


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. Шатюк  
15.04. 2016 г.

СОГЛАСОВАНО

Декан  
факультета психологии и педагогики

  
В.А. Бейзеров  
15.04. 2016 г.

**УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ КОМПЛЕКС  
ПО ДИСЦИПЛИНЕ ГОСУДАРСТВЕННОГО КОМПОНЕНТА  
«ОСНОВЫ ПСИХОЛОГИИ И ПЕДАГОГИКИ»  
ОБЯЗАТЕЛЬНОГО МОДУЛЯ «ФИЛОСОФИЯ»**

для специальностей

- 1-21 03 01-01 «История (отечественная и всеобщая)»
- 1-23 01 12-01 «Музейное дело и охрана историко-культурного наследия  
(история и музеология)»
- 1-23 01 12-04 «Музейное дело и охрана историко-культурного наследия  
(культурное наследие и туризм)»
- 1-25 01 03 «Мировая экономика»
- 1-25 01 04 «Финансы и кредит»
- 1-25 01 07 «Экономика и управление на предприятии»
- 1-25 01 08-01 «Бухгалтерский учет анализ и аудит (в банках)»
- 1-25 01 08-03 «Бухгалтерский учет, анализ и аудит  
(в коммерческих и некоммерческих организациях)»
- 1-25 01 10 «Коммерческая деятельность»
- 1-26 01 01 «Государственное управление»
- 1-31 03 03-01 «Прикладная математика (научно-производственная деятельность)»
- 1-31 03 06-01 «Экономическая кибернетика»
- 1-40 01 01 «Программное обеспечение информационных технологий»
- 1-40 04 01 «Информатика и технологии программирования»

Составитель:

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

Рассмотрено и утверждено

на заседании научно-методического совета университета

01.06. 2016 г.,

протокол № 7

Гомель 2016

## СОДЕРЖАНИЕ

<b>Пояснительная записка</b>		3
<b>Программа учебной дисциплины</b>		4
<b>Тематический план учебных занятий</b>		8
<b>1 Теоретический раздел</b>		9
<b>Курс «Основы психологии»</b>		9
Модуль 0	Введение в курс «Основы психологии»	9
Модуль 1	Биологическая и психологическая подструктуры личности	24
Модуль 2	Эмоции и психические состояния личности	50
Модуль 3	Свойства личности	55
Модуль 4	Социальная подструктура личности	77
Модуль 6	Межличностные отношения и взаимодействие людей в малых группах	96
Модуль 8	Роль и психологические функции руководителя в системе управления	122
<b>Курс «Основы педагогики»</b>		128
Модуль 0	Введение в курс «Основы педагогики»	128
Модуль 2	Система образования Республики Беларусь в контексте мировых тенденций	145
Модуль 4	Семейное воспитание	155
<b>2. Практический раздел</b>		161
<b>Курс «Основы психологии»</b>		161
Модуль 5	Направленность личности	161
Модуль 7	Личность и группа как субъект и объект управления	179
<b>Курс «Основы педагогики»</b>		202
Модуль 1	Образование как социокультурный феномен	202
Модуль 3	Развитие, обучение и воспитание личности	215
Модуль 5	Самосовершенствование личности	220
Модуль 6	Личность и творчество	224
Тематика творческих заданий		228
<b>3. Раздел контроля знаний</b>		232
Вопросы к экзамену по дисциплине «Основы психологии и педагогики»		232
Тестовые задания по дисциплине «Основы психологии и педагогики»		233
Задания для УСП		251
Список рекомендуемых источников		274

## 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 относится системность, обстоятельность изложения лекционного материала, проработанность практической части комплекса, а также возможность осуществлять самоконтроль знаний.

**ПРОГРАММА ДИСЦИПЛИНЫ ГОСУДАРСТВЕННОГО КОМПОНЕНТА  
«ОСНОВЫ ПСИХОЛОГИИ И ПЕДАГОГИКИ»  
ОБЯЗАТЕЛЬНОГО МОДУЛЯ «ФИЛОСОФИЯ»**

**КУРС «ОСНОВЫ ПСИХОЛОГИИ»  
Раздел I ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ**

*Модуль 0. Введение в курс «Основы психологии»*

Психология как наука. Основные задачи психологической науки на современном этапе. Объект и предмет психологии. Понятие о психике. Психологическая наука и психологическая практика.

*Модуль 1. Биологическая и психологическая подструктуры личности*

Роль организации и строения нервной системы в психической регуляции.

Структура приема и обработки информации. Ощущения и восприятие. Понятие о внимании. Функции, виды и основные свойства внимания. Развитие внимания. Память, ее общая характеристика, свойства и функции. Механизмы развития и тренировки памяти. Сущность, определение, стадии и формы мышления. Типы и виды мышления. Понятие о сущности и функциях представлений. Воображение и его виды. Понятие о речи и языке.

*Модуль 2. Эмоции и психические состояния личности*

Общее понятие об эмоциях. Психологическая структура эмоций. Классификация эмоций. Формы эмоционального реагирования. Понятие о психических состояниях. Взаимосвязь психических состояний и поведения.

Функциональные состояния. Регуляция и саморегуляция психических состояний.

*Модуль 3. Свойства личности*

Темперамент. Свойства и типы темперамента. Типология темперамента. Индивидуальный стиль деятельности. Характер. Формирование характера. Понятие способности. Способности и задатки. Виды способностей.

*Модуль 4. Социальная подструктура личности*

Психологические аспекты социализации личности. Механизмы социализации. Стадии социализации личности. Основные социальные процессы и поведение человека. Просоциальное и асоциальное поведение.

Жизненный путь личности. Самоактуализация. Психосоциальная адаптация личности.

*Модуль 5. Направленность личности*

Понятие потребности. Классификация потребностей. Механизм удовлетворения потребностей. Реализация потребностей. Мотивы поведения. Мотивация и эффективность деятельности. Интересы. Ценностные ориентации. Мироззрение. Я-концепция личности. Психологические защиты.

## Раздел II СОЦИАЛЬНОЕ ПОВЕДЕНИЕ ЛИЧНОСТИ

### *Модуль 6. Межличностные отношения и взаимодействие людей в малых группах*

Общение и коммуникация. Интеракции, межличностное познание и взаимодействие, социальная перцепция. Межличностные отношения. Статус и ролевые отношения. Виды социальных ролей. Ролевые конфликты. Социальная установка. Социальный стереотип. Предубеждение.

Конфликты в межличностных отношениях. Управление конфликтами.

Понятие и классификация малых групп. Динамические процессы в совместной деятельности. Социально-психологический климат группы. Психологическая совместимость. Социометрическая структура группы.

### *Модуль 7. Личность и группа как субъект и объект управления*

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

#### ***Требования к компетентности:***

уметь определять и понимать структуру организации для успешной адаптации в ней и оптимизации функционирования;

знать основные психологические характеристики структурных групп организации и уметь использовать эти знания в управлении коллективом;

знать и уметь анализировать особенности коммуникации в организации и учитывать их для сотрудничества и решения воспитательных задач.

### *Модуль 8. Роль и психологические функции руководителя в системе 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.

## КУРС «ОСНОВЫ ПЕДАГОГИКИ»

### Р а з д е л I ОБЩИЕ ОСНОВЫ ПЕДАГОГИКИ

#### *Модуль 0. Введение в курс «Основы педагогики». Педагогика в системе наук о человеке*

Актуальность наук о человеке и образовании. Универсальность психолого-педагогических знаний и умений. Цели изучения курса «Основы педагогики». Значимость психолого-педагогических компетенций специалиста для решения личностных и социально-профессиональных задач.

Объект и предмет, основные категории педагогики. Отрасли педагогических знаний. Связь педагогики с другими науками. Общекультурное значение педагогики.

### **Модуль 1. Образование как социокультурный феномен**

Повышение роли образования на современном этапе социально-экономического развития. Социокультурные тенденции, оказывающие влияние на развитие образования, науки, культуры. Образование как педагогический процесс. Две основные функции образования в обществе (воспроизводство и развитие) и соответствующие им модели образования.

### **Модуль 2. Система образования Республики Беларусь в контексте мировых тенденций**

Принципы и основные направления государственной политики в сфере образования. Кодекс Республики Беларусь об образовании как главный законодательный документ в области образования. Структура национальной системы образования и характеристика его уровней. Анализ состояния современной системы образования Республики Беларусь. Направления совершенствования системы высшего образования в Республике Беларусь.

## **Р а з д е л II РАЗВИТИЕ И ВОСПИТАНИЕ ЛИЧНОСТИ**

### **Модуль 3. Развитие, обучение и воспитание личности**

Объективные и субъективные факторы развития личности. Условия, обеспечивающие гармоничное развитие личности. Обучение как целенаправленный процесс развития личности. Организация развивающей образовательной среды. Учебная деятельность как деятельность, направленная на самоизменение и саморазвитие субъекта. Структура учебной деятельности: учебно-познавательные мотивы, цели, задачи и учебные действия.

Воспитание как социальное явление, реализующее функцию подготовки подрастающего поколения к самостоятельной жизни и труду в современном обществе. Воспитание как целенаправленная педагогическая деятельность по созданию специальных условий формирования у личности определенных психических и личностных качеств. Закономерности процесса воспитания, принципы, формы и методы воспитания. Воспитанность и воспитуемость. Потребность в самовоспитании и способность к его осуществлению как показатели эффективности воспитания личности. Условия и предпосылки эффективного самовоспитания, его этапы, методы и приемы.

Педагогические основы общения и игры как средств развития личности. Технологии продуктивного общения. Использование игр в семейной, образовательной и профессиональной сферах.

### **Модуль 4. Семейное воспитание**

Роль и функции семьи в развитии, воспитании, социализации личности. Типы и виды семей, особенности их влияния на воспитание детей. Педагогическая культура родителей. Модели семейных взаимоотношений. Условия успешного воспитания детей в семье.

## **Раздел III АКМЕОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ЛИЧНОСТНОГО И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ**

### **Модуль 5. Самосовершенствование личности**

Самообразование и его роль в самосовершенствовании личности. Факторы и условия, влияющие на результативность самообразования. Карьера человека как условие и уровень его профессионального развития. Факторы и условия, способствующие успешному развитию карьеры.

### **Модуль 6. Личность и творчество**

Творческий потенциал личности и необходимость его развития. Объективное и субъективное творчество личности. Личностные качества творческой личности. Процессуальные характеристики творчества. Педагогическая поддержка проявлений индивидуальности и создание условий для творческого процесса мышления. Методы и приемы развития творческого потенциала личности (мозговая атака, деловые и ролевые игры, приемы инверсии, аналогии, эмпатии, фантазии и др.).

#### ***Требования к компетентности:***

знать сущность творческого потенциала человека и творчества как педагогического явления, основные концепции творческой личности (генетическую, интеллектуальную, теорию эмоциональной детерминации творчества); теории (гипотезы) протекания творческого процесса мышления («инсайта», ассоциативную и др.); уметь использовать эти знания в целях саморазвития и творческого развития детей в семье;

знать личностные характеристики творческого человека, условия, методы и приемы развития творческого потенциала личности, уметь их использовать (учитывать) в целях самосовершенствования, при организации сотрудничества или в работе с коллективом, в семейном воспитании.

### **Модуль-резюме. Психолого-педагогическая компетентность студента как составляющая социально-профессиональной компетентности выпускника учреждения высшего образования**

Модуль-резюме содержит обобщение и систематизацию основных понятий, знаний и умений, сформированных у студентов в результате изучения учебной дисциплины. Важнейшей целью этого модуля является повторение обучающимися усвоенного учебного материала (на основе обобщения и систематизации), овладение способами учебно-исследовательской деятельности. Обобщение, систематизация и повторение учебного материала могут осуществляться с использованием активных форм обучения (деловая и ролевая игры, круглый стол, дискуссия, учебные дебаты, пресс-конференция и др.). В рамках данного модуля обсуждаются результаты самостоятельно освоенных тем, решения педагогических ситуаций, творческих заданий, выполнения проектов.

**ТЕМАТИЧЕСКИЙ ПЛАН  
ОБЯЗАТЕЛЬНОЙ УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ  
«ОСНОВЫ ПСИХОЛОГИИ И ПЕДАГОГИКИ»**

*Перечень лекционных занятий*

1. Введение в курс «Основы психологии»
2. Биологическая и психологическая подструктуры личности
3. Эмоции и психические состояния личности
4. Свойства личности
5. Социальная подструктура личности
6. Межличностные отношения и взаимодействие людей в малых группах
7. Роль и психологические функции руководителя в системе управления
8. Введение в курс «Основы педагогики»
9. Система образования Республики Беларусь в контексте мировых тенденций
10. Семейное воспитание

*Перечень практических занятий*

1. Биологическая и психологическая подструктуры личности.
2. Свойства личности.
3. Направленность личности.
4. Личность и группа как субъект и объект управления.
5. Роль и психологические функции руководителя в системе управления.
6. Образование как социокультурный феномен.
7. Развитие, обучение и воспитание личности.
8. Самосовершенствование личности.
9. Личность и творчество.



# 1 ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ РАЗДЕЛ

## КУРС «ОСНОВЫ ПСИХОЛОГИИ»

### Раздел I ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ

#### Модуль 0. Введение в курс «Основы психологии»

1. Психология как наука.
2. Методология психологии.
3. Понятие психики, ее структура.
4. Психологическая наука и психологическая практика.

**1. 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-V в.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 также 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

## 2. 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.

### **3. Понятие психики, ее структура.**

**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.
- *сенсорпсихизм* – 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 общефилософских 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 отражения	Основные этапы развития поведения животных
I	Элементарная чувствительность	<b>Инстинкты</b> – врожденные формы реагирования на определенные условия среды
II	Предметное восприятие	<b>Навыки</b> – формы поведения, приобретаемые в индивидуальном опыте животных
III	Отражение межпредметных связей (стадия интеллекта)	<b>Интеллектуальное поведение</b> – сложные формы поведения, которые отражают межпредметные связи

<b>ОСОБЕННОСТИ ПОВЕДЕНИЯ</b>	
<b>ЖИВОТНЫХ</b>	<b>ЧЕЛОВЕКА</b>
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).

<b>Структура психики</b>					
<b>Психические процессы</b>			<b>Психические состояния</b>	<b>Психические свойства личности</b>	<b>Психические образования</b>
<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).

### 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 по 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 сознания 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.

### Деятельность: структура и виды. Сознание и деятельность

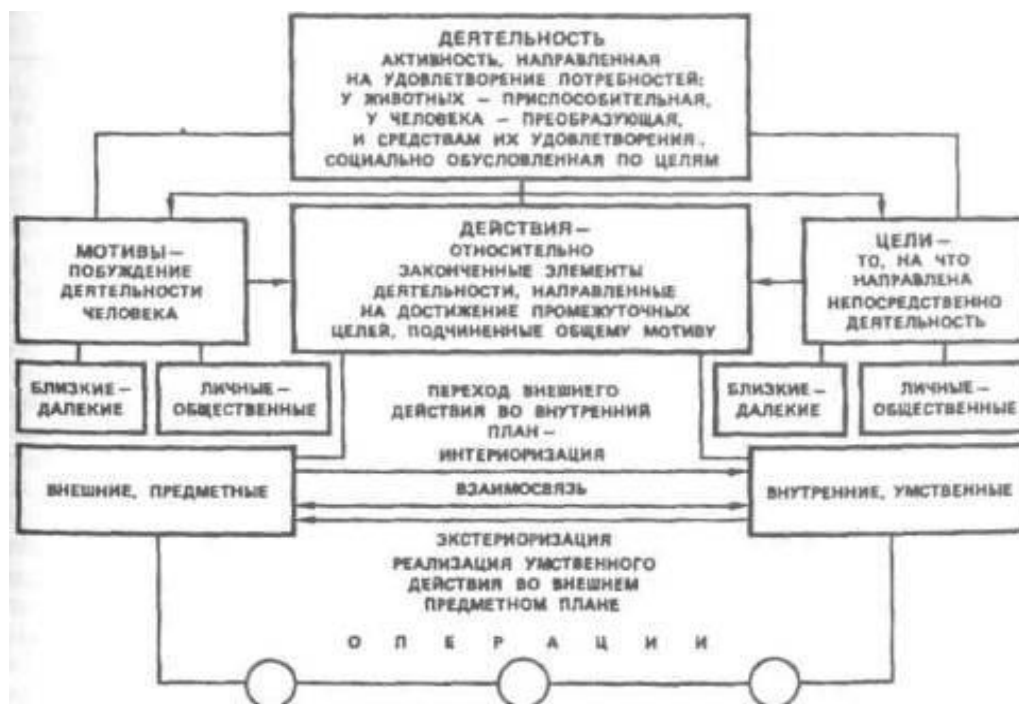


Рисунок 3 – Структура деятельности

**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 выделение 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 эксплицитованными, то есть объективированными, проявлениями ее исполнительских компонентов – движениями, действиями, экспрессией, коммуникациями и пр.

*Внутренняя деятельность* разворачивается 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 деятельностью 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 различия 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, описки, 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.

#### **4. 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 взаимоотношения человека и окружающей среды (пространственно-географической, социальной, культурной), органично включенной в жизнедеятельность человека и служащей важным фактором регуляции его поведения и социального взаимодействия);

- *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».

### **Модуль 1. Биологическая и психологическая подструктуры личности**

1. Роль организации и строения нервной системы в психической регуляции.
2. Сенсорно-перцептивные процессы и их характеристика.
3. Мнемические процессы и их характеристика.
4. Познавательные процессы и их характеристика.

#### **1. 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 правой 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.

<b>Функции левого полушария</b>	<b>Функции правого полушария</b>
---------------------------------	----------------------------------



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 правом у полушария 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).

## **2. 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

- *экстерорецептивные (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;

- *интерорецептивные (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 *болевы́е 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 выше 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.

### **3. Мнемические процессы и их характеристика.**

***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, непроизвольное 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**

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

### **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. Этот вид памяти присущ 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 спра-



вили 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**

<b>Закон памяти</b>	<b>Практические приёмы реализации</b>
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.

#### 4. Познавательные процессы и их характеристика.

**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:**

<b>характеризуется</b>	
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 последпроизвольным. 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 непроизвольным 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 означают 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 непроизвольное 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 непроизвольным. 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. Скучное преподавание, которое не будит мысль, не затрагивает чувств, не требует напряжения воли - один из источников рассеянности внимания учащихся.

***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 характер 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. Фор-

мулирование 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 умозаключениями.

*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 умозаключения.

*Умозаключение* – это серия логически связанных высказываний, из которых выводятся новые знания. Умозаключения бывают трех видов. Индуктивные умозаключения предполагают вывод частного суждения из общего. Дедуктивные – вывод общего суждения из частных. Умозаключение 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 ответственность.

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

*Понятность* речи определяется тем, насколько замысел и речь говорящего осознаётся 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.

*Ответственность* 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 определённое 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, являются 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 экстеризованности 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.

#### М4 Эмоции и психические состояния личности

1. Общее понятие об эмоциях и чувствах, их классификация, функции.
2. Понятие о психических состояниях и их связь с поведением.
3. Воля как психический процесс.

##### **1. 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 (вкусов, 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; обозленного 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, жестикуляции 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 трусость жадность зависть презрение стыд вина отвращение	любовь товарищество патриотизм долг честь дружба привязанность ненависть сострадание	жажда наживы  жажда обладания предметом	жажда знаний любознательность радость открытия удивление сомнение уверенность в суждениях юмор ирония сарказм цинизм	любовь к природе  любовь к людям  любовь к искусству

*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 отвлекать 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 победить 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.

### *Модуль 3. Свойства личности*

1. Темперамент, его свойства и типы.
2. Понятие о характере и его структуре, акцентуации характера.
3. Понятие способностей и их виды.

#### **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, возбуждаемым, 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 приспособляющийся 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.** Ближе 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, жадой 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 эмоциональных 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 перedelывать 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 развиться 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 недостатком. 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 («мелана-холе»), 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 успеваешь 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; жизнелюбив, 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 к любовным отношениям 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: эндодермы, 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 зародыше-



вый слой 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 семибалльной 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 складывается 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, совестливость – бессовестность, смелость – осторожность, впечатлительность – «толстокожесть», доверчивость – подозрительность, мечтательность – практицизм, тревожная ранимость – спокойная безмятежность, деликатность – грубость, самостоятельность – конформизм (зависимость от группы), самоконтроль – импульсивность, страстная увлеченность – апатичная вялость, миролюбивость – агрессивность, деятельная активность – пассивность, гибкость – ригидность, демонстративность – скромность, честолюбие – 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 сходится, 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; **б) возбудимый** – повышенная раздражительность, несдержанность, агрессивность, угрюмость, «занудливость», но возможны лживость, 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, изнуряет 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 расцвечиваться 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, жаждой 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.

### 3. 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 развертывается 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 реализо-

вать 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*.

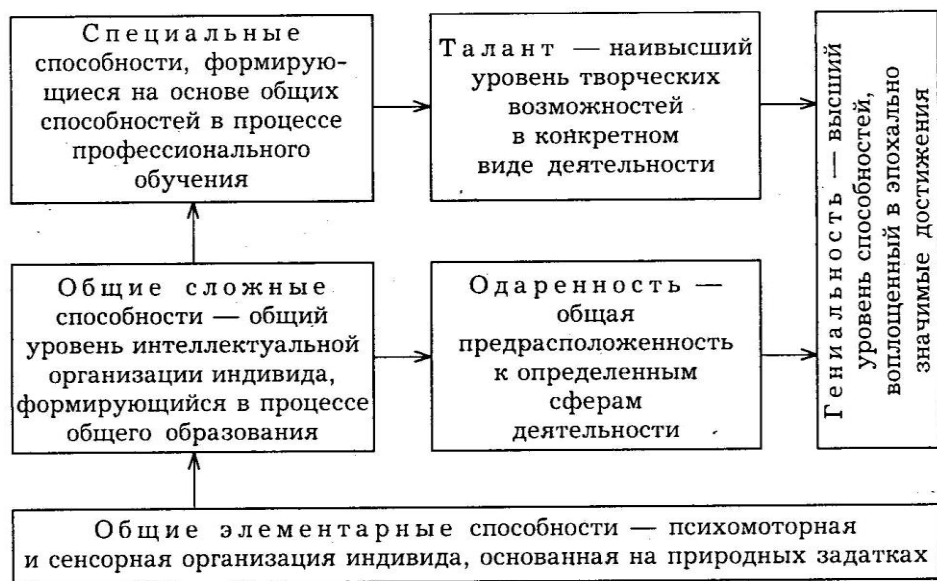


Рисунок 4 – Система способностей

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.

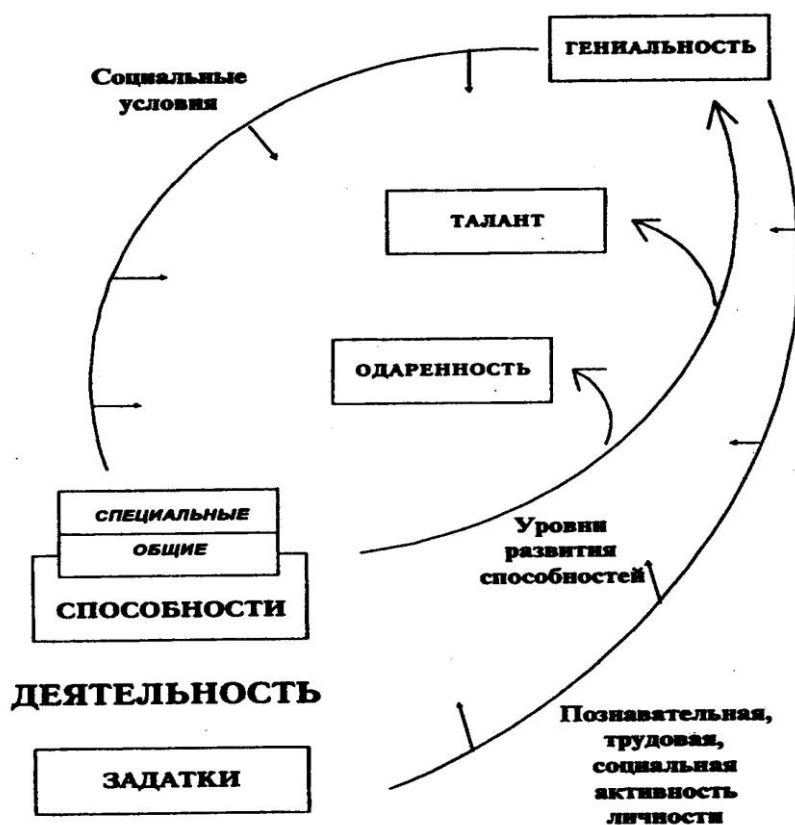


Рисунок 6 – Иерархия способностей

#### Модуль 4. Социальная подструктура личности

1. Социализация личности, ее механизмы и стадии.
2. Основные социальные процессы и поведение человека.
3. Жизненный путь личности.

##### 1. 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.

## 2. 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 неостребованные или заблокированные в силу изменившихся условий жизни (например, переезд из села в большой город), могут «всплыть» в поведении человека при очередном изменении жизненных условий или на последующих возрастных этапах.

**Институциональный механизм социализации**, как следует уже из самого названия, функционирует в процессе взаимодействия человека с институтами общества и различными организациями, как специально созданными для его социализации, так и реализующими социализирующие функции попутно, параллельно со своими основными функциями (производственные, общественные, клубные и другие структуры, а также средства массовой коммуникации). В процессе взаимодействия человека с различными институтами и организациями происходит нарастающее накопление им соответствующих знаний и опыта социально одобряемого поведения, а также опыта имитации социально одобряемого поведения и конфликтного или бесконфликтного избегания выполнения социальных норм. Надо иметь в виду, что средства массовой коммуникации как социальный институт (печать, радио, кино, телевидение) влияют на социализацию человека не только с помощью трансляции определенной информации, но и через представление определенных образцов поведения героев книг, кинофильмов, телепередач. 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 нередки случаи, когда общение со значимыми лицами в группах и организациях может оказывать на человека влияние, не идентичное тому, какое оказывает на него сама группа или организация.

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 хвалит 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, привлёк 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 контролирующих 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.

## **2. 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. Исследователь 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, побеги 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.

### **3. Жизненный путь личности.**

**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, соотношенное 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 измеряемости (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 соотношения 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 соотношения 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 условной, 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 отсчета.

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 возраст-дифференцированное время жизни пути к социальным шаблонам в расписании, длительно<sup>TM</sup>, 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 инвариант 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. Бриммл. 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 созре-

вания): 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 рестраиваются 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*, начало 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 заверченный 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 рождения	стадии принятия	кризисы развития	стадии освоения
Оживление	родовой кризис (-2мес)-(+3 нед)	новорожденность (новорожденный): 0,5-4,0 мес	кризис новорожденности:	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	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).

## Раздел II СОЦИАЛЬНОЕ ПОВЕДЕНИЕ ЛИЧНОСТИ

### Модуль 6. 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.

#### 1. 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.

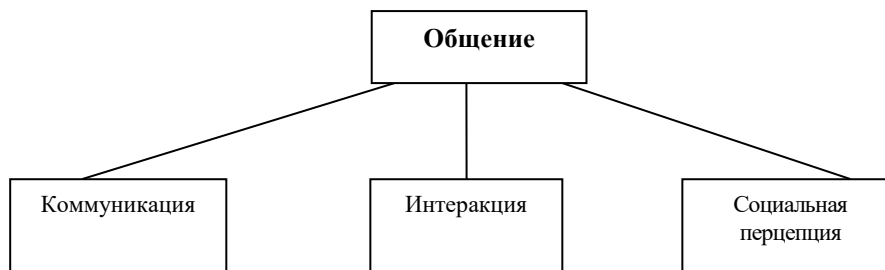


Рисунок 7 – Структура общения (по Г.М. Андреевой)

*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. Близким 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*;
- *мимика* – 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. Шьюбцем, 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 введения позы является предложение что-нибудь подержать 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.

Подпираание 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 посматривает 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. Экслином 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 мысли.

«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.

## ***2. 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 - непрерывном 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 удаленное положение, чем женщины. Уравновешенный человек подходит к собеседнику ближе, тогда как беспокойные, нервные люди держаться дальше. Люди общаются на большем 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. Этому положению 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 - пожимают 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 пропашу 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 используемых 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.

## **2. 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 визуальным (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 татаринном, 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 predetermined 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 этапам – 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.

### **3. Конфликты в межличностных отношениях и способы их разрешения.**

#### **1. 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 тенденции, 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 непринятие 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.

#### **4. Психологическая характеристика малой группы.**

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 «ггурро», 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 группы:**

- *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 личностно-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».

**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.

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.

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).

## **2. Организация как объект управления.**

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.

Таким образом, мы коснулись ряда проблем организации как целостного объекта управления.

## **Модуль 8. Роль и психологические функции руководителя в системе управления**

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

### **1. 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 работается, 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.

## **2. Руководство и лидерство, стили руководства в управлении группой.**

### **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 коренящихся 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».

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

**Стили руководства коллективом (К.Левин):**

<b>Авторитарный стиль</b>	
Формальная сторона	Содержательная сторона
<ol style="list-style-type: none"> <li>1 Деловые краткие распоряжения.</li> <li>2 Запреты без снисхождения, с угрозой.</li> <li>3 Четкий язык, неприветливый тон.</li> <li>4 Похвала и порицания субъективны.</li> <li>5 Эмоции не принимаются в расчет.</li> <li>6 Позиция лидера – вне группы.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1 Дела в группе планируются заранее.</li> <li>2 Определяются лишь непосредственные цели, дальние – неизвестны.</li> <li>3 Голос руководителя – решающий.</li> </ol>
<b>Демократический стиль</b>	
Формальная сторона	Содержательная сторона
<ol style="list-style-type: none"> <li>1 Инструкции в форме предложений.</li> <li>2 Не сухая речь, а товарищеский тон.</li> <li>3 Похвала и порицания с советами.</li> <li>4 Распоряжения и запреты – с дискуссиями.</li> <li>5 Позиция лидера – внутри группы.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1 Мероприятия планируются в группе.</li> <li>2 За реализацию предложений отвечают все.</li> <li>3 Все разделы работы не только предлагаются, но и обсуждаются.</li> </ol>
<b>Либеральный стиль</b>	
Формальная сторона	Содержательная сторона
<ol style="list-style-type: none"> <li>1 Тон – конвенциональный.</li> <li>2 Отсутствие похвалы и порицаний.</li> <li>3 Никакого сотрудничества.</li> <li>4 Позиция лидера – незаметно, в стороне от группы.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1 Дела в группе идут сами собой.</li> <li>2 Лидер не дает указаний.</li> <li>3 Разделы работы складываются из отдельных интересов или исходят от нового лидера.</li> </ol>

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.

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***

<b>Лидер</b>	<b>Руководитель</b>
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)

### **3. 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.

#### **4. 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).

#### **5. 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.

## КУРС «ОСНОВЫ ПЕДАГОГИКИ»

### Р а з д е л I ОБЩИЕ ОСНОВЫ ПЕДАГОГИКИ

#### *Модуль 0. Введение в курс «Основы педагогики». Педагогика в системе наук о человеке*

1. Социально-личностные и психолого-педагогические компетентности студентов.
2. Педагогика в системе наук о человеке.
3. Методология педагогики.
4. Общекультурное значение педагогики.

#### **1. Социально-личностные и психолого-педагогические компетентности студентов.**

Цели изучения курса «Основы педагогики»:

- обоснование возрастающей значимости наук о человеке и образовании;
- раскрытие сущности педагогики как науки, педагогической практики и дисциплины;
- усвоение сущности категорий «психолого-педагогическая компетентность», «педагогическая культура», «социально-личностные компетенции»;
- осознание зависимости эффективности своего труда от собственной психолого-педагогической компетентности.

Психолого-педагогическая компетентность студента как результат психолого-педагогической подготовки студентов в учреждении высшего образования, обеспечивающий сформированность социально-личностных компетенций выпускника. Значимость педагогических компетенций специалиста для решения личностных и социально-профессиональных задач.

*Психолого-педагогическая компетентность* – максимально адекватная, пропорциональная совокупность профессиональных, коммуникативных, личностных свойств специалиста, позволяющая достигать качественных результатов в процессе передачи общественного опыта

*Педагогическая культура* – часть общечеловеческой культуры, в которой в наибольшей степени запечатлелись духовные и материальные ценности, а также способы творческой педагогической деятельности, необходимые человеку для обслуживания исторического процесса смены поколений и социализации (взросления и становления) личности.

*Психологическая культура личности* – это составная часть базовой культуры личности человека, позволяющая ему эффективно самоопределяться и самореализовываться в жизни, способствующая успешной социальной адаптации, саморазвитию и удовлетворенности жизнью.

*Социально-личностные компетенции (СЛК)* – результат образования в совокупности мотивационно-ценностных, когнитивных составляющих, обеспечивающих вхождение и продуктивную адаптацию человека в социальном мире.

(Существующая долгие годы система «ЗУНов» – результата образования, включающего теоретическое обоснование, определение номенклатуры, иерархии знаний, умений и навыков, методик их формирования, контроля и оценки устарела и является лишь составляющей СЛК).

*Образование* – это интегральный социально-личностно-поведенческий и социокультурный феномен.





Рисунок 8 – Вид компетентностей по Дж. Равенну

- тенденция к более ясному пониманию ценностей и установок по отношению к конкретной цели;
- тенденция контролировать свою деятельность;
- вовлечение эмоций в процесс деятельности;
- готовность и способность обучаться самостоятельно;
- поиск и использование обратной связи;
- уверенность в себе;
- самоконтроль;
- адаптивность: отсутствие чувства беспомощности;
- склонность к размышлениям о будущем: привычка к абстрагированию;
- внимание к проблемам, связанным с достижением поставленных целей;
- самостоятельность мышления, оригинальность;
- критическое мышление;
- готовность решать сложные вопросы;
- готовность работать над чем-либо спорным и вызывающим беспокойство;
- исследование окружающей среды для выявления ее возможностей и ресурсов (как материальных, так и человеческих);
- готовность полагаться на субъективные оценки и идти на умеренный риск;
- отсутствие фатализма;
- готовность использовать новые идеи и инновации для достижения цели;
- знание того, как использовать инновации;
- уверенность в благожелательном отношении общества к инновациям;
- установка на взаимный выигрыш и широта перспектив;
- настойчивость;
- использование ресурсов;
- доверие;
- отношение к правилам как указателям желательных способов поведения;
- способность принимать решения;
- персональная ответственность;
- способность к совместной работе ради достижения цели;
- способность побуждать других людей работать сообща ради достижения поставленной цели;
- способность слушать других людей и принимать во внимание то, что они говорят;

- стремление к субъективной оценке личностного потенциала сотрудников;
- готовность разрешать другим людям принимать самостоятельные решения;
- способность разрешать конфликты и смягчать разногласия;
- способность эффективно работать в качестве подчиненного;
- терпимость по отношению к различным стилям жизни окружающих;
- понимание плюралистической политики;
- готовность заниматься организационным и общественным планированием.

Обращает на себя внимание широкая представленность в различных видах компетентности категорий «готовность», «способность», а также фиксация таких психологических качеств, как «ответственность», «уверенность».

Отметив, что основной разработчик компетенций Г. Халаж (G. Halasz) рассматривает их формулирование как ответ на вызовы, стоящие перед Европой (сохранение демократического открытого общества, мультилингвизм, мультикультура, новые требования рынка труда, развитие ком-шексных организаций, экономические изменения и др.), З. Хутмахер приводит принятое Советом Европы определение пяти ключевых компетенций, которыми «должны быть оснащены молодые европейцы»:

- политические и социальные компетенции, такие как способность принимать ответственность, участвовать в принятии групповых решений, разрешать конфликты ненасильственно, участвовать в поддержании и улучшении демократических институтов;

- компетенции, связанные с жизнью в многокультурном обществе. Для того, чтобы контролировать проявление (возрождение – resurgence) расизма и ксенофобии и развития климата нетолерантности, образование должно «оснастить» молодых людей межкультурными компетенциями, такими как принятие различий, уважение других и способность жить с людьми других культур, языков и религий;

- компетенции, относящиеся к владению (mastery) устной и письменной коммуникацией, которые особенно важны для работы и социальной жизни, с акцентом на то, что тем людям, которые не владеют ими. Угрожает социальная изоляция. В этом же контексте коммуникации все большую важность приобретает владение более чем одним языком;

- компетенции, связанные с возрастанием информатизации общества. Владение этими технологиями, понимание их применения, слабых и сильных сторон и способов к критическому суждению в отношении информации, распространяемой масс-медийными средствами и рекламой;

- способность учиться на протяжении жизни в качестве основы непрерывного обучения в контексте как личной профессиональной, так и социальной жизни».

Очевидно, что ключевые компетенции суть самое общее и широкое определение адекватного проявления социальной жизни человека в современном обществе. При этом интересно отметить, что наряду с понятием «компетентность», а иногда и как его синоним выступает «*базовый навык*». Так, один из участников проекта ДЕЛФИ Б. Оскарссон приводит список базовых навыков, которые содержательно могут интерпретироваться как компетентности. Согласно Б. Оскарссону, они объемны, «развиваются в дополнение к специфическим профессиональным. Такие ключевые компетентности включают, помимо прочего, способность эффективной работы в команде, планирование, разрешение проблем, творчество, лидерство, предпринимательское поведение, организационное видение и коммуникативные навыки». К таким базовым навыкам С. Шо в 1998 г., согласно Б. Оскарссону, отнес: «*основные навыки*», например, грамота, счет; «*жизненные навыки*», например, самоуправление, отношения с другими людьми; «*ключевые навыки*», например, коммуникация, решение проблем; «*социальные и гражданские навыки*», например, социальная активность, ценности; «*навыки для получения занятости*», например, обработка информации; «*предпринимательские навыки*», например, исследование деловых возможностей; «*управленческие навыки*», например, консультирование, аналитическое мышление; «*широкие навыки*», например, анализирование, планирование, контроль».

*Компетентности соотносятся не только с базовыми навыками, но и с ключевыми квалификациями.* При этом важно, компетентностное определение **базовых навыков** - это личностные и межличностные качества, способности, навыки и знания, которые выражены в различных формах и многообразных ситуациях работы и социальной жизни.

**1. Компетенции, относящиеся к самому человеку как личности, субъекту деятельности, общения. Они суть:**

- компетенции здоровьесбережения: знание и соблюдение норм здорового образа жизни, знание опасности курения, алкоголизма, наркомании, СПИДа; знание и соблюдение правил личной гигиены, обихода; физическая культура человека, свобода и ответственность выбора образа жизни;
- компетенции ценностно-смысловой ориентации в мире: ценности бытия, жизни; ценности культуры (живопись, литература, искусство, музыка), науки; производства; истории цивилизаций, собственной страны; религии;
- компетенции интеграции: структурирование знаний, ситуативно-адекватной актуализации знаний, расширения приращения накопленных знаний;
- компетенции гражданственности: знания и соблюдение прав и обязанностей гражданина; свобода и ответственность, уверенность в себе, собственное достоинство, гражданский долг; знание и гордость за символы государства (герб, флаг, гимн);
- компетенции самосовершенствования, саморегулирования, саморазвития, личностной и предметной рефлексии; смысл жизни; профессиональное развитие; языковое и речевое развитие; овладение культурой родного языка, владение иностранным языком.

**2. Компетенции, относящиеся к социальному взаимодействию человека и социальной сферы:**

- компетенции социального взаимодействия: с обществом, общностью, коллективом, семьей, друзьями, партнерами, конфликты и их погашение, сотрудничество, толерантность, уважение и принятие другого (раса, национальность, религия, статус, роль, пол), социальная мобильность;
- компетенции в общении: устном, письменном, диалог, монолог, порождение и восприятие текста; знание и соблюдение традиций, ритуала, этикета; кросс-культурное общение; деловая переписка; делопроизводство, бизнес-язык; иноязычное общение, коммуникативные задачи, уровни воздействия на реципиента.

**3. Компетенции, относящиеся к деятельности человека:**

- компетенция познавательной деятельности: постановка и решение познавательных задач; нестандартные решения, проблемные ситуации – их создание и разрешение; продуктивное и репродуктивное познание, исследование, интеллектуальная деятельность;
- компетенции деятельности: игра, учение, труд; средства и способы деятельности: планирование, проектирование, моделирование, прогнозирование, исследовательская деятельность, ориентация в разных видах деятельности;
- компетенции информационных технологий: прием, переработка, выдача информации; преобразование информации (чтение, конспектирование), массмедийные, мультимедийные технологии, компьютерная грамотность; владение электронной, интернет-технологией.

Если представить эти компетенции как *актуальные компетентности*, то очевидно, что последние будут включать такие характеристики, как:

- готовность к проявлению компетентности (то есть мотивационный аспект);
- владение знанием содержания компетентности (то есть когнитивный аспект);
- опыт проявления компетентности в разнообразных стандартных и нестандартных ситуациях (то есть поведенческий аспект);

- отношение к содержанию компетентности и объекту ее приложения (ценностно-смысловой аспект);
- эмоционально-волевая регуляция процесса и результата проявления компетентности.

Такая трактовка компетентностей в совокупности их характеристик может быть представлена схематически, где последние рассматриваются в качестве общих ориентированных критериев оценки содержания компетентности.

Предложенное выше рассмотрение компетенции/компетентности в общем плане становления компетентностного подхода к образованию (*competence-based education (CBE)*) свидетельствует, как это отмечается всеми исследователями, об очень большой сложности их измерения и оценивания. В то же время существующие решения, сопоставления оценки компетентности с оценкой общей культуры человека, его воспитанности позволяют оптимистически решать эту проблему – проблему, связанную с повышением качества образования в общем контексте его гуманизации и определения новой парадигмы результата образования.

## 2. Педагогика в системе наук о человеке.

Педагогика - удивительная и мудрая наука. Она вобрала в себя многовековой опыт обучения и воспитания детей, результаты многолетних научных исследований. В Древней Греции педагогами называли людей, которые водили детей богатых и знатных в школу и присматривали за ними. Впоследствии педагогами стали учителя и воспитатели школ, внешкольных учреждений и преподавателя высших и средних специальных учебных заведений.

(Педагогика прошла долгий и сложный путь поисков истины и превратилась в научно-обоснованную систему знаний, а на практике - в искусство обучения и воспитания многих поколений человечества.

Педагогика представляет собой два полюса единого учебно-воспитательного пространства. В теории она раскрывает закономерности обучения и воспитания, а диалектическое применение этих закономерностей на практике есть не что иное как искусство. Творческое взаимодействие теории и практики превращает педагогику в науку и искусство.

Одним из показателей развития любой науки является степень ее дифференциации. Каждая наука - это разветвленная система (семейство) отраслей. От философии, как всеобщей науки о природе, обществе и сознании людей, в свое время отпочковывались физика, химия, биология, а потом общественные науки, психология и педагогика.

Педагогика представляет собой разветвленную систему отраслей научных знаний: историю педагогики, дошкольную педагогику, педагогику школы, профтехобразования, высшей школы, военную педагогику, педагогику культпросветработы, специальную педагогику (сурдопедагогику, тифлопедагогику, олигофренопедагогику, логопедию) и многие др. Каждая из них раскрывает закономерности обучения, воспитания и развития определенной группы людей.

Из общей науки о воспитании человеческой личности вычленяются закономерности обучения, воспитания и развития учащихся.

Педагогика школы отличается от разветвленной науки изложением основных вопросов, обеспечивающих подготовку учителей и воспитателей для школ и других средних учебных заведений. Остановившись на этой стороне педагогической науки, мы исходим из того, что воспитание подрастающего поколения - одно из важнейших условий существования, человеческого общества.

воспитания осуществляется преемственность поколений, так как каждое из них, начиная жить, застает определенный уровень развития общества, форм общественного сознания - морали, права, искусства и др. Подрастающее поколение в процессе обучения и воспитания овладевает накопленными человечеством знаниями и умениями трудиться, приобщается к нравственным и культурным ценностям,

Таким образом, воспитание, как средство приобщения молодого поколения к жизни, существует на всем протяжении человеческого общества и является «общей и вечной категорией общественного развития» Они передавались от поколения к поколению в пословицах и поговорках, в песнях и сказках, в религиозных нравоучениях и т. д. Так сложилась **народная педагогика**, которая развивалась и обогащалась человеческим опытом и дошла до наших дней.

В классовом обществе воспитание, а вместе с ним и педагогика, приобретают социально-общественную функцию. **Официальная педагогика** утвердилась в виде установок государственных институтов (циркуляров, постановлений, указов и т. д.). Все они выражали интересы господствующих классов. Итак, народная педагогика и ее идеологи продолжали линию демократических взглядов на обучение и воспитание подрастающего поколения, а официальная педагогика придерживалась авторитарной, директивной педагогики, выполняя заказ определенной группы людей.

Идея демократической педагогики, зародилась в давние времена. Но особое развитие и гласность получила в эпоху Возрождения (XV-XVI вв.) в трудах представителей раннего утопического социализма. Среди них **Томас Мор** (1478-1535 гг.) и его произведение «Утопия» (в переводе с английского - несуществующее место), **Томмазо Кампанелла** (1568 - 1639 гг.), написавший «Город солнца». В них изложены демократические (социалистические) идеи о воспитании подрастающего поколения, за что официальные власти Великобритании выдворили Т. Мора из страны, а Т. Кампанелла за свои демократические взгляды около 30 лет просидел в казематах Италии.

Демократические идеи пронизывают всю систему обучения и воспитания Я.А. Коменского. Его идеи нашли отражение в труде «Великая дидактика», в котором обосновывалась необходимость всеобщей грамотности населения, природосообразности обучения и воспитания детей. «Великая дидактика написана на опыте народных школ Юго-Западных земель Руси, чешских и словацких школ. Еще раньше литовский князь Витовт, по данным архивных источников, издал указ о проведении занятий в форме классно-урочной системы на территории северозападных земель Белоруссии. И.-Г. Песталоцци (1746-1827 гг.) развил прогрессивные и демократические идеи своих предшественников уже тем, что он создал приют для беспризорных детей Швейцарии, организовал их обучение и воспитание, показал свою гуманистическую миссию. Он был очень близок к детям: кушал вместе с ними, работал вместе с ними, спал вместе с ними, плакал вместе с ними. Это и была сентиментальная педагогика сотрудничества. Его последователем был Роберт Оуэн. На базе своей ткацкой фабрики, где работали в большинстве своем многодетные женщины, создал условия для разностороннего обучения и производительного труда детей и подростков. Иллюзорное представление об окупаемости детского труда привело к разорению его предприятия, которое не выдержало конкуренции с капиталистическим способом производства. Оба они истратили свои средства на содержание детей и в старости оказались нищими.

Идеи народной школы в Германии пропагандировал Фридрих Адольф Вильгельм Дистервег (1790-1866 гг.), за что он преследовался и лишился права преподавания в учебных заведениях. Одновременно его современник Иоганн Фридрих Герbart (1776-1841 гг.) проповедовал авторитарную систему воспитания, базирующуюся на подавлении личности.

Большой вклад в демократизацию школ; внесли русский революционер Радищев, декабристы, родоначальники революционно-демократического движения Белинский, Герцен, особенно Добролюбов и Чернышевский. Они восставали против сугубо авторитарной официальной педагогики, требуя демократического построения всей системы народного образования.

Прогрессивные, демократические идеи обучения и воспитания молодежи отстаивали выдающиеся педагоги России К. Д. Ушинский (1824-1870 гг.), Л. Н. Толстой (1828-1910 гг.). При жизни их идеи не получили должного развития в царское время, а ее авторы преследовались реакционными силами. Как известно, К. Д. Ушинский был фактически сослан за границу под видом командировки, якобы для ознакомления с опытом образования в странах Европы. А для Л. Н. Толстого была оборудована в Суздальской тюрьме специальная камера за его прогрессивные взгляды и свободомыслие в области литературы и образования.

С появлением марксизма в Европе и ленинизма в России, прежде как призрак, а с победой Октябрьской революции 1917 г. как реальность, появилась и утвердилась целая эпоха социалистической педагогики и школьной практики, которые немало сделали как для демократизации общественной жизни в мире, так и в образовании подрастающих поколений. И не вина марксизма-ленинизма в том, что его последователи превратили идеи в абсолют, в истину последней инстанции, а их авторов – в непререкаемый авторитет. Вот и появился культ личности и культ учения, а авторитет - в авторитаризм. Представлялось так: зачем разрабатывать закономерности обучения и воспитания, если можно в качестве методологии опереться на цитаты К. Маркса, Ф. Энгельса или В. И. Ленина, а потом на указания Сталина, Хрущева, Брежнева и других руководителей, на директивные документы партийных и государственных органов. Целая эпоха педагогической науки и школьной практики социалистического общества нашей страны и других стран мира – это реальность, и все положительное из этой реальности нужно использовать для обучения и воспитания подрастающего поколения. Разве можно игнорировать труды Н. К. Крупской, А.В. Луначарского и других деятелей народного образования, труды и опыт А. С. Макаренко, В.Н. Сороки-Росинского, С.Т. Шацкого, белорусских первопроходцев П.Н. Лепешинского и М.М. Пистрака, многих других педагогов-новаторов и демократов?

Идеи многих советских педагогов получили широкое распространение за пределами нашей страны. В частности, по решению ЮНЕСКО 1988 год был объявлен годом А.С. Макаренко и отмечался во всех странах мира.

Перестройка, начатая в нашей стране, затронула все сферы человеческой деятельности – политическую систему, государственное устройство, нравственные ценности, правовые нормы, культурное наследие, международные отношения и в том числе народное образование. На этом пути встречается немало трудностей, связанных с преодолением утвердившихся стереотипов в теории и практике работы учителей, руководителей учебных заведений и научных работников. **Главное в перестройке школы** – изменение педагогического мышления, суть которого состоит в переориентации от авторитарной к демократической педагогике, получившей название «педагогика сотрудничества», что означает работа по-новому, творчески, на демократической основе, на гуманистических отношениях учителя и ученика. «Педагогика сотрудничества возникла, к сожалению, не в педагогической науке, а в практике творчески работающих учителей. Более того, она появилась и все более становилась **альтернативной** (отрицающей, заменяющей, в противовес) авторитарной педагогике с ее директивно-командными постулатами, которые оказались живучими в официальной педагогике.

Таким образом, в историческом плане педагогика существовала, точнее, сосуществовали административная, авторитарная, с одной стороны, и демократическая, народная и гуманистическая педагогика - с другой. Заслуги учителей-новаторов состоят в том, что они вычленили из педагогики прошлого демократические и гуманистические идеи и выстроили на их основе новую концепцию обучения и воспитания, применили на практике и доказали ее эффективность. Они переосмыслили основные педагогические положения, использовали, а не отбросили передовые и прогрессивные идеи и педагогическую практику.

«Педагогику сотрудничества» в дальнейшем будем именовать как демократическую педагогику и рассматривать в двух аспектах: в узком и широком понимании. В узком

смысле она представляется как **технология общения** учителя и ученика. «Сотрудничество» означает совместный труд, направленный на совместное решение учебно-воспитательных задач. **В широком** толковании «педагогика сотрудничества» понимается как **выражение идеологии новой, демократической педагогики**. Она базируется на **трех источниках**: на научных основах понимания человеческой личности; на прогрессивной педагогике зарубежных стран прошлого и настоящего; на передовых традициях советской и национальной педагогики.

Совершенствование обучения и воспитания учащихся на основе демократической педагогики означает:

1. Признание личности ученика базовым компонентом учебно-воспитательного процесса, объектом и субъектом обучения и воспитания.

2. Гуманное общение учителя и ученика, построенное на взаимном уважении и доверии, на совместном решении всех задач учебно-воспитательного процесса.

3. Деятельностный подход к организации учебно-воспитательной работы в школе и за ее пределами.

4. Создание условий для самовыражения, самоутверждения, самоуправления и самодетельности во всех сферах учебной и воспитательной работы. При этом учащиеся всех возрастов, и чем младше, тем больше, нуждаются в помощи старших - учителей, родителей и общественности. Поэтому необходимо сочетать самоуправление с соуправлением и оказанием помощи в их работе.

Образование и воспитание превратились в объективную потребность.

**Педагогика изучает закономерности, принципы, содержание, методы, формы образования, воспитания, обучения.**

**Педагогика – это наука о воспитательных отношениях, возникающих в процессе взаимосвязи воспитания, образования и обучения с самовоспитанием, самообразованием и самообучением и направленных на развитие человека. Педагогику можно определить как науку перевода опыта одного поколения в опыт другого.**

*Педагогика* – это наука о том, как воспитывать человека, как помочь ему стать духовно богатым, творчески активным и вполне удовлетворенным жизнью, найти равновесие с природой и обществом.

Педагогика иногда рассматривается как наука и как искусство. Когда речь идет о воспитании, то необходимо иметь в виду, что оно имеет два аспекта – *теоретический и практический*. *Теоретический аспект воспитания* является предметом научно-педагогического исследования. В этом смысле педагогика выступает как наука и представляет собой совокупность теоретических и методических идей по вопросам воспитания.

**Предметом** педагогики является исследование сущности формирования и развития человеческой личности и разработка на этой основе теории и методики воспитания как специально организованного педагогического процесса. **Объект** познания в педагогике – человек, развивающиеся в результате воспитательных отношений

Педагогика как наука занимается исследованием проблем:

- сущности, развития и формирования личности в условиях специально организованного воспитания;
- целей воспитания;
- содержания воспитания;
- методов воспитания.

Педагогика: наука или искусство?

Педагогика – это наука, так как она имеет свой предмет исследования и занимается изучением развития и формирования личности и определением закономерностей воспитания.

Существует и практическая деятельность учителя, связанная с воспитанием и обучением детей. Здесь учитель может вырабатывать определенные умения, навыки и способности и достигать высокого искусства в обучении и воспитании. Это искусство можно выработать только в процессе педагогической деятельности. Педагогика как искусство – лишь практическая деятельность педагога.

### **Задачи**

Следует различать научные и практические задачи педагогики. Задачи педагогической науки – вести исследования, а практические задачи школы, вуза – осуществлять воспитание, образование школьников, студентов.

- **задача вскрытия закономерностей в областях воспитания, образования, управления образовательными и воспитательными системами.** Закономерности в педагогике трактуются как связи между преднамеренно созданными или объективно существующими условиями и достигнутыми результатами. В качестве результатов выступает обученность, воспитанность, развитость личности в конкретных ее параметрах.

- **задача изучения и обобщения практики, опыта педагогической деятельности.** Профессиональная образовательно-воспитательная работа является творческой, поэтому любой педагог-практик накапливает рациональные средства эффективного влияния на учащихся.

- **задача разработки новых методов, средств, форм, систем обучения, воспитания, управления образовательными структурами.** В словаре педагогики появилось новое понятие – педагогическая **инноватика**. В связи с тем, что в нашей стране не существует законов, закрепляющих авторские права за разработчиками педагогических открытий, моделей, предпринимаются попытки создания условий для перехода к легитимизации авторства на продукты педагогического творчества.

- **прогнозирование образования на ближайшее и отдаленное будущее.** Без научных прогнозов невозможно управлять педагогической политикой, экономикой образования, усовершенствованием собственно педагогической деятельности, системами управления. Педагогическая **система характеризуется двумя параметрами; она функционирует и одновременно развивается. Отсюда возникает необходимость управления функционированием педагогической системы, управления ее развитием.**

- **задача внедрения результатов исследований в практику,** разработать теоретические, методологические основы инновационных процессов, рациональных связей теории и практики, взаимопроникновения исследовательской и практической деятельности.

### **3. Методология педагогики.**

В настоящее время педагогические исследования осуществляются с помощью целой системы разнообразных методов. К ним относятся: психологические, социометрия, *педагогическое наблюдение, исследовательская беседа, изучение школьной документации и продуктов деятельности учащихся, педагогический эксперимент, изучение и обобщение передового педагогического опыта, социологические методы исследования (анкетирование, рейтинг, метод компетентных оценок), методы математической статистики, теоретический анализ педагогических идей и др*

*Педагогическое наблюдение.* Этот метод применяется в процессе практически любого педагогического исследования. Изучение педагогических явлений требует от исследователя их непосредственного наблюдения, накопления и фиксации фактического материала, относящегося к педагогической работе.

*Исследовательская беседа.* С помощью этого метода научный выясняет мнение и отношение как воспитателей, так и воспитуемых к тем или иным педагогическим фактам и явлениям и тем самым пытается составить более глубокое представление о сущности и причинах этих явлений. *Изучение школьной документации и продуктов деятельности уча-*



*щихся.* При исследовании многих педагогических явлений большое значение имеет изучение школьной документации и продуктов деятельности учащихся. Так, изучая стимулирующую роль оценки знаний учащихся и их успеваемость, нельзя обойтись без анализа классных журналов, ведомостей успеваемости за прошедшие годы обучения.

*Педагогическим эксперимент.* Сущность эксперимента (от лат. – проба, опыт) как метода исследования заключается в специальной организации педагогической деятельности учителей и учащихся с целью проверки и обоснования заранее разработанных теоретических предположений, или гипотез. Когда гипотеза или предположение находят свое подтверждение на практике, исследователь делает соответствующие теоретические обобщения и выводы.

В зависимости от целевых установок различают следующие виды экспериментов: *констатирующий, созидательно-преобразующий и контрольный.*

*Констатирующий эксперимент* проводится обычно в начале исследования и имеет своей задачей выяснение дел в школьной практике по той или иной изучаемой проблеме.

*Созидательно-преобразующий эксперимент.* Сущность его заключается в том, что ученый разрабатывает гипотезу исследования или, иначе говоря, исследуемой проблемы. Он создает новую психологическую ситуацию с тем, чтобы *преобразовать* состояние дел в лучшую сторону. Если результаты оказываются эффективными, а гипотеза подтверждается, то полученные данные подвергаются дальнейшему теоретическому анализу и делаются необходимые выводы.

Дальнейшим этапом исследования этой проблемы является проверка полученных выводов и разработанной методики в массовой школьной практике. Эта задача решается с помощью *контрольного эксперимента*, сущность которого заключается в применении апробированной методики в работе других школ и учителей. Если он подтверждает сделанные выводы, исследователь обобщает полученные результаты, которые и становятся теоретическим и методическим достоянием педагогики.

Особое место в методике педагогических исследований занимает *естественный эксперимент*, создателем которого является известный русский психолог А. Ф. Лазурский (1874–1917). Суть его состоит в том, что исследователь, анализируя те или иные педагогические явления, стремится создавать педагогические ситуации таким образом, чтобы они не нарушали привычного хода деятельности учащихся и учителей и в этом смысле носили естественный характер.

*Изучение и обобщение передового педагогического опыта.* Этот метод основан на изучении и теоретическом осмыслении практики работы лучших школ и учителей, успешно осуществляющих обучение и воспитание. Речь идет о том, что эмпирически, то есть опытным путем, учителя нередко подходят к важным методическим позитивным результатам, которые зачастую не были известны в педагогике. Если эти новшества не будут обобщены и под них не будет подведена теоретическая основа, они так и останутся достоянием одиночек.

Исследование многих педагогических проблем требует междисциплинарного подхода, данных других наук о человеке, что в совокупности обеспечивает наиболее полное знание изучаемого.

Педагогика органично связана с психологией. Существует несколько наиболее важных узлов связи между ними. Главный из них – предмет исследования этих наук. Психология изучает законы развития психики человека, педагогика разрабатывает законы управления развитием личности. Воспитание, образование, обучение человека есть не что иное, как целенаправленное развитие психики (мышления, деятельности). Следующий важный момент – общность методов исследований педагогики и психологии. Многие научные инструменты психологического поиска с успехом служат решению собственно педагогических проблем (психометрия, парное сравнение, психологические тесты, анкеты и др.).

О наличии взаимосвязи педагогики и психологии свидетельствуют и базовые понятия психологии, которые, будучи использованными в педагогической лексике, способствуют более точному определению явлений, фактов воспитания, образования, обучения, помогают выявить и определить сущностное в исследуемых проблемах.

Как научная дисциплина, педагогика пользуется психологическим знанием для выявления, описания, объяснения, систематизации педагогических фактов. Так, результаты педагогической деятельности изучаются с помощью психологических диагностик (тестов, анкет и т. д.).

Своеобразным мостом между педагогической и психологической науками выступает педагогическая и возрастная психология, психология профессиональной педагогической деятельности, психология управления педагогическими системами и многие психологические исследования других областей образования. Педагогика тесно связана с физиологией. Для понимания механизмов управления физическим и психическим развитием обучаемых особенно важно знать закономерности жизнедеятельности организма в целом и отдельных его частей, функциональных систем. Знание закономерностей функционирования высшей нервной деятельности позволяет педагогике конструировать развивающие, обучающие технологии, инструментарий, способствующий оптимальному развитию личности.

Данные социологии способствуют более глубокому осмыслению проблемы социализации личности. Результаты социологических исследований являются базой для решения педагогических проблем, связанных с организацией студенческого досуга, профессиональной ориентацией и многих других. Будучи наукой об обществе как целостной системе, отдельных ее составляющих, о процессах функционирования и развития общества, социология в область своих теоретических и практика-прикладных исследований включает проблемы образования и воспитания. В структуре социологической науки плодотворно развиваются такие направления, как социология образования, социология воспитания, социология студенчества и т. д.

Исходное значение для педагогической науки имеет философское знание. Оно является базой для осмысления целей воспитания и образования в современный период развития педагогического знания. Теория познания позволяет опосредованно, благодаря общности законов, определить закономерности учебно-познавательной деятельности и механизмы управления ею. Философские категории необходимости и случайности, общего, единичного и особенного, законы взаимосвязи и взаимозависимости, развитие и его движущие силы и др. способствуют прогрессу исследовательской педагогической мысли. В связи с углубленным осмыслением феномена образования на современном этапе педагогического знания интенсивное развитие получает одно из философских направлений – философия образования.

Новые, дополнительные возможности для исследования процессов воспитания и обучения открывает перед педагогикой кибернетика. Используя ее данные, педагогическая наука разрабатывает закономерности, способы и механизмы управления учебным процессом.

В педагогических исследованиях активно используются данные и многих других наук – юриспруденции, экономики, информатики, статистики, экологии, этнографии, этнологии, истории, технических наук.

Если за основу классификации педагогического знания принять аспект развития личности, то следует выделить ряд педагогических дисциплин, связанных с изучением закономерностей воспитания и развития личности на разных возрастных этапах.

Вторым основанием классификации может быть избрана педагогическая сторона конкретного вида человеческой деятельности

Возрастная классификация	Профессиональная отраслевая классификация	Вспомогательные педагогические дисциплины	Специальная педагогика	Частные методики
Преддошкольная и дошкольная	Производственная	История педагогики	Олигофренопедагогика (умственное развитие)	
Педагогика начальной школы	Военная	Этнопедагогика	Сурдопедагогика (слух)	
Педагогика средней школы	Инженерная	Сравнительная педагогика	Тифлопедагогика (зрение)	
Педагогика среднего специального образования	Спортивная	Философия воспитания	Логопедия (речь)	
Педагогика высшей школы	Музейная	Социология образования		
Педагогика третьего возраста	Театральная	Педагогическая психология		
	Музыкальная	Социальная педагогика		
	Педагогика исправительно-трудовых учреждений			

Выделяется также ряд *вспомогательных педагогических дисциплин*, задачей которых является углубленное исследование проблем воспитания, обучения и образования на основе привлечения межпредметных связей (или междисциплинарное поле исследований). Возникновение этих дисциплин было связано с усилившимися процессами интеграции научных отраслей в конце XIX-XX вв

*Специальная педагогика* разрабатывает теоретические основы, принципы, методы, формы и средства воспитания и обучения детей и взрослых, имеющих отклонения в физическом и психическом развитии. Сюда относятся сурдопедагогика, тифлопедагогика, олигофренопедагогика и логопедия

В отдельную группу выделяются *частные методики* – предметные дидактики, исследующие специфику применения общих закономерностей обучения к преподаванию отдельных учебных предметов.

### **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 происхождения человеческого знания он ввел термин «ассоциация». Практическое воплощение ассоциативной теории 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:

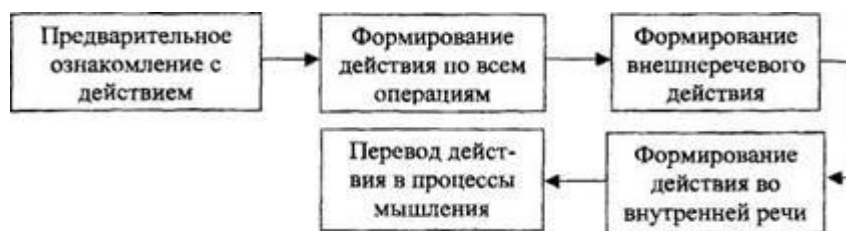


Рисунок 9 – Поэтапное формирование умственных действий

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 развивающегося 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 развивающегося 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 развивающегося 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 распределения 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 развивающегося 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.

## 5. Общекультурное значение педагогики.

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, социентарная 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.

*А. Молье: «Культуру можно назвать «памятью мира и общества».*

### *Современные парадигмы образования*

#### Система образования

Парадигма – исходная концептуальная идея, господствующая в течение исторического периода

Социальный подход (базируется на принципе культуросообразности)	Антропологический подход (базируется на принципе природосообразности)
---	---

#### Логика образовательного процесса

Передача социального опыта ребенку (от программ – к ребенку)

От ребенка к программам

*Личностно-отчужденная парадигма*

*Личностно-ориентированная парадигма*

Потребности, способности ребенка не учитываются

Учет потребностей, способностей ребенка

#### *Социально-ориентированная парадигма*

Учет требований всех заказчиков, в том числе и ребенка

Другая классификация парадигм:

- формационная;
- цивилизационная;
- культурологическая;
- антропологическая

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.

Педагогическая парадигма понимается как альтернатива детоцентристской. Педагогическая 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.

Таким образом, педагогика может рассматриваться как элемент культуры. Педагогическая культура человека входит в качестве составляющей в мировую культуру современности. На протяжении всего исторического развития общества складывались разные парадигмы образования и воспитания человека. Данные парадигмы имеют не только научно-педагогическую, но и общекультурную ценность.



## Модуль 2. Система образования Республики Беларусь в контексте мировых тенденций

### План

1. Принципы и основные направления государственной политики в сфере образования.
2. Кодекс Республики Беларусь об образовании как главный законодательный документ в области образования.
3. Структура национальной системы образования и характеристика его уровней.
4. Анализ состояния современной системы образования Республики Беларусь.
5. Направления совершенствования системы высшего образования в Республике Беларусь

Национальная система образования в Республике Беларусь и особенности ее структуры - См. в «Кодекс Республики Беларусь об образовании».

Государственная политика в сфере образования основывается на следующих принципах:

- приоритетности образования;
- обязательности общего базового образования;
- осуществления перехода к обязательному общему среднему образованию;
- доступности дошкольного, профессионально-технического и на конкурсной основе среднего специального и высшего образования;
- преемственности и непрерывности уровней и ступеней образования;
- национально-культурной основы образования;
- приоритета общечеловеческих ценностей, прав человека, гуманистического характера образования;
- научности;
- экологической направленности образования;
- демократического характера управления образованием;
- светского характера образования.

Национальная система образования гарантирует каждому гражданину право на получение образования, которое обеспечивается следующими факторами:

- развитием сети учреждений образования всех форм собственности, различных форм организации обучения, созданием условий для получения общего и профессионального образования с учетом национальных традиций, индивидуальных потребностей и способностей.

- доступность и бесплатностью обучения в государственных учреждениях образования общего и начального профессионального (профессионально-технического) образования.

- бесплатностью на конкурсной основе среднего профессионального (среднего специального), высшего, послевузовского образования.

- непрерывностью образования

- частичным или полным покрытием расходов на содержание граждан, нуждающихся в социальной помощи, в период их обучения.

Выделяют следующие формы получения образования: без отрыва от производства; с отрывом от производства; экстернат.

Кодекс Республики Беларусь об образовании – главный законодательный документ в области образования.

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.

Образование подразделяется на основное и дополнительное, включает в себя все виды и формы образовательной деятельности, осуществляемой государственными и частными учреждениями образования.

Основными языками обучения и воспитания в учреждениях образования Республики Беларусь являются белорусский и русский.

### **Структура национальной системы образования**

Национальная система образования включает:

- участников образовательного процесса;
- образовательные стандарты, разработанные на их основе учебные планы и учебные программы;
- учреждения образования и другие организации, обеспечивающие эффективное функционирование системы образования;
- государственные органы управления образованием, включающие Министерство образования Республики Беларусь, управления и отделы образования местных исполнительных и распорядительных органов.

### **Основное образование**

Основное образование в Республике Беларусь включает следующие уровни:

- дошкольное образование;
- общее базовое образование;
- общее среднее образование;
- профессионально-техническое образование;
- среднее специальное образование;
- высшее образование;
- послевузовское образование.

Единство и непрерывность основного образования обеспечиваются преемственностью уровней образования, согласованностью образовательных стандартов, учебных планов и учебных программ, наличием учреждений образования, обеспечивающих возможность получения образования на нескольких уровнях.

Достижение каждого уровня удостоверяется соответствующим документом и (или) дает право на продолжение образования на последующем уровне, а в случаях, предусмотренных настоящим Законом, – право на осуществление профессиональной деятельности.

Специальное образование может осуществляться на всех уровнях основного образования.

### **Дополнительное образование**

Дополнительное образование направлено на расширение возможностей в интеллектуальном, эстетическом, нравственном и физическом развитии личности при получении основного образования, углублении профессиональной компетентности, а также на решение задач кадрового обеспечения всех сфер социально-экономической деятельности.

Дополнительное образование может осуществляться на всех уровнях основного образования, а также включает:

- внешкольное воспитание и обучение;
- повышение квалификации и переподготовку кадров.

Специальное образование может осуществляться при получении дополнительного образования, в том числе внешкольного воспитания и обучения, повышения квалификации и переподготовки кадров.

### **Формы получения образования**

С учетом потребностей и возможностей личности образование может осуществляться:

- в учреждениях образования – в очной (дневной и вечерней) и заочной формах;
- самостоятельно.

Допускается сочетание различных форм получения образования, а также обучение по индивидуальным учебным планам.

Для всех форм получения образования в пределах образовательного уровня действуют единые образовательные стандарты.

Перечень профессий и специальностей, обучение которым не допускается в вечерней и заочной формах, утверждается Правительством Республики Беларусь.

### **Стандарты в сфере образования**

В Республике Беларусь устанавливается система образовательных стандартов.

Государственные образовательные стандарты Республики Беларусь содержат общие требования к уровням образования и срокам обучения, типам учреждений образования, классификации специальностей, квалификаций и профессий, документам об образовании.

Отраслевые образовательные стандарты содержат нормирование структуры, обязательный минимум содержания образования, максимальный объем учебной нагрузки обучающихся, уровень подготовки выпускников, критерии оценки качества образования.

### **Учреждения образования системы образования**

В системе образования функционируют учреждения образования, осуществляющие деятельность, направленную на получение гражданами основного и (или) дополнительного образования, а также организации, деятельность которых направлена на обеспечение эффективного функционирования системы образования (библиотеки, музеи, научные и другие организации).

К учреждениям образования относятся:

- дошкольные учреждения;
- учреждения, обеспечивающие получение начального, базового, общего среднего, профессионально-технического, среднего специального, высшего и послевузовского образования, повышение квалификации и переподготовку кадров, а также получение специального образования для лиц с особенностями психофизического развития (учебные заведения);
- учреждения внешкольного воспитания и обучения;
- социально-педагогические учреждения;
- специальные учебно-воспитательные учреждения;
- специализированные учреждения производственного обучения.

Учреждение образования – юридическое лицо, имеющее исключительное право осуществлять образовательную деятельность.

Образовательная деятельность учреждений образования лицензируется в соответствии с законодательством Республики Беларусь о лицензировании.

Перечень учреждений образования, получивших специальные разрешения (лицензии) на осуществление образовательной деятельности, публикуется в официальных изданиях Министерства образования Республики Беларусь или в официальных изданиях Республики Беларусь.

Учреждения образования могут иметь опытные участки и станции, учебно-опытные участки (хозяйства), производственные (учебно-производственные) мастерские и комбинаты, полигоны, другие учебно-производственные объекты, клинические базы, научные и другие подразделения, обеспечивающие реализацию задач учреждения образования, положения о которых утверждаются в порядке, устанавливаемом Правительством Республики Беларусь.

Деятельность учреждений образования регулируется положениями о соответствующих учреждениях образования, утверждаемыми Правительством Республики Беларусь или уполномоченным им государственным органом, иными актами законодательства Республики Беларусь и уставами этих учреждений.

Учреждения образования могут создавать филиалы и представительства, которые действуют на основании положений, утверждаемых создавшими их юридическими лицами, и должны быть указаны в уставе учреждения образования. Типовое положение о филиале, представительстве утверждается Министерством образования Республики Беларусь.

Учреждения образования могут быть государственными и частными.

Учреждения образования, осуществляющие подготовку кадров по специальностям военного профиля, для органов внутренних дел и государственной безопасности, специальные учебно-воспитательные учреждения для лиц с общественно опасным поведением могут быть только государственными.

### **Дошкольное образование**

Дошкольное образование призвано обеспечить полноценное развитие ребенка с учетом его возрастных и индивидуальных особенностей, подготовку к получению основного образования на последующих уровнях.

Дошкольное образование включает следующие ступени:

- первая раннего возраста (до одного года);
- вторая раннего возраста (от одного года до двух лет);
- первая младшая (от двух до трех лет);
- вторая младшая (от трех до четырех лет);
- средняя (от четырех до пяти лет);
- старшая (от пяти до шести лет).

К учреждениям, обеспечивающим получение дошкольного образования, относятся ясли, ясли-сад, детский сад, дошкольный центр развития ребенка (дошкольные учреждения), а также детский сад-школа.

### **Общее среднее образование**

Общее среднее образование включает уровень общего базового образования.

Общее базовое образование (срок обучения – 9 лет, для отдельных категорий лиц с особенностями психофизического развития – десять–одиннадцать лет) включает ступень общего начального образования и является обязательной ступенью. Получение общего базового образования является условием для завершения общего среднего образования в учреждениях, обеспечивающих получение общего среднего, профессионально-технического и среднего специального образования.

Общее начальное образование (срок обучения – четыре года, для отдельных категорий лиц с особенностями психофизического развития – четыре–пять лет) является обязательной ступенью и условием для обучения в общеобразовательном базовом учебно-воспитательном учреждении.

Продолжительность получения общего среднего образования – 11 лет, для отдельных категорий лиц с особенностями психофизического развития – 11-12 лет.

К учреждениям, обеспечивающим получение общего среднего образования, относятся начальная школа, базовая школа, средняя школа, вечерняя (сменная) школа (общеоб-

разовательная школа), гимназия, лицей, школа-интернат, санаторная школа-интернат (общеобразовательные учебные заведения), а также учебно-педагогический комплекс, в том числе детский сад-школа, средняя школа-колледж искусств, гимназия-колледж искусств, лингвистическая гимназия-колледж и др. В общеобразовательных школах могут создаваться гимназические и лицейские классы, классы с углубленным (профильным) изучением отдельных предметов, положения о которых утверждаются Министерством образования Республики Беларусь, а также вводиться курсы по выбору, факультативы, проводиться внеклассные занятия.

Получение общего среднего образования на базе общего базового образования осуществляется также в учреждениях, обеспечивающих получение профессионально-технического и среднего специального образования.

### **Профессионально-техническое образование**

Профессионально-техническое образование осуществляется на основе общего базового и общего среднего образования.

К учреждениям, обеспечивающим получение профессионально-технического образования, относятся профессионально-технические училища, профессиональные лицеи, а также профессионально-технические колледжи.

Профессионально-технические колледжи обеспечивают получение профессионально-технического, общего среднего и интегрированного с профессионально-техническим среднего специального образования.

### **Среднее специальное образование**

Среднее специальное образование осуществляется по двум направлениям:

- среднее специальное образование, обеспечивающее получение специальной теоретической и практической подготовки;

- среднее специальное образование, интегрированное с высшим образованием и обеспечивающее получение углубленной специальной теоретической и практической подготовки.

Среднее специальное образование может осуществляться на основе общего базового, общего среднего и профессионально-технического образования.

Получение среднего специального образования на основе общего базового образования обеспечивает одновременное получение общего среднего образования.

К учреждениям, обеспечивающим получение среднего специального образования, относятся техникумы (училища), колледжи (средние специальные учебные заведения), а также средние школы-колледжи искусств, гимназии-колледжи искусств, лингвистические гимназии-колледжи, профессионально-технические колледжи, высшие колледжи.

Средняя школа-колледж искусств, гимназия-колледж искусств, лингвистическая гимназия-колледж обеспечивают получение общего базового, общего среднего, среднего специального образования.

Техникумы (училища) обеспечивают получение среднего специального образования.

Колледжи обеспечивают получение среднего специального образования, интегрированного с высшим образованием.

Высшие колледжи обеспечивают получение среднего специального образования, интегрированного с высшим образованием, и по отдельным специальностям – высшего образования первой ступени.

Профессионально-технические колледжи обеспечивают получение среднего специального образования по специальностям, интегрированным со специальностями (профессиями) профессионально-технического образования.

Обучение в учреждениях, обеспечивающих получение среднего специального образования, осуществляется в очной (дневной и вечерней) и заочной формах.

## **Высшее образование**

Структура высшего образования включает две ступени, в том числе бакалавриат, магистратуру.

К учреждениям, обеспечивающим получение высшего образования, относятся высшие учебные заведения: классический университет, профильный университет (академия), институт, высший колледж.

Классический университет, профильный университет (академия), институт обеспечивают получение высшего образования на двух ступенях.

Высшие колледжи обеспечивают получение высшего образования первой ступени по специальностям, интегрированным со специальностями среднего специального образования.

## **Послевузовское образование**

Структура послевузовского образования включает следующие ступени:

- подготовку научных работников высшей квалификации с присуждением ученой степени кандидата наук (аспирантура, адъюнктура, ассистентура-стажировка);
- подготовку научных работников высшей квалификации с присуждением ученой степени доктора наук (докторантура).

Получение послевузовского образования осуществляется в очной и заочной формах, а также в форме соискательства.

К учреждениям, обеспечивающим получение послевузовского образования, относятся высшие учебные заведения (независимо от форм собственности), научные и другие организации, которые в установленном Правительством Республики Беларусь порядке получили право заниматься послевузовским образованием.

## **Специальное образование**

Структура специального образования определяется структурой основного образования и включает следующие уровни:

- дошкольное образование;
- общее базовое и общее среднее образование;
- профессионально-техническое образование;
- среднее специальное, высшее и послевузовское образование.

Обучение и воспитание лиц с особенностями психофизического развития организуются в учреждениях, обеспечивающих получение специального образования, на дому, в условиях организаций здравоохранения и учреждений социального обслуживания.

К учреждениям, обеспечивающим получение специального образования, относятся:

- специальные учреждения образования для лиц с интеллектуальной недостаточностью, нарушением слуха, нарушениями речи, зрения, психического развития (трудностями в обучении), функций опорно-двигательного аппарата, тяжелыми и (или) множественными физическими и (или) психическими нарушениями;
- учреждения образования общего типа, создавшие условия для получения образования лицами с особенностями психофизического развития.

## **Внешкольное воспитание и обучение**

Внешкольное воспитание и обучение призвано обеспечить детям и молодежи равный доступ к различным областям творческой деятельности, возможность реализации потребностей в нравственном, интеллектуальном и физическом развитии, профессиональном самоопределении, формировании здорового образа жизни.

Основная деятельность обучающихся в указанных учреждениях осуществляется в разновозрастных и разновозрастных объединениях по интересам (кружок, секция, студия, клуб, ансамбль, театр и др.). Каждый обучающийся имеет право заниматься в нескольких

указанных объединениях. С лицами, имеющими особенности психофизического развития, проводится индивидуальная работа по месту жительства (лечения).

### **Повышение квалификации и переподготовка кадров**

Повышение квалификации кадров обеспечивает углубление профессиональных знаний и навыков граждан по соответствующим уровням полученного ранее основного образования.

Переподготовка кадров обеспечивает получение новой квалификации соответствующего профиля на уровнях высшего, среднего специального, профессионально-технического образования.

К учреждениям (их подразделениям), обеспечивающим повышение квалификации и переподготовку кадров, относятся академия, институт, учебный центр, учебный комбинат, учебно-курсовой комбинат, факультет и специальный факультет высшего учебного заведения, отделение учреждения, обеспечивающего получение среднего специального и профессионально-технического образования, курсы, учебный пункт.

Подразделения учреждений, обеспечивающих получение профессионально-технического, среднего специального и высшего образования, могут осуществлять повышение квалификации и переподготовку кадров по профессиям и специальностям, соответствующим профилю основной образовательной деятельности.

Одним из приоритетных направлений в реформировании системы образования РБ является повышение конкурентоспособности белорусского высшего образования на мировом рынке. Сохраняется положительная динамика активности вузов в международном сотрудничестве.

### **Международные проекты в сфере образования**



## **2. Кодекс Республики Беларусь об образовании как главный законодательный документ в области образования.**

<b>Принципы государственной политики в сфере образования</b>
приоритет образования
приоритет общечеловеческих ценностей, прав человека, гуманистического характера образования
гарантия конституционного права каждого на образование

<b>Основные направления государственной политики в сфере образования</b>
обеспечение деятельности учреждений образования по осуществлению воспитания
обеспечение прав, свобод и законных интересов граждан
обеспечение доступности образования, в том числе лицам с ОПФР

обеспечение равного доступа к получению образования	создание специальных условий для получения образования лицами с особенностями психофизического развития и оказание этим лицам коррекционно-педагогической помощи
обязательность общего базового образования	создание необходимых условий для удовлетворения запросов личности в образовании, потребностей общества и государства в формировании личности, подготовке квалифицированных кадров
интеграция в мировое образовательное пространство при сохранении и развитии традиций системы образования	обеспечение участия государственных органов и иных организаций, в том числе общественных объединений, в развитии системы образования
экологическая направленность образования	осуществление перехода к обязательному общему среднему образованию
поддержка и развитие образования с учетом задач социально-экономического развития государства	осуществление целевой подготовки специалистов, рабочих, служащих
государственно-общественный характер управления образованием	обеспечение преемственности и непрерывности уровней основного образования, ступеней образования в рамках одного уровня основного образования
светский характер образования	обеспечение равенства белорусского и русского языков

### 3. Структура национальной системы образования и характеристика его уровней.

Тип образования	Тип учреждения образования	Примеры
<b>Основное образование</b>		
<i>дошкольное образование</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ясли</li> <li>- ясли-сад</li> <li>- детский сад</li> <li>- санаторный ясли-сад</li> <li>- санаторный детский сад</li> <li>- дошкольный центр развития ребенка</li> </ul>	
<i>общее среднее образование</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- начальная школа</li> <li>- базовая школа</li> <li>- средняя школа</li> <li>- вечерняя школа</li> <li>- гимназия</li> <li>- гимназия-интернат</li> <li>- лицей</li> </ul>	



Тип образования	Тип учреждения образования	Примеры
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- специализированный лицей</li> <li>- суворовское училище</li> <li>- кадетское училище</li> <li>- школа-интернат для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей</li> <li>- санаторная школа-интернат</li> <li>- учебно-педагогический комплекс</li> <li>- межшкольный учебно-производственный комбинат трудового обучения и профессиональной ориентации</li> <li>- межшкольный центр допризывной подготовки</li> </ul>	
<i>профессионально-техническое образование</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- профессионально-техническое училище</li> <li>- профессиональный лицей</li> <li>- профессионально-технический колледж</li> </ul>	
<i>среднее специальное образование</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- колледж</li> </ul>	
<i>высшее образование</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- классический университет</li> <li>- профильный университет (академия, консерватория)</li> <li>- институт</li> <li>- высший колледж</li> </ul>	
<i>послевузовское образование</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- классический университет, профильный университет (академия, консерватория), институт</li> <li>- академия последипломного образования, институт повышения квалификации и переподготовки</li> <li>- организации, осуществляющие научно-методическое обеспечение послевузовского образования</li> </ul>	
<b><i>Дополнительное образование</i></b>		
<i>дополнительное образование детей и молодежи</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- центр (дворец)</li> <li>- детская школа искусств</li> </ul>	
<i>дополнительное образование взрослых</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- академия последипломного образования</li> <li>- институт повышения квалификации и переподготовки</li> <li>- институт развития образования</li> <li>- центр повышения квалификации руководящих работников и специалистов</li> <li>- центр подготовки, повышения квалификации и переподготовки рабочих</li> </ul>	
<b><i>Специальное образование</i></b>		
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- специальное дошкольное учреждение</li> <li>- специальная общеобразовательная</li> </ul>	

Тип образования	Тип учреждения образования	Примеры
	школа (специальная общеобразовательная школа-интернат) - вспомогательная школа (вспомогательная школа-интернат) - центр коррекционно-развивающего обучения и реабилитации - иные учреждение специального образования	

Формы получения образования		Тип учреждения образования
<b>Очная</b>	<p><b>Очная</b> форма получения образования – обучение и воспитание, предусматривающие постоянное личное участие обучающегося в регулярных учебных занятиях (занятиях) и аттестации, организуемых учреждением образования, организацией, реализующей образовательные программы послевузовского образования, иной организацией, индивидуальным предпринимателем, которым в соответствии с законодательством предоставлено право осуществлять образовательную деятельность.</p> <p><b>Дневная</b> форма получения образования – вид очной формы получения образования, когда получение образования является основным видом занятости обучающегося.</p> <p><b>Вечерняя</b> форма получения образования – вид очной формы получения образования, когда получение образования сочетается, как правило, с иным видом занятости обучающегося.</p>	
<b>Заочная</b>	<p><b>Заочная</b> форма получения образования – обучение и воспитание, предусматривающие преимущественно самостоятельное освоение содержания образовательной программы обучающимся, участвующим лично только в ограниченном числе учебных занятий (занятий) и аттестации, организуемых учреждением образования, организацией, реализующей образовательные программы послевузовского образования, иной организацией, индивидуальным предпринимателем, которым в соответствии с законодательством предоставлено право осуществлять образовательную деятельность.</p> <p><b>Дистанционная</b> форма получения образования – вид заочной формы получения образования, когда получение образования осуществляется преимущественно с использованием современных коммуникационных и информационных технологий.</p>	
<b>Соискательство</b>	<p><b>Соискательство</b> – обучение и воспитание, предусматривающие преимущественно самостоятельное освоение обучающимся содержания образовательной программы, его личное участие только в аттестации, организуемой учреждением образования, организацией, реализующей образовательные программы послевузовского образования.</p>	

### **Цели реформирования системы высшего образования в РБ**

- повышение качества высшего образования в условиях его массовости;
- формирование профессиональной мобильности специалистов, способствующей адаптации выпускников УВО к постоянно изменяющимся условиям профессиональной деятельности;
- воспитание духовно, интеллектуально и физически развитой личности, способной активно участвовать в экономической и социально-культурной жизни общества.

### **Основные направления реформирования высшей школы**

- структурно-организационные изменения;
- содержательно-технологические инновации;
- создание ресурсного обеспечения подготовки специалистов.

### **Основные направления Болонского процесса (Lines)**



**(Bologna Action**

**квалификаций**

1. Принятие системы общепонятных, сравнимых (степеней).
2. Внедрение двухступенчатой системы высшего образования (бакалавриат – магистратура).
3. Применение системы зачётных единиц (академических кредитов), количество которых зависит от объема часов по дисциплине и отражение учебной программы в приложении к диплому, образец которого разработан ЮНЕСКО.
4. Развитие академической мобильности студентов, преподавателей и административно-управленческого персонала.
5. Взаимное признание квалификаций и соответствующих документов в области высшего образования, обеспечение автономности вузов.
6. Развитие европейского сотрудничества в области обеспечения качества высшего образования.
7. Обучение в течение всей жизни.
8. Активизация участия вузов и студентов в развитии Болонского процесса.
9. Усиление европейской составляющей в системе высшего образования Европы.
10. Введение докторантуры в общую систему высшего образования (в качестве третьего уровня); объединение Европейского пространства высшего образования и Европейского пространства научных исследований.

## **Р а з д е л II РАЗВИТИЕ И ВОСПИТАНИЕ ЛИЧНОСТИ**

### **Модуль 4. Семейное воспитание**

1. Роль и функции семьи в развитии, воспитании, социализации личности.
2. Виды и типы семей, особенности их влияния на воспитание детей.
3. Модели семейных взаимоотношений.
4. Педагогическая культура родителей и условия успешного воспитания детей в семье

## **1. 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.

## **2. 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 не достаточно 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 принимают. 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.

### **3. 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;"><b>ЛИБЕРАЛЬНЫЙ</b></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;"><b>АВТОРИТЕТНЫЙ</b></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><b>НИЗКИЙ УРОВЕНЬ КОНТРОЛЯ</b></p>		<p><b>ВЫСОКИЙ УРОВЕНЬ КОНТРОЛЯ</b></p>
<p style="text-align: center;"><b>ИНДИФФЕРЕНТНЫЙ</b></p>  <p>Не устанавливают для детей никаких ограничений; безразличны к собственным детям. Закрыты для общения; из-за обремененности собственными проблемами не остаются 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;"><b>АВТОРИТАРНЫЙ</b></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>

#### 4. Педагогическая культура родителей и условия успешного воспитания детей в семье

##### Условия успешного воспитания 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, тяготеют к нему. 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.



## 2. ПРАКТИЧЕСКИЙ РАЗДЕЛ

### КУРС «ОСНОВЫ ПСИХОЛОГИИ»

#### Раздел I ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ

##### Модуль 5. Направленность личности

1. Потребности, их классификация и трансформация.
2. Мотивационная сфера личности.
3. Понятие Я-концепции личности.
4. Психологические механизмы защиты.

##### **1. Потребности, их классификация и трансформация.**

**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 10 – 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, достижения 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 «опредечения». 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. Возрастающая вероятность 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.

## **2. 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) *избежанием 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	
Неосознаваемые	Осознаваемые
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.

### 3. 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 (понизить 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.

#### **4. 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-Ego 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, трансформи-

руясь, 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 удлинённый 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 надоедливой наставницы, 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 сдерживать 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.

## Раздел II СОЦИАЛЬНОЕ ПОВЕДЕНИЕ ЛИЧНОСТИ

### Модуль 7. 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 эффективную ее деятельность.

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.

## 1. Понятие, предмет и задачи психологии управления

Психология управления - это отрасль психологии, изучающая психологические закономерности управленческой деятельности. Основная задача психологии управления - анализ психологических условий и особенностей управленческой деятельности с целью повышения эффективности и качества работы в системе управления. Процесс управления реализуется в деятельности руководителя, в которой психология управления выделяет такие моменты как: диагностика и прогнозирование состояния и изменений управленческой подсистемы; формирование программы деятельности подчиненных, направленной на изменение состояний управляемого объекта в заданном направлении; организация исполнения решения. В личности руководителя психология управления различает его управленческие потребности и способности, а также его индивидуальную управленческую концепцию, включающую сверхзадачу, проблемное содержание, управленческие замыслы и внутренне принятые личностью принципы и правила управления. Практическая реализация разработок в области психологии управления осуществляется в виде создания диагностического инструментария, разработки активных методов подготовки руководителей, управленческого консультирования, создания резерва на выдвижение на руководящие должности и т.д. Предметом психологии управления являются следующие проблемы человеческих взаимоотношений и взаимодействий:

1. Личность, ее самосовершенствование и саморазвитие в процессе труда.
2. Управленческая деятельность и ее организация с точки зрения психологической эффективности.
3. Групповые процессы в трудовом коллективе, и их регуляция

### Основные методы психологии управления

Психология управления использует различные психологические методы, основными из которых являются наблюдение и эксперимент.

Наблюдение - сложный объективный психологический процесс отражения действительности. Его сложность обусловлена тем, что оно ведется в естественной обстановке функционирования организации, в которой место и роль исследователя как наблюдателя оказывает определенное влияние и воздействие на наблюдаемых, с одной стороны, и на подбор и обобщение информации, с другой.

Эксперимент - один из самых своеобразных и трудно осваиваемых методов сбора информации. Осуществление эксперимента позволяет получить уникальную информацию. Основная цель его проведения - проверка гипотез, результаты которых имеют прямой выход на практику, на различные управленческие решения.

## 2. 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.

б. 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.

### **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.

**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.

Нужна, одним словом, «психологизация» теории и практики менеджмента.

## **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 односторонность.

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 внутрigrупповых 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 целенаправленными и эффективными. Многие поэтому зависят 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.

Таким образом, мы коснулись ряда 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. Бернанд 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 выдвиганием 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 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:

- 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.

*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.*

Наиболее *общие характеристики* малой социальной группы следующие:

- *интегативность* (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).

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 [37]. Первый уровень – отношение членов коллектива к содержанию и ценностям коллективной деятельности, обеспечивающей сплочен-



ность 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 спланируют их не только единые цели, но и общие эмоции. Преданность коллективу и высокая степень взаимной поддержки – признаки нор-

мального 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 [39].

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.

Сосуществование 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 [39].

По мнению психологов, любая группа в своем развитии проходит следующие стадии: возникновение, формирование, стабилизация, совершенствование или распад [39].

**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].

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 виновности, 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 уходят 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**. Высоки 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 относится 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 [39].

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 лениности*. Люди трудятся ради общей цели хуже, когда их усилия анонимны, нежели в случае индивидуальной ответственности, когда виден вклад каждого в общее дело. Социальная лениность 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 [37]. 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.

#### 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.

## КУРС «ОСНОВЫ ПЕДАГОГИКИ»

### Р а з д е л I ОБЩИЕ ОСНОВЫ ПЕДАГОГИКИ

#### *Модуль 1. Образование как социокультурный феномен*

1. Образование как общечеловеческая ценность.
2. Социокультурные тенденции развития образования, науки, культуры.
3. Образование как педагогический процесс.
4. Функции и модели образования.

#### **1. 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. аким 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, лично-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.: Джуринский 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 несут 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 (СНОСКА: См.: Знание на службе развития. Отчет Всемирного банка. - М.: Весь мир, 1999. - С. 75.).

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 взаимозависимости.

*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 теретико-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.

Национальная система образования в Республике Беларусь и особенности ее структуры - См. в «Кодекс Республики Беларусь об образовании».

## Р а з д е л II РАЗВИТИЕ И ВОСПИТАНИЕ ЛИЧНОСТИ

### Модуль 3. Развитие, обучение и воспитание личности

1. Факторы и условия развития личности.
2. Обучение как целенаправленный процесс развития личности, структура учебной деятельности.
3. Воспитание как целенаправленная педагогическая деятельность.
4. Педагогические основы общения и игры как средств развития личности.

#### ***1 Факторы развития личности.***

Развитие личности есть сложное поступательное движение, в ходе которого происходят прогрессивные и регрессивные интеллектуальные, личностные, поведенческие, деятельностьльные 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 сложнейший 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.

## Раздел III АКМЕОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ЛИЧНОСТНОГО И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ

### Модуль 5. Самосовершенствование личности

1. Акмеологические основы самосовершенствования личности.
2. Карьера человека как условие и уровень его самореализации.

#### *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 развертываться 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 вычленить 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 неустраняемому наказанию, обучаются беспомощности 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 с детских лет усваивают ограниченное, одно-стороннее 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 смотрит 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 благоденствия. 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.

## *Модуль 6. Личность и творчество*

1. Творчество, его виды и процессуальные характеристики
2. Личностные качества творческой личности и развитие ее творческого потенциала.
3. Педагогическая поддержка проявлений индивидуальности.

### **1. 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».

## **2. 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.

## **3. 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 наочку 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 сам 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 ТВОРЧЕСКИХ ЗАДАНИЙ  
ОБЯЗАТЕЛЬНОЙ УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ  
«ОСНОВЫ ПСИХОЛОГИИ И ПЕДАГОГИКИ»**

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. Акмеологические 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 «ОСНОВЫ ПСИХОЛОГИИ И ПЕДАГОГИКИ»

1. Психология как наука.
2. Понятие о психике.
3. Сознание как высшая форма отражения внешних и внутренних явлений.
4. Психологическая теория деятельности.
5. Роль организации и строения нервной системы в психической регуляции.
6. Сенсорно-перцептивные процессы и их характеристика.
7. Мнемические процессы и их характеристика.
8. Познавательные процессы и их характеристика.
9. Общее понятие об эмоциях и чувствах, их классификация, функции.
10. Психические состояния: виды, характеристика, индивидуальные различия.
11. Воля как психический процесс.
12. Темперамент как свойство личности
13. Характер как свойство личности.
14. Психологическая характеристика способностей.
15. Социализация личности, ее механизмы и стадии.
16. Основные социальные процессы и поведение.
17. Периодизация жизненных циклов.
18. Направленность личности и ее структура
19. Понятие Я-концепции личности.
20. Психологические механизмы защиты.
21. Общение и его структура.
22. Основные функции и характеристики межличностных взаимоотношений
23. Психологическая характеристика малой группы.
24. Конфликты в межличностных отношениях и способы их разрешения.
25. Личность и группа как субъект и объект управления
26. Роль и психологические функции руководителя в системе управления.
27. Психология власти-подчинения в управленческом взаимодействии.
28. Психология принятия управленческих решений.
29. Педагогика в системе наук о человеке.
30. Социально-личностные и психолого-педагогические компетентности студентов.
31. Образование как социокультурный феномен
32. Система образования Республики Беларусь в контексте мировых тенденций
33. Обучение как целенаправленный процесс развития личности, структура учебной деятельности.
34. Воспитание как целенаправленная педагогическая деятельность
35. Социальная среда и ее воспитательные функции.
36. Семейное воспитание.
37. Акмеологические основы самосовершенствования личности.
38. Карьера человека как условие и уровень его самореализации.
39. Объективное и субъективное творчество и его процессуальные характеристики
40. Личностные качества творческой личности и развитие ее творческого потенциала.



**ТЕСТОВЫЕ ЗАДАНИЯ ПО ДИСЦИПЛИНЕ  
«ОСНОВЫ ПСИХОЛОГИИ И ПЕДАГОГИКИ»**

*Пси\_М 0\_1 Введение в курс «Основы психологии»*

<p><b>1. Вставьте пропущенные слова.</b> 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><b>2. Вставьте пропущенные слова.</b> 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; c) эксперимент; d) опрос (анкетирование)</p>	<p><b>3. Л.С.Выготский разработал теорию:</b></p> <p>a) деятельностьную b) культурно-историческую c) психоаналитическую d) когнитивную</p>	<p><b>4. Какой из принципов психологии говорит, что отдельные психические явления внутренне связаны между собой, образуя целостность и приобретая благодаря этому новые свойства:</b></p> <p>a) принцип детерминизма (причинности) b) принцип единства сознания и деятельности c) принцип развития психики d) принцип системности</p>
<p><b>5. Какой признак лишний?</b> Научные психологические знания:</p> <p>a) осознаны b) экспериментальны c) рациональны d) основаны только на наблюдении и личном опыте</p>	<p><b>6. Раздел науки, связанный с изучением филогенеза психологической мысли, - это:</b></p> <p>a) история психологии b) методология психологии c) практическая психология d) теоретическая психология</p>	<p><b>7. Методы психологии:</b></p> <p>a) методы поощрения и наказания b) методы положительного примера c) методы обработки данных d) методы психологического воздействия</p>	<p><b>8. К отраслям психологии относятся:</b></p> <p>a) психология труда b) психология гуманизма c) космическая психология d) компьютерная психология</p>
<p><b>9. Психология имеет уровни:</b></p> <p>a) общий b) теоретический c) прагматический d) прикладной</p>	<p><b>10. Труд «О душе» создал:</b></p> <p>a) Пифагор b) Аристотель c) Платон d) Гиппократ</p>	<p><b>11. Совокупность различных носителей психических явлений - это:</b></p> <p>a) субъект b) объект c) предмет d) явление</p>	<p><b>12. Принцип единства сознания и деятельности обосновал:</b></p> <p>a) Б.Г.Ананьев b) Л.С.Выготский c) А.Н.Леонтьев d) С.Л.Рубинштейн</p>

*Пси\_М 0\_2 Введение в курс «Основы психологии»*

<p><b>1.</b> Психическое отражение – это...:</p> <p>a) зеркальное отражение b) субъективное отражение c) системное отражение d) фотоотражение</p>	<p><b>2.</b> Научный подход, считающий, что психика присуща живой материи, называется:</p> <p>a) сенсорпсихизм b) антропсихизм c) нейропсихизм d) биопсихизм</p>	<p><b>3.</b> Особенности поведения человека:</p> <p>a) нет совместной деятельности b) передача опыта через язык и другие социальные средства общения c) абстрагируют, проникают в связи и отношения вещей d) зачатки орудейной деятельности</p>	<p><b>4.</b> Для поведения собак, дельфинов, обезьян характерны:</p> <p>a) самосознание b) способность решать одну и ту же задачу разными способами c) способность к действиям с орудиями труда d) биологическая обусловленность</p>
<p><b>5.</b> А.Н.Леонтьев и К.Э.Фабри не выделяли стадию развития психики животных:</p> <p>a) проприорецептивную b) сенсорную c) перцептивную d) апперцептивную</p>	<p><b>6.</b> Основными отличиями психики человека от психики животных являются:</p> <p>a) передача общественного опыта b) использование знаковых систем c) наличие раздражимости d) наличие инстинктов</p>	<p><b>7.</b> К функциям психики не относятся:</p> <p>a) предметная функция b) регулятивная функция c) функция принятия d) функция отражения</p>	<p><b>8.</b> <i>Исключите лишний признак.</i> Психические процессы подразделяются на:</p> <p>a) познавательные b) волевые c) дифференциальные d) эмоциональные</p>
<p><b>9.</b> Какие примеры не являются эмоциональными процессами:</p> <p>a) патриотизм b) исполнение c) любовь d) аффект</p>	<p><b>10.</b> 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><b>11.</b> Не являются компонентами самосознания:</p> <p>a) когнитивный компонент b) аффективный компонент c) поведенческий компонент d) личностный компонент</p>	<p><b>12.</b> Одна из трех систем психики человека (по Фрейд), 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>

**Пси\_М 1\_1 Биологическая и психологическая подструктуры личности**

<b>1. Установите соответствие понятий с их основными признаками:</b>	
a) гештальтпсихология b) деятельностьная теория c) когнитивная теория d) теория установки	1) атитьюд 2) действия и операции 3) конструктор 4) целостное объединение
<b>2. Дайте определение понятия «индивидуальность»</b>	<b>3. Дайте характеристику структуры личности по К.К.Платонову.</b>
<b>4. Определите, к какой из теорий относится данное положение.</b> В результате вращения или интериоризации психические функции из непосредственных, натуральных, произвольных становятся опосредованными знаковыми системами, социальными и произвольными:  a) культурно-историческая теория b) когнитивная теория c) бихевиоризм d) гуманистическая психология	<b>5. Определите, к какой из теорий относится данное положение.</b> Существует большое противоречие между бессознательными психическими силами и социумом:  a) деятельностьная теория b) психоанализ c) теория установки d) культурно-историческая теория
<b>6. Выскажите свое мнение о соотношении в человеке биологического, психологического и социального.</b>	

**Пси\_М1\_2 Биологическая и психологическая подструктуры личности**

<b>1. Установите соответствие понятий:</b>		<b>2. Дайте определение понятия «ощущения», «индукция»</b>
a) интеллектуальные процессы б) сенсорно-перцептивные процессы с) мнемические процессы	5) память 6) мышление 7) ощущение	<b>3. Дайте характеристику видов речи</b>
<b>4. Степень или интенсивность сосредоточенности на объектах или деятельности – это:</b>  е) концентрация внимания ф) устойчивость внимания г) переключение внимания h) распределение внимания	<b>5. Понижение чувствительности под влиянием адекватных и неадекватных раздражителей – это сущность закона:</b>  а) действия б) контрастности с) адаптации d) десенсибилизации	<b>6. Свойство восприятия, при котором объект воспринимается как обособленный в пространстве и времени, – это:</b>  а) целостность восприятия б) предметность восприятия с) избирательность восприятия d) осмысленность восприятия
<b>7. Исключите лишний признак.</b> Контактные ощущения подразделяются на:  а) болевые б) температурные с) слуховые d) вкусовые	<b>8. Свойство памяти, выражающееся в способности человека использовать в практической деятельности имеющуюся у него информацию с разной скоростью, – это:</b>  а) быстрота памяти б) длительность памяти с) объем памяти d) точность памяти	<b>9. Перечислите особенности мышления</b>

**Пси\_М 2 Эмоции и психические состояния личности**

<b>1. Установите соответствие понятий:</b>	
a) познавательные эмоции b) эмоции социального взаимодействия c) ситуативные эмоции	1) обида 2) радость открытия 3) страх
<b>2. Дайте определение понятия «чувство».</b>	<b>3. Свойства эмоций.</b>
<b>4. Состояние сильного эмоционального напряжения, которое оказывается воздействием на организм раздражающих факторов различной природы, нарушающих привычный образ жизни - это:</b>  a) агрессия b) аффект c) настроение d) страсть e) стресс f) фрустрация	<b>5. К волевым качествам личности относятся:</b>  a) креативность b) настойчивость c) грубость d) исполнительность
<b>6. Приведите примеры астенических эмоций и интеллектуальных чувств.</b>	<b>7. Сравните волевые и неволевые действия.</b>

**Пси\_М 3 Свойства личности**

<p><b>1. Установите соответствие понятий с их основными признаками (по И.П.Павлову):</b></p>		
<p>a) холерик b) сангвиник c) флегматик d) меланхолик</p>		<p>1) «спокойный» 2) «безудержный» 3) «слабый» 4) «живой»</p>
<p><b>2. Дайте определение понятия «акцентуация характера»</b></p>	<p><b>3. Дайте определение понятия «задатки»</b></p>	
<p><b>4. Перечислите 10 черт своего характера</b></p>	<p><b>5. Перечислите виды собственных способностей</b></p>	
<p><b>6. Определите по описанию тип темперамента:</b></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>a) холерик b) сангвиник c) флегматик d) меланхолик</p>	<p><b>7. Приведите примеры талантливых и гениальных людей</b></p>	
	<p><b>8. Приведите примеры профессий, к которым более пригодны холерики</b></p>	
<p><i>Определите по описанию тип акцентуации:</i></p>		
<p><b>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:</b></p>	<p><b>10. Чрезмерная чувствительность, ранимость, глубоко переживает малейшие неприятности, излишне чувствителен к замечаниям, неудачам, поэтому у него чаще печальное настроение – это:</b></p>	<p><b>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</b></p>
<p>a) гипертимический b) дистимический c) циклотимический d) эмотивный e) демонстративный f) возбудимый</p>		<p>g) застревающий h) педантичный i) тревожно-мнительный j) экзальтированный k) интровертированный l) экстравертированный</p>

**Пси\_М 4-5. Социальная подструктура личности, направленность личности**

<p><b>1. Вставьте пропущенные слова.</b> 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><b>2. Вставьте пропущенные слова.</b> 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><b>3. Родители, близкие и дальние родственники, друзья семьи, сверстники, учителя, врачи и т. д.:</b></p> <p>a) уровни социализации b) механизмы социализации c) вторичные агенты социализации d) первичные агенты социализации</p>	<p><b>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:</b></p> <p>a) традиционный механизм социализации b) институциональный механизм социализации c) стилизованный механизм социализации межличностный механизм социализации</p>
<p><b>5. Какой признак лишний?</b> Социальное научение включает в себя механизмы:</p> <p>a) фасилитации b) имитации c) рефлексии d) копирования</p>	<p><b>6. 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 это:</b></p> <p>a) социальная фасилитация</p>	<p><b>7. Виды просоциального поведения:</b></p> <p>a) асертивное b) альтруистичное c) делинквентное d) девиантное</p>	<p><b>8. Совокупность устойчивых мотивов, определяющих избирательность отношений и активности человека и относительно независимых от наличных ситуаций - это:</b></p> <p>a) интерес b) потребность c) направленность d) мотив</p>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>b) социальное подкрепление</li> <li>c) социальное научение</li> <li>d) социальный контроль</li> </ul>		
<p><b>9.</b> Укажите на ошибку в иерархии потребностей:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a) органические – 1-й уровень</li> <li>b) в любви и принадлежности – 3-й уровень</li> <li>c) в познании – 4-й уровень</li> <li>d) эстетические – 6-й уровень</li> </ul>	<p><b>10.</b> Мотивы поведения могут быть:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>1) неосознаваемыми</li> <li>2) надсознаваемыми</li> <li>3) предсознаваемыми</li> <li>4) осознаваемыми</li> </ul>	<p><b>11.</b> Компоненты деятельности:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a) умения</li> <li>b) привычки</li> <li>c) склонности</li> <li>d) навыки</li> </ul>	<p><b>12.</b> Видами деятельности являются:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a) контроль</li> <li>b) общение</li> <li>c) игра</li> <li>d) учеба</li> </ul>



**Пси\_М 6 Межличностные отношения и взаимодействие людей в малых группах**

<p><b>1</b> Правила поведения, регулирующие взаимоотношения людей и их объединений - это:</p> <p>а) межличностные отношения          б) социальная роль          в) социальный статус          г) социальные нормы</p>	<p><b>2.</b> Правила поведения, которые, сложившись в обществе в результате их многократного повторения, исполняются в силу привычки, это:</p> <p>а) нормы права          б) нормы морали          в) нормы обычаев          г) корпоративные нормы</p>	<p><b>3.</b> К основным социальным статусам относится статус:</p> <p>а) белоруса          б) лифтера          в) пациента          г) читателя</p>	<p><b>4.</b> Социальная роль характеризуется:</p> <p>а) экспектацией          б) формализацией          в) мотивацией          г) ожиданием</p>
<p><b>5.</b> <i>Охарактеризуйте</i> контактное – дистантное, частное – официальное (деловое) виды общения</p>	<p><b>6.</b> Раскройте сущность принципов кодекса делового общения:</p> <p>- достаточности информации          - индивидуального подхода</p>	<p><b>7.</b> 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          в) компромисс          г) уступчивость          д) избегание</p>	<p><b>8.</b> 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          в) игра          г) учеба</p>
<p><b>9.</b> Установите соответствие понятий с их основными признаками (невербальное общение):</p>		<p><b>10.</b> Установите соответствие понятий с их основными признаками:</p>	
<p>а) экстралингвистика          б) такесика          в) кинесика          г) 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          в) социальная зона общения          г) 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><b>11.</b> Опишите студенческую группу Ф-22 с точки зрения классификации малых групп:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- условная или реальная.</li> <li>- формальная или неформальная.</li> <li>- группа членства или референтная группа.</li> </ul>	<p><b>12.</b> Группа, в которой взаимоотношения опосредуются только личностно значимыми целями (группа друзей, приятелей), - это:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a) ассоциация</li> <li>b) коллектив</li> <li>c) корпорация</li> <li>d) кооперация</li> </ul>	<p><b>13.</b> Слова, действия (или бездействия), способствующие возникновению и развитию конфликта, - это</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a) конфликт</li> <li>b) эскалация конфликта</li> <li>c) инцидент</li> <li>d) конфликтогены</li> </ul>	<p><b>14.</b> Классификация конфликтов.</p>
--	---	--	---

**Пси\_М 7-8 Личность и группа как субъект и объект управления, роль и психологические функции руководителя в системе управления**

<p><b>1.</b> Дайте определение понятия «психология управления»</p>	<p><b>2.</b> <i>Определите закон управления.</i> При попытке оценить себя человек сталкивается с теми же внутренними барьерами и ограничениями, что и при анализе других людей:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a) закон неопределенности отклика</li> <li>b) закон неадекватности взаимного восприятия</li> <li>c) закон неадекватности самооценки</li> <li>d) закон искажения информации</li> <li>e) закон самосохранения</li> <li>f) закон компенсации</li> </ul>	<p><b>3.</b> <i>Определите закон управления.</i> е личного статуса, состоятельности, отрицательную реакцию:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a) закон неопределенности отклика</li> <li>b) закон неадекватности самооценки</li> <li>c) закон искажения информации</li> <li>d) закон самосохранения</li> <li>e) закон компенсации</li> </ul>
<p><b>4.</b> Признаками управляющей системы являются:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a) принятие решений</li> <li>b) реализация решений</li> <li>c) стимулирование</li> <li>d) координация</li> <li>e) активность</li> <li>f) динамичность</li> </ul>	<p><b>5.</b> <i>Определите принцип управления организацией.</i> Первоначально создается продуманная, оптимальная структура организации, а потом только должны предприниматься шаги для поиска подходящих людей:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a) принцип вертикального ограничения иерархии</li> <li>b) принцип вознаграждения</li> <li>c) принцип делегирования полномочий</li> </ul>	<p><b>6.</b> <i>Определите принцип управления организацией.</i> Чем меньше иерархических ступеней, тем легче управлять организацией:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a) принцип вертикального ограничения иерархии</li> <li>b) принцип вознаграждения</li> <li>c) принцип делегирования полномочий</li> <li>d) принцип диапазона управления</li> <li>e) принцип единоначалия</li> <li>f) принцип соответствия персонала структуре</li> <li>g) принцип специализации управления</li> </ul>

<p>g) инерционность</p>	<p>d) принцип диапазона управления e) принцип единоначалия f) принцип соответствия персонала структуре g) принцип специализации управления</p>		
<p><b>7. Установите соответствие понятий в структурах организации:</b></p>		<p><b>8. Установите соответствие понятий (функции управления):</b></p>	
<p>a) социальная структура b) функциональная структура c) социально-демографическая структура d) профессионально-квалификационная структура коммуникативная структура</p>	<p>1) высококвалифицированные кадры 2) вертикальный поток информации 3) группа молодых специалистов 4) рабочие 5) работники умственного труда</p>	<p>a) административные функции b) кадровые функции c) производственно-технологические функции d) синтетические функции</p>	<p>1) психотерапия 2) консультирование 3) планирование 4) маркетинг</p>
<p><b>9. Определите форму власти.</b> Руководитель имеет возможность наказывать, препятствовать достижению целей и потребностей исполнителей:</p> <p>a) власть принуждения b) власть вознаграждения c) экспертная власть d) харизматическая власть e) законная власть f) власть информации</p>		<p><b>10. Определите характеристики лидера:</b></p> <p>a) осуществляет регуляцию официальных отношений в группе b) является элементом микросреды c) психологическая основа d) четкая система различных санкций</p>	
<p><b>11. «Признаками хороших управленческих решений» являются:</b></p> <p>a) неэффективность b) обоснованность c) своевременность d) нереализуемость e) сочетание жесткости и гибкости f) контроль g) неконкретность</p>		<p><b>12. Определите стиль управления, для которого характерно сочетание жесткости и гибкости, материальное и моральное стимулирование:</b></p> <p>a) авторитарный b) демократический c) либеральный d) смешанный</p>	

**Пед\_М 0 Введение в курс «Основы педагогики».**

<p><b>1. Определите по описанию парадигму образования.</b> 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 с) функционалистская д) культурологическая</p>	<p><b>2. Определите по описанию парадигму образования.</b> Создание благоприятных условий для развития всех детей, учет и развитие индивидуально-личностных особенностей, способностей и интересов:</p> <p>а) гуманистическая б) детоцентристская с) педоцентристская д) технократическая</p>	<p><b>3. Дайте определение понятий «психологическая культура личности», «объекта педагогики»</b></p>		
<p><b>4. Установите соответствие понятий:</b></p> <table border="1" data-bbox="229 1032 815 2069"> <tr> <td data-bbox="229 1032 507 2069"> <p>а) Дж. Локк б) В. Оконь - М. Махмутов с) П.Я. Гальперин - Н.Ф. Галызина д) Д.Б. Эльконин - В.В. Давыдов е) Д. Дьюи - У.Х. Килпатрик</p> </td> <td data-bbox="507 1032 815 2069"> <p>1) теория проектного обучения 2) теория развивающего обучения 3) ассоциативная теория обучения 4) теория поэтапного формирования умственных действий 5) теория проблемного обучения</p> </td> </tr> </table>	<p>а) Дж. Локк б) В. Оконь - М. Махмутов с) П.Я. Гальперин - Н.Ф. Галызина д) Д.Б. Эльконин - В.В. Давыдов е) Д. Дьюи - У.Х. Килпатрик</p>	<p>1) теория проектного обучения 2) теория развивающего обучения 3) ассоциативная теория обучения 4) теория поэтапного формирования умственных действий 5) теория проблемного обучения</p>	<p><b>5. Дополните список основных задач современной педагогики.</b></p> <p>а) задача вскрытия закономерностей в областях воспитания, образования, управления образовательными и воспитательными системами. б) задача изучения и обобщения практики, опыта педагогической деятельности с) задача разработки новых методов, средств, форм, систем обучения, воспитания, управления образовательными структурами. д) задача управления функционированием педагогической системы, управление ее развитием. е) задача внедрения результатов исследований в практику</p>	<p><b>6. К методам собственно педагогического исследования относятся:</b></p> <p>а) изучение школьной документации и продуктов деятельности учащихся б) рейтинг с) исследовательская беседа д) теоретический анализ педагогических идей е) методы математической статистики ф) педагогический эксперимент г) изучение и обобщение передового педагогического опыта h) анкетирование i) педагогическое наблюдение j) метод компетентных оценок</p>
<p>а) Дж. Локк б) В. Оконь - М. Махмутов с) П.Я. Гальперин - Н.Ф. Галызина д) Д.Б. Эльконин - В.В. Давыдов е) Д. Дьюи - У.Х. Килпатрик</p>	<p>1) теория проектного обучения 2) теория развивающего обучения 3) ассоциативная теория обучения 4) теория поэтапного формирования умственных действий 5) теория проблемного обучения</p>			

<b>7. Установите соответствие понятий:</b>		<b>8. Определите модель образования:</b> Организация образования вне социальных институтов:  а) традиционная б) гуманистическая (феноменологическая) в) неинституциональная	<b>9. Укажите отрасли специальной педагогики</b>
а) компетенции, относящиеся к социальному взаимодействию б) компетенции, относящиеся к деятельности человека в) компетенции, относящиеся к самому человеку	1) уважение и принятие других 2) система ценностей 3) принятие и выработка нестандартных решений		<b>10. Перечислите известных отечественных и зарубежных педагогов</b>

**Пед\_М 1-2 Образование как социокультурный феномен, система образования Республики Беларусь в контексте мировых тенденций**

<p><b>1.</b> Дайте определение «<b>основное образование</b>»</p>	<p><b>2. Образование</b> как совокупность участников образовательного процесса; образовательных стандартов, учебных планов и программ; учреждений образования, органов управления представляют:</p> <p>a) ценность b) систему c) процесс d) результат</p>	<p><b>3.</b> Моделями образования, соответствующими основным функциям образования, являются:</p> <p>a) гуманистическая b) педоцентристская c) традиционная d) технократическая</p>	<p><b>4. Исключите лишний признак.</b> Функциями образования являются:</p> <p>a) гуманитарная b) культуро-созидательная c) социальная d) монетарная</p>
<p><b>5. Исключите лишний признак.</b> 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><b>6.</b> 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><b>7.</b> 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><b>8.</b> Широкое многообразие учебных заведений, образовательных программ и органов управления</p>	<p><b>9.</b> 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><b>10.</b> Процесс постоянного образования (самообразования) человека в течение всей жизни в связи с быстро меняющимися условиями жизни в современном обществе</p>	

- a) гуманизация
- b) гуманитаризация
- c) дифференциация
- d) диверсификация
- e) стандартизация
- f) многовариативность
- g) многоуровневость
- h) фундаментализация
- i) информатизация
- j) индивидуализация
- k) непрерывность

**Пед\_М -3-4 Развитие, обучение и воспитание личности, семейное воспитание**

<p><b>1. Отметьте характеристики брака:</b></p> <p>а) объединяет людей общностью быта          б) характеризуется взаимной моральной ответственностью и взаимопомощью          в) общественный институт для регулирования отношений между его гражданами          г) форма отношений между полами</p>	<p><b>2. Определите по описанию вид семьи.</b>          Семья, включающая три и более поколения:</p> <p>а) нуклеарная          б) расширенная          в) полная          г) традиционная семья          д) эгалитарная семья</p>	<p><b>3. Малодетная семья – это семья, имеющая:</b></p> <p>а) 1 ребенка          б) 2 детей          в) 3 детей          г) 4 детей</p>
<p><b>4. К неспецифическим функциям семьи относятся:</b></p> <p>а) психотерапевтическая          б) воспитательная          в) регенеративная          г) сексуально-эротическая</p>	<p><b>5. Определите направление семейного воспитания:</b>          Воспитание непреходящих моральных ценностей: любви, уважения, доброты, порядочности, честности, справедливости, совести, достоинства и долга, развитие художественных талантов и дарований детей, формирование представлений о прекрасном:</p> <p>а) физическое воспитание          б) интеллектуальное воспитание          в) нравственно-эстетическое воспитание          г) трудовое воспитание</p>	<p><b>6. Оптимальная родительская позиция включает умение родителей видеть и понимать индивидуальность своего ребенка, замечать происходящие в его душевном мире изменения. Это:</b></p> <p>а) адекватность позиции          б) гибкость позиции          в) прогностичность позиции          г) эффективность позиции</p>
<p><b>7. Согласно Конвенции ООН «О Правах Ребенка» дети имеют право на:</b></p> <p>а) уважение со стороны родителей и опекунов и вправе принимать участие в обсуждении затрагивающих их решений          б) получение информации, особенно информации, использование которой может привести к улучшению качества их жизни</p>	<p><b>8. Определите отклонение в стиле семейного воспитания:</b>          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</p>	<p><b>9. Определите стиль родительского поведения.</b>          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</p>



<p>с) на нормальное качество жизни, нормальное питание, нормальное медицинское обслуживание, а также на использование максимальных возможностей в плане развития.</p> <p>d) выражение своих желаний, мыслей и чувств, нарушающих права других людей</p>	<p>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>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><b>10. Напишите собственную систему принципов семейного воспитания</b></p>		
<p><b>11. Определите вид образовательных технологий на основании приведенной характеристики.</b></p> <p>Создание коммуникативной среды, расширение пространства сотрудничества в ходе постановки и решения учебно-познавательных задач:</p> <p>a) структурно-логические b) игровые c) диалоговые d) тренинговые</p>	<p><b>12. Наиболее ранняя форма организации процесса передачи знаний:</b></p> <p>a) индивидуальное обучение и воспитание b) классно-урочный вид c) лекционно-семинарский вид</p>	<p><b>13. Процесс развития личности посредством организации усвоения обучающимися ЗУНов и способов деятельности – это _____:</b></p> <p>a) развитие b) обучение c) воспитание</p>
<p><b>14. Установите соответствие понятий с их основными признаками (формы обучения):</b></p>		
<p>a) массовые формы b) групповые формы c) индивидуальные формы</p>	<p>1) семинар 2) утренник 3) репетиторство</p>	

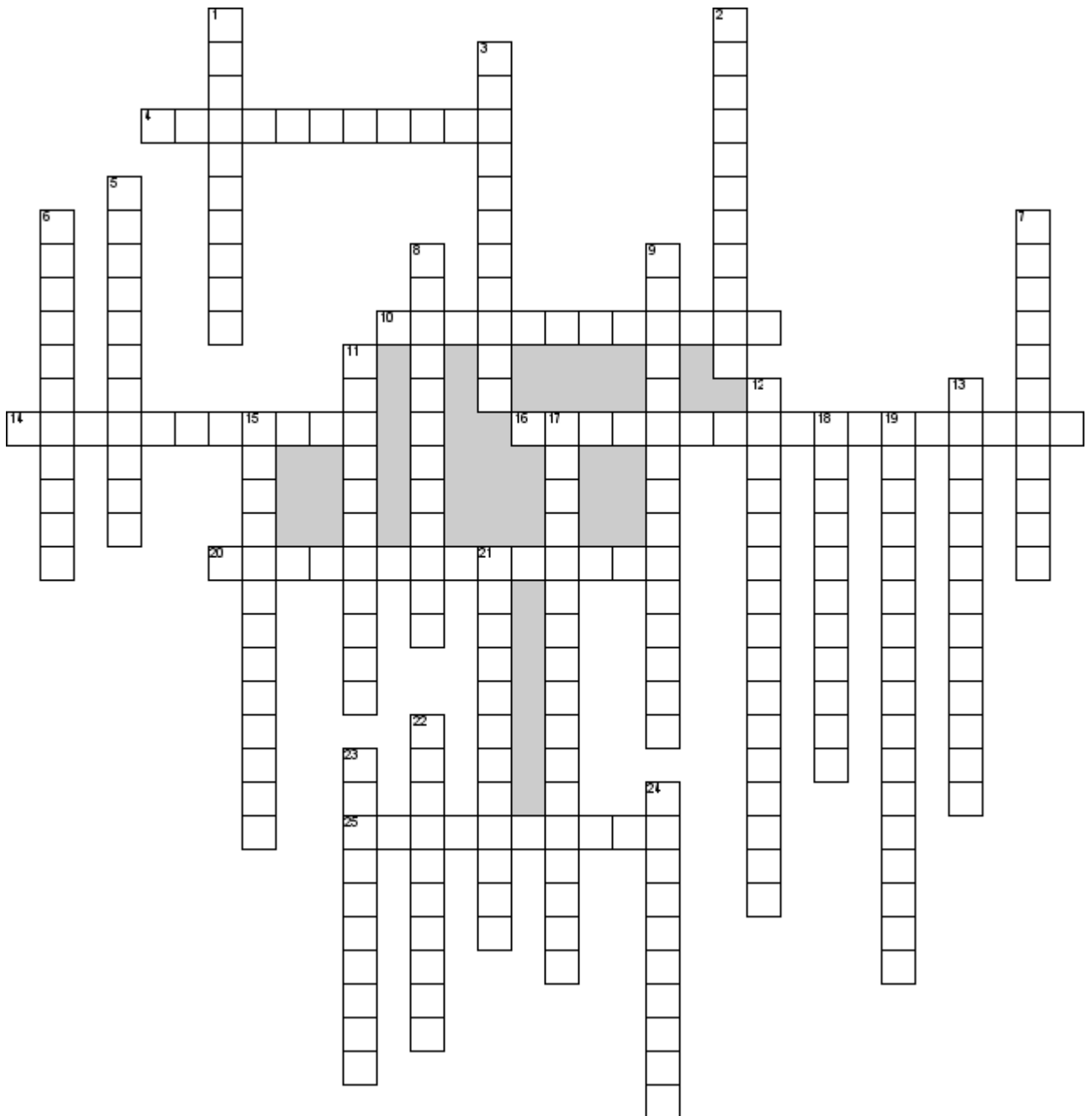
**Пед\_М 5-6. Самосовершенствование личности, личность и творчество**

<b>1.</b> Дайте определение понятия «творчество»	<b>2.</b> Дайте характеристику мотивов самосовершенствования	<b>3.</b> Дайте характеристику людей, достигших акмеологических вершин
<b>4.</b> Какие вы знаете креативные методики?	<b>5.</b> <i>Выскажите мнение:</i> жизнь – это осознанный или неосознанный выбор?	<b>6.</b> Каков ваш собственный сценарий жизни?

**УСР ПО ТЕМЕ  
«СВОЙСТВА ЛИЧНОСТИ»**

***Задания, формирующие достаточные знания по изученному учебному материалу на уровне узнавания***

**Кроссворд по теме «Свойства личности: темперамент»**



**По горизонтали**

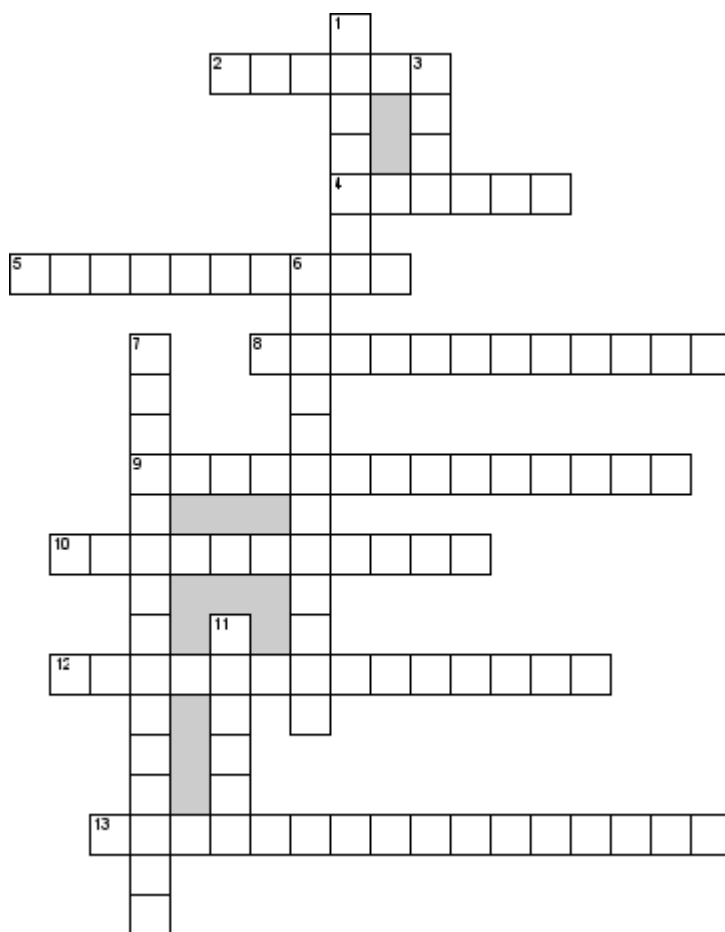
- 4. Параметр телосложения, характеризующийся худощавостью, плоской грудной клетке, хрупкому телосложению
- 10. Один из компонентов в структуре темперамента по У.Г. Шелдону. чрезмерная сдержанность в проявлении чувств, скованность и боязнь соц. контакта

14. Преобладание соматических структур
16. Способность к самонаблюдению, самоанализу
20. Свойство человека, заключающееся в склонности человека действовать по первому побуждению
25. И.П. Павлов: «Два основных нервных процесса, которые отражают деятельность головного мозга. возбуждение и ...»

### **По вертикали**

1. Стремление делать что-либо лучше других и добиваться большего, чем другие, часто сопряжённое с жадой известности, славы, с любовью к почестям
2. След, оставленный в сознании чем-нибудь пережитым
3. Он характеризует динамику протекания психических процессов
5. Показатель скорости перемещения эмоции или ее преобразования в другую, противоположную по знаку
6. Противоположность экстраверсии
7. У него на первом плане психического облика находятся такие черты, как повышенная утомляемость, раздражительность, склонность к ипохондрии
8. Характеристика жизненного тонуса, активности, жажда деятельности
9. Впечатлительность, импульсивность, чуткость к эмоциональным воздействиям и возможному несопадению осуществляемого действия с запланированным образом.
11. Согласно какой теории темперамента, принадлежность человека определенному типу темперамента связана с преобладанием в организме одной из четырех жидкостей: крови, слизи, желчи, черной желчи
12. Какое свойство нервной системы одинаково характеризует тип темпераментов холерика меланхолика
13. У него отсутствует жизненная перспектива. Социальные связи ослаблены, заметна тяга к случайным компаниям, сулящим развлечения, легкую смену впечатлений
15. Методологическая позиция. Описывает формы психологической структуры без ее разрушения и без экспериментального анализа. Мир существует в форме индивидуального знания
17. Данная теория темперамента, в рамках объяснения факторов происхождения темперамента, связывает природу этих факторов с параметрами процессов функционирования нервной системы
18. Повышенная склонность человека испытывать беспокойство в любых ситуациях жизни, в том числе и не располагающих к этому
19. Свойство человека, характеризующее степень воздействия различных раздражителей
21. Назовите тип темперамента, согласно У.Г. Шелдону, присущий эндоморфу
22. Какое свойство нервной системы встречается только у типа темперамента меланхолика
23. Два основных компонента темперамента, первый эмоциональность, второй...
24. Слабый тип темперамента, ему присущи медлительность движений, низкий уровень психологической активности, ранимость...

## Кроссворд теме «Свойства личности: способность и задатки»



### По горизонтали

2. Определённые или выдающиеся врождённые способности, которые раскрываются с приобретением навыка и опыта
4. Предложил различать задатки и способности
5. Один из уровней развития способностей
8. Высший уровень в ряде областей деятельности
9. Способность продуцировать необычные идеи, образы, ответы
10. Индивидуально-психологические способности, определяющие успешность выполнения действий
12. Вид специальной способности
13. Неповторимость, своеобразие психики и личности человека

### По вертикали

1. Врожденные физиологические особенности человека, которые служат природной основой развития способностей
3. Показатель способностей
6. Общая способность к творчеству
7. Педагогическая способность
11. Кратковременные переживания

**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

***Задания, формирующие компетенции на уровне воспроизведения***

**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.

## Тестовые задания

### Т6-В2 Свойства личности

<p><b>1. Установите соответствие понятий с их основными признаками</b> в гуморальной теории темперамента:</p>	
<p>e) холерик f) сангвиник g) флегматик h) меланхолик</p>	<p>8) желчь 9) слизь 10) кровь 11) черная желчь</p>
<p><b>2. Дайте определение понятия</b> «черта характера»</p>	<p><b>3. Дайте определение понятия</b> «способности»</p>
<p><b>4. Перечислите 10 черт своего характера</b></p>	<p><b>5. Перечислите виды собственных способностей</b></p>
<p><b>6. Определите по описанию тип темперамента:</b></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>e) холерик f) сангвиник g) флегматик h) меланхолик</p>	<p><b>7. Приведите примеры талантливых и гениальных людей</b></p> <p><b>8. Приведите примеры профессий, к которым более пригодны меланхолики</b></p>
<p><i>Определите по описанию тип акцентуации:</i></p>	

<p><b>9.</b> Высокая общительность, словоохотливость до болтливости, своего мнения не имеет, очень несамостоятелен, стремится быть как все, неорганизован, предпочитает подчиняться— это:</p>	<p><b>10.</b> Пониженный фон настроения, опасения за себя, близких, робость, неуверенность в себе, крайняя нерешительность, долго переживает неудачу, сомневается в своих действиях – это:</p>	<p><b>11.</b> 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 – 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>		



## **Задания, формирующие компетенции на уровне применения полученных знаний**

### **Темы проектов**

1. Гуморальная теория темперамента Гиппократ.
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.

### **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 уравновешенно, 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 собрания 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 сделаешь 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:

<b>Фамилия, имя ученика</b>	<b>Тип темперамента</b>	<b>Признаки, подтверждающие принадлежность ученика к данному типу темперамента</b>

**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, растрепа, 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:

<b>Слово-раздражитель</b>	<b>Ответ испытуемого</b>	<b>Латентное время реакции (в сек.)</b>

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:

<b>Фамилия, имя испытуемого</b>	<b>Эмоциональные особенности испытуемого</b>	<b>Предположительный тип темперамента</b>

## **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 готовится глубоко не любит. Просмотрел учебник, вероятнее всего на перемене. Однако ответ правилен, логичен. Придраться 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»

### **Вопросы по теме для самоконтроля**

1 Определите тип темперамента по ниже перечисленным свойствам:

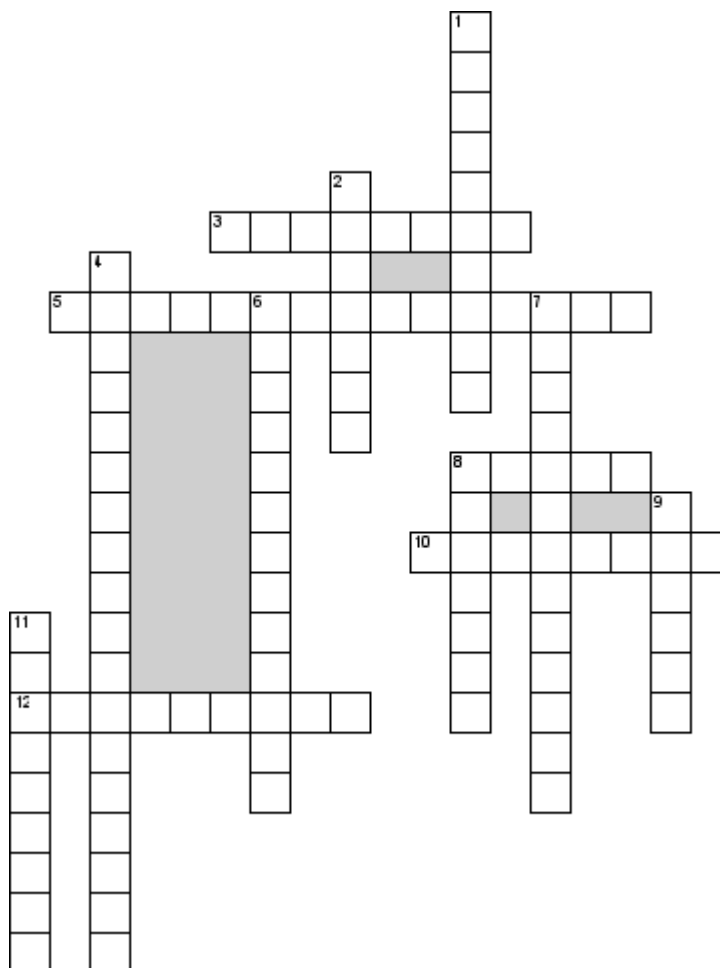
- а) сильный, неуравновешенный, быстрый
- б) сильный, уравновешенный, быстрый
- в) сильный, уравновешенный, инертный

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?

**УСР ПО ТЕМЕ**  
**«РОЛЬ И ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ФУНКЦИИ РУКОВОДИТЕЛЯ**  
**В СИСТЕМЕ УПРАВЛЕНИЯ»**

***Задания, формирующие достаточные знания по изученному учебному материалу на уровне узнавания***



**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

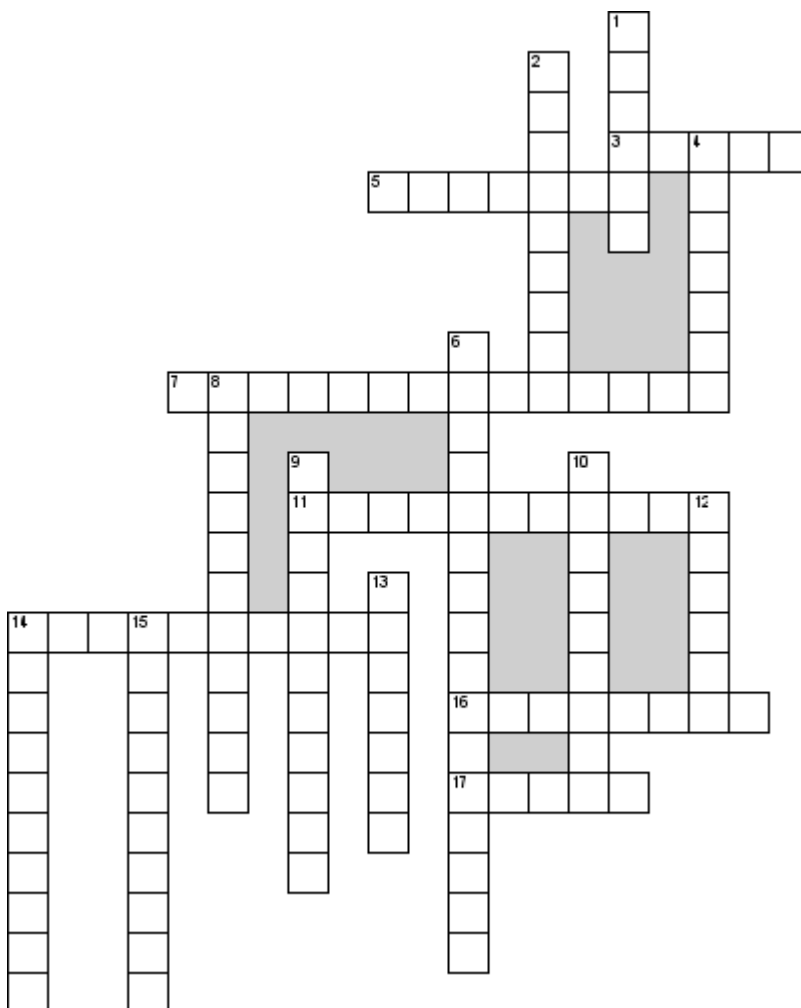
6. Индивидуальное качество воли человека, связанное со способностью и умением самостоятельно и своевременно принимать ответственные решения и упорно реализовывать их в реальной деятельности

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

## Задания, формирующие компетенции на уровне воспроизведения

### Тестовые задания

<p><b>1.</b> Дайте определение понятия «предмет психологии управления»</p>	<p><b>2. Определите закон управления.</b> 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:</p> <p>g) закон неопределенности отклика h) закон неадекватности взаимного восприятия i) закон неадекватности самооценки j) закон искажения информации k) закон самосохранения l) закон компенсации</p>	<p><b>3. Определите закон управления.</b> Управленческая информация имеет объективную тенденцию к изменению смысла в процессе движения «сверху вниз»:</p> <p>g) закон неопределенности отклика h) закон неадекватности взаимного восприятия i) закон неадекватности самооценки j) закон искажения информации k) закон самосохранения l) закон компенсации</p>										
<p><b>4.</b> Установите соответствие понятий в структурах организации:</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 50%; padding: 5px;">a) социальная структура</td> <td style="width: 50%; padding: 5px;">1) работники физического труда</td> </tr> <tr> <td style="padding: 5px;">b) функциональная структура</td> <td style="padding: 5px;">2) работники предпенсионного возраста</td> </tr> <tr> <td style="padding: 5px;">c) социально-демографическая структура</td> <td style="padding: 5px;">3) управленцы</td> </tr> <tr> <td style="padding: 5px;">d) профессионо-</td> <td style="padding: 5px;">4) вертикальный восходящий поток информации</td> </tr> <tr> <td style="padding: 5px;">нально-</td> <td style="padding: 5px;">5) неквалифицированные кадры</td> </tr> </table>	a) социальная структура	1) работники физического труда	b) функциональная структура	2) работники предпенсионного возраста	c) социально-демографическая структура	3) управленцы	d) профессионо-	4) вертикальный восходящий поток информации	нально-	5) неквалифицированные кадры	<p><b>5. Определите принцип управления организацией.</b> Сотрудник должен подчиняться только одному руководителю:</p> <p>h) принцип вертикального ограничения иерархии i) принцип вознаграждения j) принцип делегирования полномочий k) принцип диапазона управления l) принцип единоначалия m) принцип соответствия персонала структуре n) принцип специализации управления</p>	<p><b>6. Определите принцип управления организацией.</b> Каждый работник должен получать справедливое вознаграждение за труд:</p> <p>a) принцип вертикального ограничения иерархии b) принцип вознаграждения c) принцип делегирования полномочий d) принцип диапазона управления e) принцип единоначалия f) принцип соответствия персонала структуре</p>
a) социальная структура	1) работники физического труда											
b) функциональная структура	2) работники предпенсионного возраста											
c) социально-демографическая структура	3) управленцы											
d) профессионо-	4) вертикальный восходящий поток информации											
нально-	5) неквалифицированные кадры											

квалификационная структура			г) принцип специализации управления
е) коммуникативная структура			
<b>7. Установите соответствие понятий (функции управления):</b>		<b>8. Определите стиль управления, для которого характерны отсутствие похвалы и порицаний, указаний, сотрудничества, позиция лидера находится в стороне от группы:</b>	<b>9. Определите характеристики руководителя:</b>
а) административные функции б) кадровые функции в) производственно-технологические функции г) синтетические функции	1) инновации 2) принятие решений 3) экспертиза 4) повышение квалификации		
<b>10. Определите форму власти.</b> Руководитель обладает системой правовых, производственных рычагов воздействия на подчиненных, которые законодательно закреплены в его статусе и должностных обязанностях:		<b>11. «Признаками неправильных управленческих решений» являются:</b>	<b>12. Признаками управляемой системы являются:</b>
а) власть принуждения б) власть вознаграждения в) экспертная власть г) харизматическая власть д) законная власть е) власть информации		а) эффективность б) необоснованность в) своевременность г) нереализуемость д) конкретность е) регламентированность ж) жесткость	а) выполнение решений б) трансляция решений в) контроль г) стимулирование д) координация е) активность ж) 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
<b>а</b>	0	2	0	6	3	3	2	6	2	3	3	3	6
<b>б</b>	2	0	3	2	5	0	6	0	6	0	5	0	3
<b>в</b>	4	6	2	0	-	1	4	-	4	-	-	-	-
<b>г</b>	-	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 работы 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).

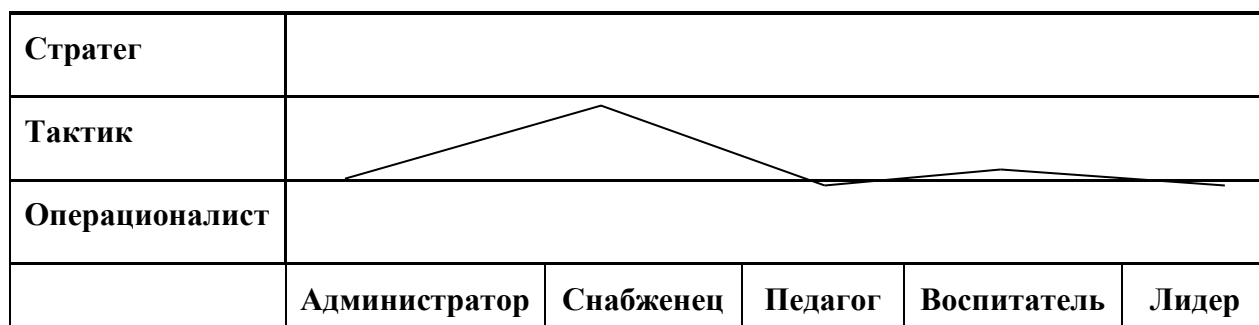


Рисунок 11 – Пример профиля направленности деятельности менеджера

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.

### **Контрольные вопросы**

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?

## СПИСОК РЕКОМЕНДУЕМЫХ ИСТОЧНИКОВ ПО КУРСУ «ОСНОВЫ ПСИХОЛОГИИ»

### Раздел I. Психология личности

#### 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. Козубовский, В.М. Общая психология: личность: учеб. пособие / В.М. Козубовский. – Минск: Амалфея, 2005. – 448 с.
4. Козубовский, В.М. Общая психология: методология, сознание, деятельность: учеб. пособие / В.М. Козубовский. – Минск: Амалфея, 2003. – 224 с.
5. Козубовский, В.М. Общая психология: познавательные процессы: учеб. пособие / В.М. Козубовский. – Минск: Амалфея, 2004. – 368 с.
6. Основы психологии: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / И.А. Фурманов [и др.]. – Минск: Современ. шк., 2011. – 496 с.
7. Первин, Л. Психология личности: теория и исследования / Л. Первин, О. Джон. – М.: Аспект Пресс, 2000. – 607 с.
8. 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.
9. Фурманов, И.А. Психология: электр. учеб.-метод. комплекс / И.А. Фурманов, Л.А. Вайнштейн. – Минск, 2009. – <http://www.edu.by>
10. Хьелл, Л. Теории личности / Л. Хьелл, Д. Зиглер. – СПб.: Питер, 1997. – 608 с.

#### Дополнительная литература

1. 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.
2. Психология внимания / под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, В.Я. Романова. – М.: АСТ, 2008. – 656 с.
3. Психология индивидуальных различий / под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, В.Я. Романова. – М.: АСТ, 2008. – 720 с.
4. Психология личности / под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, А.А. Пузыря, В.В. Архангельской. – М.: АСТ, 2009. – 624 с.
5. Психология мышления / под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, В.Ф. Спиридонова, М.В. Фаликман, В.В. Петухова. – М.: АСТ, 2008. – 672 с.
6. Психология памяти / под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, В.Я. Романова. – М.: АСТ, 2008. – 656 с.
7. Психология эмоций. Тексты / под ред. В.К. Вилюнаса, Ю.Б. Гиппенрейтер. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984. – 288 с.
8. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн; сост.: А.В. Брушлинский, К.А. Абульханова-Славская. – СПб.: Питер, 2002. – 702 с.
9. Талайко, С.В. Психология личности: курс лекций: учеб.-метод. пособие / С.В. Талайко. – Мозырь, 2006. – 234 с.
10. Хрестоматия по ощущению и восприятию / под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, М.Б. Михалевской. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1975. – 400 с.

## Раздел II. Социальное поведение человека

### Основная литература

1. Вайнштейн, Л.А. Психология управления: курс лекций / Л.А. Вайнштейн. – Минск: БГУ, 2007. – 207с.
2. Карпов, А.В. Психология менеджмента / А.В. Карпов. – М.: Гардарики, 2005. – 584 с.
3. Коломинский, Я.Л. Психология взаимоотношений в малых группах / Я.Л. Коломинский. – Минск: ТетраСистемс, 2001. – 305 с.
4. Мещерякова, Е.В. Психология управления: учеб. пособие / Е.В. Мещерякова. – Минск: Высш. шк., 2007. – 237 с.
5. Перспективы социальной психологии / под ред. М. Хьюстона, В. Штребе, Д. Стеренсона – М.: ЭКСМО-Пресс, 2001. – 688 с
6. Психология менеджмента: учебник / под ред. Г.С. Никифорова. – СПб.: Питер, 2000. – 572 с.
7. . Социальная психология. Учебное пособие / Отв. ред. А.Л. Журавлев. – М.: ИП РАН, 2002. – 351с.
8. Фурманов, И.А. Психология: электр. учеб-метод. комплекс / И.А. Фурманов, Л.А. Вайнштейн.– Минск, 2009. – <http://www.edu.by>
9. Янчук, В.А. Введение в современную социальную психологию: учеб. пособие для вузов / В.А. Янчук. – Минск: Асар, 2005. – 768 с.

### Дополнительная литература

1. Андреева, Г.А. Социальная психология / Г.А. Андреева. – М.: Аспект Пресс, 2001. – 376 с.
2. Аронсон, Э. Социальная психология. Психологические законы поведения человека в социуме / Э. Аронсон. – М.: Прайм-Еврознак, 2002. – 558 с.
3. Бодалев, А.А. Личность и общение / А.А. Бодалев. – М.: Междунар. пед. академия, 1995. – 328 с.
4. Бэрн, Р. Социальная психология группы: процессы, решения, действия / Р. Бэрн, Н. Керр, Н. Миллер. – СПб.: Питер, 2003. – 272 с.
5. Кремень, М.А. Психология управления: учеб. пособие / М.А. Кремень, В.Е. Морозов. – Минск: Акад. упр. при Президенте Респ. Беларусь, 2002. – 210 с.
6. Крысько, В.Г. Словарь-справочник по социальной психологии/ В.Г. Крысько. – СПб.: Питер, 2003. – 416с.
7. Куницына, В.Н. Межличностное общение: учебник для вузов / В.Н. Куницына, Н.В. Казаринова, В.М. Погольша. – СПб.: Питер, 2006. – 544 с.
8. Урбанович, А.А. Психология управления: учеб. пособие / А.А. Урбанович. – Минск: Харвест, 2003. – 640 с.
9. Шарухин, А.П. Психология менеджмента: учеб. пособие / А.П. Шарухин. – СПб.: Речь, 2005. – 352 с.
10. Шихирев, П.Н. Современная социальная психология / П.Н. Шихирев. – М.: ИП РАН, 2004. – 448 с.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ ПО КУРСУ «ОСНОВЫ ПЕДАГОГИКИ»

### Раздел I. Общие основы педагогики

#### Основная литература

1. Березовин, Н.А. Основы психологии и педагогики / М.И. Чеховских, Н.А. Березовин, В.Т. Чепиков. – М.: Инфра-М., 2011. – 336 с.
2. Богачкина, М.А. Педагогика и психология / М.А. Богачкина, С.Н. Скворцова, Е.Г. Имашева. – М.: Омега-Л, 2012. – 232 с.
3. Бордовская, Н.В. Педагогика: учебник для вузов / Н.В. Бордовская, А.А. Реан. – СПб: Питер, 2006. – 304 с.
4. Бороздина, Г.В. Основы психологии и педагогики: учеб. пособие для студ. вузов по не-пед. спец. / Г. В. Бороздина. – 2-е изд., стер. – Минск: Изд-во Гревцова, 2011. – 336 с.
5. Жук, О.Л. Педагогика. Практикум на основе компетентностного подхода: учеб. пособие / О.Л. Жук, С.Н. Сиренко; под общ. ред. О.Л. Жук. – Минск: РИВШ, 2007. – 192 с.
6. Крысько, В.Г. Психология и педагогика / В.Г. Крысько [и др.]. – СПб: Питер, 2009. – 272 с.
7. Основы педагогики: учеб. пособие / А.И. Жук, И.И. Казимирская, О.Л. Жук, Е.А. Коновальчик; под общ. ред. А.И. Жука. – Минск: Аверсэв, 2003. – 349 с.
8. Основы педагогики: электр. учеб.-метод. комплекс / О.Л. Жук, А.И. Жук, С.Н. Сиренко, А.П. Богомазов, С.А. Пуйман, С.Н. Захарова, И.И. Казимирская, Е.А. Коновальчик; под общ. ред. О.Л. Жук. – www.nihe.bsu.by
9. Пидкасистый, П.И. Педагогика: учеб. пособие для вузов / П.И. Пидкасистый – М.: Юрайт, 2011. – 714 с.
10. Турлак, Т.А. Основы психологии и педагогики. Практикум: учебн. пособие / Т.А. Турлак. – Минск: Изд-во Гревцова, 2012. – 376 с.

#### Дополнительная литература

1. Бобкова, Т.Г. Основы психологии и педагогики: конспект лекц. для студ. всех спец. дней. и заоч. формы обуч. / Т.Г. Бобкова, Е.Н. Савицкая, Е.Н. Воронова; М-во образования РБ, УО «Могилев. гос. ун-т. Продовольствия.» – Могилёв: МГУП, 2011. – 115 с.
2. Вечорко, Г.Ф. Основы психологии и педагогики / Г.Ф. Вечорко. – 5-е изд. – Минск: Тетра Системс, 2011. – 191 с.
3. Гусинский, Э.Н. Введение в философию образования / Э.Н. Гусинский, Ю.И. Турчанинова. – М.: Логос, 2000. – 223 с.
4. Ефремов, О.Ю. Педагогика: учеб. пособие / О.Ю. Ефремов [и др.]. – СПб: Питер, 2010. – 352 с.
5. Жук, О.Л. Педагогика: учеб.-метод. комплекс для студ. пед. спец. / О.Л. Жук. – Минск: БГУ, 2003. – 383 с.
6. Карпович, ТО ЕСТЬ Основы педагогики в схемах, таблицах, комментариях: учеб.-метод. пособие / ТО ЕСТЬ Карпович. – Минск: МГЛУ, 2004.– 122 с.
7. Новиков, А.М. Постиндустриальное образование. – М.: Эгвес, 2008.– 136 с.
8. Пидкасистый, П.И. Педагогика: учеб. пособие для вузов / П.И. Пидкасистый – М.: Юрайт, 2011. – 714 с.
9. Пономарева, М.А. Общая психология и педагогика / М.А. Пономарева, М.В. Сидорова. – 3-е изд. – Минск: ТетраСистемс, 2011. – 144 с.
10. Психология и педагогика: учеб. пособие / под ред. В.И. Жукова, Л.Г. Лаптева, А.И. Подольской, В.А. Сластенина. – М.: Изд-во ин-та психотерапии, 2004. – 585 с.
11. Рапацевич, Е.С. Педагогика: совр. энциклопедия / Е.С. Рапацевич; под общ. ред. А.П. Астахова. – Минск: Современная школа, 2010. – 719 с.
12. Столяренко, Л.Д. Психология и педагогика. Краткий курс лекций / Л.Д. Столяренко – М.: Юрайт, 2011. – 134 с.

## Раздел II. Развитие, воспитание и социализация личности

### Основная литература

1. Азаров, Ю.П. Семейная педагогика / Ю.П. Азаров. – СПб.: Питер, 2011. – 400 с.
2. Бабосов, Е.М. Социальные конфликты и управление ими: теория и практика менеджмента конфликтов / Е.М. Бабосов. – Минск: Дикта, 2009. – 396 с.
3. Башаркина, Е.А. Гуманистическое воспитание подростков / Е.А. Башаркина; М-во образования РБ, УО «Мог. гос. ун-т им. А.А. Кулешова». – Могилев: МГУ им. А.А. Кулешова, 2010. – 200 с.
4. Березовин, Н.А. Основы психологии и педагогики / М.И. Чеховских, Н.А. Березовин, В.Т. Чепиков. – М.: Инфра-М., 2011. – 336 с.
5. Жук, О.Л. Педагогика. Практикум на основе компетентностного подхода: учеб. пособие / О.Л. Жук, С.Н. Сиренко; под общ. ред. О.Л. Жук. – Минск: РИВШ, 2007. – 192 с.
6. Концепция непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи в Республике Беларусь: Утв. Постановлением Министерства образования Республики Беларусь 14.12.2006 № 125 // Зборнік нарматыўных дакументаў Міністэрства адукацыі Рэспублікі Беларусь. – 2007. – 2. – С.9-40.
7. Кошечая, И.П. Профессиональная этика и психология делового общения: учеб. пособие / И.П. Кошечая, А.А. Канте. – М.: ИД «Форум»: ИНФА – М, 2010. – 304 с.
8. Курбатов, В.И. Искусство управлять общением. – Ростов н/Д: Феникс, 1997. – 352 с.
9. Маленкова, Л.И. Теория и методика воспитания: учеб. пособие / Л.И. Маленкова. – М.: Пед. об-во России, 2002. – 480 с.
10. Основы педагогики: учеб. пособие / А.И. Жук, И.И. Казимирская, О.Л. Жук, Е.А. Коновальчик; под общ. ред. А.И. Жука. – Минск: Аверсэв, 2003. – 349 с.
11. Основы педагогики: электр. учеб.-метод. комплекс / О.Л. Жук, А.И. Жук, С.Н. Сиренко, А.П. Богомазов, С.А. Пуйман, С.Н. Захарова, И.И. Казимирская, Е.А. Коновальчик; под общ. ред. О.Л. Жук. – [www.nihe.bsu.by](http://www.nihe.bsu.by)
12. Турлак, Т.А. Основы психологии и педагогики. Практикум: учебн. пособие / Т.А. Турлак. – Минск: Изд-во Гревцова, 2012. – 376 с.

### Дополнительная литература

1. Агафонова, А.С. Практикум по общей педагогике: учеб. пособие / А.С. Агафонова. – СПб.: Питер, 2003. – 416 с.
2. Бобкова, Т.Г. Основы психологии и педагогики: конспект лекц. для студ. всех спец. днев. и заоч. формы обуч. / Т. Г. Бобкова, Е. Н. Савицкая, Е.Н. Воронова; М-во образования РБ, УО «Могилев. гос. ун-т. продовольствия» – Могилёв: МГУП, 2011. – 115 с.
3. Брынзарей, Ю.Г. Педагогика игры / Ю.Г. Брынзарей, С.Н. Галенко; М-во образования РБ, УО «Моз. гос. пед. ун-т им. И.П. Шамякина». – Мозырь: МГПУ, 2011. – 119 с.
4. Волков, Б.К. Как помочь ребенку учиться? Психологическая поддержка и сопровождение / Б.К. Волков. – СПб.: Питер, 2011. – 304 с.
5. Ерофеева, Н.Ю. Гендерная педагогика / Н.Ю. Ерофеева. – М.: ERGO, 2010. – 312 с.
6. Жук, А.И. Активные методы обучения в системе повышения квалификации педагогов: учеб.-метод. пособие. – 2-е изд. / А.И. Жук, Н.Н. Кошель. – Минск: Аверсэв, 2004. – 336 с.
7. Зимбардо, Ф. Социальное влияние / Ф. Зимбардо, М. Ляйппе; пер. с англ. под ред. А. Свенцицкого [и др.]. – СПб: Питер, 2011. – 444 с.
8. Комарова, И.А. Хорошие манеры: секреты воспитанности: пособие / И.А. Комарова; Детский фонд ООН, БГУ, Центр перспективного детства. – Минск: БГАТУ, 2011. – 35 с.
9. Крейдлин, Г.Е. Семиотика или Азбука общения: учеб. пособие / Г.Е. Крейдлин, М.А. Кронгауз. – 5-е изд. – Москва: Флинта, Наука, 2009. – 240 с.

10. Крысько, В.Г. Психология и педагогика / В.Г. Крысько [и др.]. – СПб: Питер, 2009. – 272 с.
11. Методика воспитательной работы: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Л.А. Байкова, Л.К. Гребенкина, О.В. Еремкина и др.; под ред. В.А. Сластенина. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 144 с.
12. Мудрик, А.В. Социальная педагогика: учеб. для студ. пед. вузов / А.В. Мудрик / под ред. А.В. Сластенина. – 3-е изд., испр и доп. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 200 с.
13. Мудрик, А.В. Психология и воспитание / А.В. Мудрик. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2006. – 472 с.
14. Народная педагогика / авт. Л.Н. Воронцовская, Ю.В. Мелешко. – Минск: Красико-Принт, 2007. – 176 с.
15. Петрушин, С.В. Искусство быть вместе: любовь и переговоры: про любовь и не только... / С. В. Петрушин. – СПб: Речь, 2009. – 240 с.
16. Проблемы неполных семей / сост.: Л.М. Волкова, Н.П. Бурдыко. – Минск: Красико-Принт, 2011. – 125 с.
17. Сурженко, Л.А. Как вырастить личность. Воспитание без крика и истерик / Л.А. Сурженко [и др.]. – СПб: Питер, 2011. – 235 с.
18. Щуркова, Н.Е. Прикладная педагогика воспитания: учебное пособие / Н.Е. Щуркова. – СПб.: Питер, 2005. – 366 с.

### **Раздел III. Акмеолого-педагогические основы личностного и профессионального развития**

#### **Основная литература**

1. Березовин, Н.А. Основы психологии и педагогики / М.И. Чеховских, Н.А. Березовин, В.Т. Чепиков. – М.: Инфра-М., 2011. – 336 с.
2. Богачкина, М.А. Педагогика и психология / М.А. Богачкина, С.Н. Скворцова, Е.Г. Имашева. – М.: Омега–Л, 2012. – 232 с.
3. Бороздина, Г.В. Основы психологии и педагогики: учеб. пособие для студ. вузов по не-пед. спец. / Г.В. Бороздина. – 2-е изд., стер. – Минск: Изд-во Гревцова, 2011. – 336 с.
4. Жук, О.Л. Педагогика. Практикум на основе компетентностного подхода: учеб. пособие / О.Л. Жук, С.Н. Сиренко; под общ. ред. О.Л. Жук. – Минск: РИВШ, 2007. – 192 с.
5. Кови, С.Р. Семь навыков высокоэффективных людей = The 7 Habits of highly effective people: мощные инструменты развития личности / С. Кови; пер. с англ. О. Кириченко; под ред. Е. Харитоновна. – Москва: Альпина Паблшерз, 2010. – 462 с.
6. Крысько, В.Г. Психология и педагогика / В.Г. Крысько [и др.]. – СПб: Питер, 2009. – 272 с.
7. Основы педагогики: учеб. пособие / А.И. Жук, И.И. Казимирская, О.Л. Жук, Е.А. Коновальчик; под общ. ред. А.И. Жука. – Минск: Аверсэв, 2003. – 349 с.
8. Турлак, Т.А. Основы психологии и педагогики. Практикум: учеб. пособие / Т.А. Турлак. – Минск: Изд-во Гревцова, 2012. – 376 с.

#### **Дополнительная литература**

1. Бобкова, Т.Г. Основы психологии и педагогики: конспект лекц. для студ. всех спец. днев. и заоч. формы обуч. / Т. Г. Бобкова, Е. Н. Савицкая, Е. Н. Воронова; М-во образования РБ, УО «Могилев. гос. ун-т. продовольствия» – Могилёв: МГУП, 2011. - 115 с.
2. Бодалев, А.А. Вершина в развитии человека: характеристики и условия достижения / А.А. Бодалев. – М., 1998. – 166 с.
3. Зеер, Э.Ф. Психология профессий: учеб. пособие для студ. вузов / Э.Ф. Зеер. – 2-е изд., перераб., доп. – М.: Академический проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2003. – 336 с.
4. Пидкасистый, П.И. Педагогика: учеб. пособие для вузов / П.И. Пидкасистый – М.: Юрайт, 2011. – 714 с.
5. Ушаков, Д.В. Психология интеллекта и одаренности / Д.В. Ушаков. – Москва: Ин-т псих. РАН, 2011. – 464 с.