2008. – 720 с.
25. Психология личности / под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, А.А. Пузыря, В.В. Архангельской. – М.: АСТ, 2009. – 624 с.
26. Психология мышления / под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, В.Ф. Спиридонова, М.В. Фаликман, В.В. Петухова. – М.: АСТ, 2008. – 672 с.
27. Психология памяти / под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, В.Я. Романова. – М.: АСТ, 2008. – 656 с.
28. Психология эмоций. Тексты / под ред. В.К. Вилюнаса, Ю.Б. Гиппенрейтер. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984. – 288 с.
29. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн; сост.: А.В. Брушлинский, К.А. Абульханова-Славская. – СПб.: Питер, 2002. – 702 с.
30. Талайко, С.В. Психология личности: курс лекций: учеб.-метод. пособие / С.В. Талайко. – Мозырь, ООО ИД «Белый Ветер», 2006. – 234 с.
31. Урбанович, А.А. Психология управления: учеб. пособие / А.А. Урбанович. – Минск: Харвест, 2003. – 640 с.
32. Хрестоматия по ощущению и восприятию / под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, М.Б. Михалевской. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1975. – 400 с.
33. Шарухин, А.П. Психология менеджмента: учеб. пособие / А.П. Шарухин. – СПб.: Речь, 2005. – 352 с.
34. Шихирев, П.Н. Современная социальная психология / П.Н. Шихирев. – М.: ИП РАН, 2004. – 448 с.