

Министерство образования Республики Беларусь
БЕЛОРУССКИЙ НАЦИОНАЛЬНЫЙ ТЕХНИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ

Кафедра «Психология»

**ОСНОВЫ ПСИХОЛОГИИ
И
ПЕДАГОГИКИ**

Учебное пособие для студентов БНТУ

Учебное электронное издание

Минск 2010

УДК 159.9 (075.8)
УДК 37.01 (075.8)

Авторы:

Е.Е. Белановская (разд. 1.13; 1.14), *Е.А. Гриневич* (разд. 1.12; 2.3.2), *О.В. Данильчик* (разд. 1.3; 1.8), *Т.С. Каминская* (разд. 2.1; 2.3.1), *В.А. Клименко* (разд. 2.2; 2.3.1; 2.4), *И.И. Лобач* (разд. 1.1; 1.2; 1.3; 1.4; 1.5; 1.6; 1.9; 1.11; 1.14), *С.Н. Островский* (разд. 2.4), *Е.В. Поликша* (1.5), *В.П. Самусевич* (разд.1.10), *В.Б. Сидорович* (разд. 1.13), *М.А. Шапошник* (разд. 1.6; 1.7).

Под редакцией В.А. Клименко, И.И. Лобача

Рецензенты:

В.Ф. Володько, докт. пед. наук, профессор;
И.Т. Кавецкий, канд. психол. наук, доцент

В учебном пособии изложены основы психологии и педагогики для студентов технических вузов в соответствии с требованиями действующего государственного образовательного стандарта по данной дисциплине.

Учебное пособие состоит из двух разделов: «Основы психологии» и «Основы педагогики». В первом разделе рассматриваются основные вопросы общей, социальной, психологии труда и инженерной психологии, а так же психологии личности и психологии творческой деятельности. Во втором разделе представлено современное состояние системы образования, сущность и содержание процесса обучения и воспитания в условиях производственного коллектива, а также рассмотрены вопросы социализации личности.

Белорусский национальный технический университет
пр-т Независимости, 65, г. Минск, Республика Беларусь
Тел.(017) 292-77-52 факс (017) 292-91-37
Регистрационный № ЭИ БНТУ/ИПФ10-1.2010

© БНТУ, 2010

© Клименко В.А., Лобач И.И., 2010

ОГЛАВЛЕНИЕ

ПРЕДИСЛОВИЕ	4
РАЗДЕЛ 1. ОСНОВЫ ПСИХОЛОГИИ	5
1.1. Введение в психологию	5
1.2. История развития психологии и ее основные направления	12
1.3. Личность в психологии.....	43
1.4. Личность и психические процессы	64
1.5. Личность и психические свойства.....	87
1.6. Личность и психические состояния	101
1.7. Общая характеристика деятельности личности.....	119
1.8. Психология творческой деятельности	145
1.9. Работоспособность человека и ее фазы	168
1.10. Психология групп и коллективов. Социально-психологический климат производственного коллектива.....	177
1.11. Психология управления.....	188
1.12. Адаптация личности в производственном коллективе	210
1.13. Конфликты в производственном коллективе и их регулирование	225
1.14. Психология общения	242
1.15. Основы инженерной психологии	266
Рекомендуемая литература по разделу «Основы психологии»	273
РАЗДЕЛ 2. ОСНОВЫ ПЕДАГОГИКИ	277
2.1. Педагогика в системе наук о человеке.....	277
2.2. Образование как социокультурный институт. Современное состояние образования.....	290
2.3. Сущность и содержание процесса обучения и воспитания личности....	317
2.3.1. Теоретические и методологические основы обучения (дидактика)...	317
2.3.2. Сущность и содержание процесса воспитания личности	342
2.4. Социальные институты общества и их роль в социализации личности ..	379
Рекомендуемая литература по разделу «Основы педагогики»	402

ПРЕДИСЛОВИЕ

В настоящее время производственная деятельность инженера становится более сложной по задачам, интенсивности и содержанию. Она требует не только глубоких инженерных знаний, но и психолого-педагогического осмысления деятельности, связанной с управлением людьми с учетом их индивидуально-психологических особенностей протекания различных психических явлений, знания социально-психологических процессов групп и коллективов, а также принципов, форм и методов воспитательной работы в производственных коллективах. Целесообразность изучения основных вопросов производственной психологии и педагогики в вузе диктуется необходимостью обеспечения эффективности работы системы «человек-человек». Кроме того, с развитием техники все более остро становится потребность в детальном и всестороннем изучении особенностей поведения человека в системе «человек-техника».

Учитывая основные задачи дисциплины «Основы психологии и педагогики» в условиях технического вуза, наше пособие в целом соответствует типовой программе курса, но имеет некоторые специфические особенности.

Авторы убеждены в том, что им удалось в подобной структуре пособия найти такой симбиоз основ психологии и педагогики, который позволит сформировать у студентов необходимую систему знаний, умений и навыков.

Имеющиеся в настоящее время учебники и учебные пособия по психологии и педагогике не отражают в достаточной мере особенности подготовки специалистов в высших технических учебных заведениях к их будущей профессиональной деятельности. Наш вариант пособия компенсирует некоторые недостатки и, на наш взгляд, поможет студентам глубже понять необходимость знаний психологии и педагогики в производственной деятельности. Тем не менее, коллектив авторов будет искренне благодарен за те замечания и пожелания, которые будут присланы на кафедру «Психология» Белорусского национального технического университета.

РАЗДЕЛ 1. ОСНОВЫ ПСИХОЛОГИИ

1.1. Введение в психологию

Из истории психологических учений. Рефлекторный характер психики. Мозг и психика. Функции психики. Предмет и задачи психологии. Принципы и структура современной психологии. Методы исследования в психологии.

Психология имеет многовековую историю: первые научные представления возникли в VI в. до н.э.

В истории психологии различаются два больших периода: первый – когда психологические знания развивались в недрах философии, а также других наук, прежде всего естествознания; второй – когда психология развивалась как самостоятельная наука. По времени первый период охватывает около 2,5 тысячи лет (VI в. до н.э. – середина XIX в.), второй период – чуть больше полутора столетий (середина XIX в. по настоящее время).

За всю историю развития психологических знаний известны *три определения предмета изучения психологии*: как науки о душе; о психике и сознании; о поведении и деятельности человека. Развитие психологии от науки о душе к науке о деятельностном происхождении психики и сознания свидетельствует о прогрессе психологических знаний. Отказ от понятия души и переход к изучению сознания связаны с выделением психики в качестве объекта исследования.

Первые научные представления о душе направлены на объяснение души и её функций. Они возникли в древней философии и составили учение о душе. Учение о душе является первой формой знаний, в системе которых и начали развиваться психологические представления. Психологические проблемы явились частью философии, они возникли неизбежно, так как предметом философских размышлений, направленных на рациональное объяснение, был мир в целом, включая вопросы о человеке, его душе и т.п. Поэтому и существует преемственность и взаимовлияние психологической и философской мысли.

По Платону, есть три начала человеческой души. Первое – неразумное начало. Оно общее для людей, животных и растений. Обладая им, всякое живое существо стремится удовлетворять телесные потребности. Другое – разумное. Третье начало – яростный дух: человек готов на все ради достижения целей. Все стороны души должны находиться в гармоническом отношении друг к другу при господстве разумного начала.

Общей и основной закономерностью развития психологических научных знаний является борьба, прежде всего между материалистическим и идеалистическим пониманием психики. Материалистический подход направлен

на причинное объяснение психики. В русле этого подхода уже в античности возникли и развивались во все последующие времена представления об обусловленности психических явлений материальными процессами мозга.

В различных формах идеализма психика и сознание отделялись от процессов материального мира, обособлялись от него, превращались в особую, духовную, субстанцию, которая и по своему происхождению, и по своим свойствам, и по методам познания противопоставлялась материальному миру и практике. В идеализме психика предстает как особая духовная деятельность.

Психика (от греч. – дыхание, душа) – свойство высокоорганизованной материи мозга, являющееся особой формой отражения субъектом объективной реальности. Важнейшая особенность психического отражения – его активность. При этом оно не только представляет собой продукт активной деятельности субъекта, но и, опосредуя её, выполняет различные функции, каждую из которых нельзя рассматривать изолированно. Одна из функций психического отражения состоит в тонкой и точной ориентации человека в окружающей действительности. Благодаря психическому отражению человек регулирует свое поведение. И третья – функция побуждения, когда человек ставит близкие и отдаленные цели и добивается их реализации.

Изменяясь и усложняясь, психическое отражение приобретает у человека качественно новую форму – форму сознания. Необходимость возникновения **сознания** как высшей формы развития психики проистекает из особого характера человеческого труда, качественно отличающегося от инстинктивного поведения животных. Труд как целесообразная внешняя продуктивная деятельность человека требует, чтобы объективный результат его был спланирован и выполнение регулировалось посредством внутренней, сознательной деятельности. Сознание и деятельность в психологической науке рассматриваются в единстве.

Теоретическое и экспериментальное обоснование рефлекторной теории деятельности мозга и рефлекторной природы психики дано в трудах Р.Декарта, И.М.Сеченова, И.П. Павлова, П.К. Анохина и др.

Современные знания о структуре и способах работы мозга как сложнейшей саморегулирующейся системы позволяют еще глубже понять основы психологических явлений и роль психики, сознания как регуляторов всей деятельности человека. Мозг – это орган психики.

Физиологические процессы, происходящие в мозгу человека, являются материальной основой психической деятельности и не могут быть отождествлены с нею. Психика всегда имеет определенное содержание, так как сознательная деятельность человека, с одной стороны, является отражением предметов и явлений окружающего мира, а с другой стороны, это отражение суммируется с прошлым опытом человека. В исследованиях, посвященных высшей нервной деятельности, И.П. Павлов вслед за И.М. Сеченовым показал, что в основе всех сознательных движений и действий человека лежат нервные механизмы (процессы) возбуждения и торможения. Деятельность этих

механизмов определяется не только настоящими воздействиями внешней среды, но и всеми предшествующими, оставившими след в сознании человека. Накопление следов в коре больших полушарий в результате предшествующего воздействия внешней среды, благодаря «сложной суммарной деятельности» коры мозга, позволяет человеку произвольно (сознательно) выбирать то или иное действие или задерживать его ответ на новое раздражение.

Таким образом, **психология** – это наука о закономерностях возникновения, развития и проявления психики вообще и сознания человека как конкретной исторической личности в особенности.

В процессе развития психологической науки сформировались следующие основные принципы: детерминизма, единства сознания и деятельности, развития психики в деятельности, принцип личностного подхода и др.

Принцип детерминизма (учение о всеобъемлющей причинной материальной обусловленности природных, общественных и психических явлений) означает, что психика определяется образом жизни и изменяется с изменением образа жизни. Возникновение различных психических явлений обусловлено внешними или внутренними факторами. Ещё Демокрит ввел понятие жесткого детерминизма. «Ничто не происходит случайно, но есть некоторая определенная причина для всего...»¹. В основе высшей нервной деятельности лежит рефлекс, по способу которого происходят все акты осознанной и неосознанной жизни. Рефлекс – ответный акт организма, детерминированный воздействием факторов внешней и внутренней среды на соответствующие органы чувств.

Принцип единства сознания и деятельности означает, что сознание и деятельность не противоположны друг другу, но и не тождественны, а образуют единство. Сознание образует внутренний план деятельности, ее программу или динамическую модель деятельности, при помощи которых происходит ориентирование человека в окружающем мире.

Принцип развития психики в деятельности означает, что психика может быть правильно понята и адекватно объяснена, если она рассматривается как продукт развития и результат деятельности. Понимание психического развития устанавливает его зависимость от деятельности. Усвоение опыта личностью происходит как специфическая форма психического развития и собственно, развития психики.

При характеристике психологии как науки следует отметить некоторые особенности, присущие психологическим знаниям. Во-первых, это знания о явлениях, которые непосредственно присущи каждому из нас. Во-вторых, психологические знания характеризуются порой несовпадением их житейского и научного смысла. И третья особенность психологических знаний заключается в том, что эти знания нужны для самопознания и самовоспитания.

¹ Лурье, С.Я. Демокрит / С.Я. Лурье. – Л., 1970. – С. 213

Психологическая наука на современном этапе развития представляет собой сложную разветвленную систему научных дисциплин. Отдельные ветви психологии взаимосвязаны. В основу классификации положен объект психологического изучения.

Общая психология исследует наиболее общие закономерности психической деятельности взрослого нормального человека, является основой для ряда отраслей психологической науки.

Психология труда исследует психологические основы трудовой деятельности, изучает профессионально важные качества личности применительно к той или иной специальности.

Инженерная психология изучает вопросы проектирования, разработки и эксплуатации систем «человек-техника» с учетом особенностей и возможностей человека.

Социальная психология изучает психические проявления людей в различных группах и коллективах, межличностные отношения, проявление личности в группах и коллективах, психологический климат и совместимость, конфликты и т.п.

Космическая психология – это новая отрасль психологии, которая возникла в связи с полетами человека в космос. Она изучает психологические проявления в моменты максимальных нагрузок и состояния невесомости, психическую деятельность космонавта на старте, в полете, при посадке, в условиях длительной изоляции и т. д.

Возрастная психология, педагогическая психология, психология спорта, психология искусства, юридическая психология, медицинская психология, сравнительная, патопсихология и др.

Правильное и успешное развитие науки возможно только в том случае, когда она использует для накопления фактов научно обоснованные методы. Все методы имеют своей целью раскрытие закономерностей психики и поведения человека. Для того чтобы объяснить эмпирические факты, их нужно сопоставить друг с другом и на основе сопоставления обобщить, найти закономерность, которой они подчиняются.

Первым принципом психологических исследований является *принцип объективности* изучения психики. Этот принцип означает, что любые психические явления необходимо рассматривать такими, какими они являются на самом деле. Они могут быть изучены только во взаимосвязи с внешними условиями жизни и деятельности человека. Исходя из этого принципа, необходимо изучать психические явления как в наиболее типичных, так и нетипичных условиях для данного человека. Противоречивые факты должны привлекать особенно пристальное внимание и обязательно следует либо найти объяснение противоречию, либо провести дополнительное изучение.

Второй принцип построения психологических исследований – *принцип изучения психических явлений в их развитии*. Изучение психических явлений в развитии требует, чтобы исследования выявили не только те психические

качества человека, которые уже сложились, но и те новые особенности психики, которые, может быть, только зарождаются.

Несмотря на все многообразие реальной жизни, каждый человек остается самим собой, сохраняет индивидуальные психические качества в таком сочетании, которое присуще только ему. Поэтому один из принципов является *принцип аналитико-синтетического или комплексного изучения личности*. Аналитическое изучение позволяет познать элементы психики в различных условиях жизни и деятельности личности (комплексно), а синтетическое – дает возможность выявить взаимосвязь отдельных психических проявлений и найти то устойчивое, что характеризует данного человека в целом.

В психологических исследованиях важно руководствоваться указанными выше принципами. В зависимости от поставленных задач изучения личности применяются следующие методы: наблюдение, эксперимент, беседа, интервью, изучение результатов деятельности, метод самонаблюдения, экспертных оценок, анкетирования, метод тестов, моделирования. Собранный фактический материал подвергается количественному и качественному анализу.

Наблюдение всегда должно быть целенаправленным и проводится в естественных условиях деятельности и поведения личности. Важно определить, нужно ли фиксировать все действия, поступки, высказывания человека на протяжении какого-то времени или же наблюдение будет выборочным, т.е. будут фиксироваться факты, относящиеся только к одной какой-то стороне психических проявлений. Факты, характеризующие действия, поступки, поведение человека, а также условия, в которых они совершались, необходимо фиксировать в дневнике наблюдений. Без этого нельзя правильно оценить и понять причины наблюдаемых психических явлений. Разновидностью наблюдения является метод оценивания, или рейтинг.

Метод эксперимента. Этот метод применяется и в других науках и позволяет накапливать количественные данные, на основе которых можно судить о типичности или случайности изучаемых психических явлений. Эксперимент проводится в помещениях, оснащенных специальным оборудованием.

Метод беседы. Этот метод как самостоятельный обычно не используют, а дополняют другими методами. Важно заранее определить цель беседы и наметить основные вопросы. Беседа может быть индивидуальной и коллективной. На протяжении беседы необходимо сохранять доброжелательную обстановку. Метод беседы может применяться для первичной ориентировки, для уточнения выводов, полученных другими методами.

Метод интервью, как и метод беседы, относится к методам опроса. Вопросники для интервью строят по типу социологических анкет для получения первичной информации об изучаемых психических явлениях личности. Полученные результаты, как правило, требуют дальнейшего уточнения.

Метод изучения результатов деятельности позволяет раскрыть такие психические особенности людей, как их отношение к делу, к учебе, определить умения и навыки, объем знаний. Важно изучать не только продукты деятельности, но и сам процесс их изготовления, ибо в процессе деятельности ярко проявляются психические особенности человека.

Метод самонаблюдения особенно полезен при изучении психических состояний: настроения, раздражительности, работоспособности, профессиональной продуктивности. Методы беседы и интервью невозможны без привлечения данных самонаблюдения.

Метод экспертных оценок широко применяют в изучении психологии личности. В качестве экспертов могут выступать компетентные лица, хорошо знающие испытуемых: администраторы, друзья, коллеги по работе и др. Эксперты должны высказать суждения о поведении личности, дать ей характеристику и т.д. Исследователь должен обобщить данные экспертов.

Метод анкетирования. Этот метод дает возможность получить большой по объёму материал. Анкета должна содержать подробную инструкцию о порядке заполнения, правильные по содержанию и по формулировке вопросы.

Метод тестов. С помощью этого метода определяются психические характеристики личности при помощи стандартизированного задания (теста). Широкое распространение получили тесты способностей. Правильно построенные тесты широко используются для профессионального отбора.

Метод моделирования. С развитием компьютерной техники и теории вероятностного описания явлений связано начало технического и математического моделирования психических явлений. При помощи моделирования психическое явление изучается не непосредственно, а через модель, в чём-то аналогичную этому явлению, например, в режиме диалога испытуемого с компьютером. Этот метод можно использовать для изучения восприятия, памяти, мышления и других психических процессов.

К основным задачам психологии следует отнести: изучение механизмов, закономерностей и качественных особенностей проявления и развития психических процессов, состояний и свойств как отражательной деятельности мозга, изучение природы и условий формирования психических особенностей личности и на основе этого научиться управлять этими психическими явлениями.

Структура психической деятельности человека содержит в себе три взаимосвязанные стороны: познавательную, эмоциональную и волевую. В результате познавательной деятельности (включающей в себя ощущения, восприятие, память, мышление, речь, воображение, внимание) формируются знания об окружающей действительности. Эмоциональные проявления выражают отношение к тому, что человек познает и делает. Воля обеспечивает активное воздействие на окружающее и выступает как регулирующая функция поведения людей. Значит, психическое явление есть единство познания, отношения и действия.

Резюмируя изложенное, следует отметить, что психология имеет не только теоретическое, но и большое практическое значение. Знание основ психологической науки помогает успешно решать практические вопросы в самых различных областях человеческой деятельности.

Контрольные вопросы

1. Назовите два периода развития психологической науки.
2. Что явилось предметом изучения психологии?
3. Зачем нужны знания психологии инженеру?
4. Назовите основные методы исследования психики человека, которые можно применять в работе с другими людьми.

Тематика рефератов

1. Предмет и задачи психологии.
2. Общее понятие о психике и сознании.
3. Принципы современной психологии.
4. Основные отрасли психологии и их задачи.
5. Методы исследования в психологии.

1.2. История развития психологии и ее основные направления

Развитие психологии в античности. Психологические теории средневековья и эпохи Возрождения. Развитие психологии в XV – XIX в.в. Развитие психологии в XIX – XX в.в. История развития психологии в Республике Беларусь.

В своем развитии психология прошла несколько этапов. Донаучный период заканчивается примерно в VII-VI вв. до н.э., т.е. до начала объективных, научных исследований психики, ее содержания и функций. В этот период представления о душе основывались на многочисленных мифах и легендах, на сказках и первоначальных религиозных верованиях, связывающих душу с определенными живыми существами (тотемами). Второй, научный период начинается на рубеже VII-VI вв. до н.э. Психология в этот период развивалась в рамках философии, а потому он получил условное название философского периода. Также несколько условно устанавливается и его длительность – до появления первой психологической школы (ассоцианизма) и определения собственно психологической терминологии, отличающейся от принятой в философии или естествознании.

В связи с условностью периодизации развития психологии возникают некоторые разночтения при установлении временных границ отдельных этапов.

Появление самостоятельной психологической науки связывают со школой В. Вундта в Германии в 1879 г. (г. Лейпциг) и В.М. Бехтерева в России 1885 г., в связи с открытием ими лабораторий экспериментальной психологии. Однако психологическая наука определилась как самостоятельная значительно раньше, с осознания независимости своего предмета, уникальности своего положения в системе наук – как науки и гуманитарной и естественной одновременно, изучающей и внутренние и внешние (поведенческие) проявления психики. Такое самостоятельное положение психологии было зафиксировано и с появлением ее как предмета изучения в университетах уже в конце XVIII - начале XIX в.

Таким образом, правильнее говорить о появлении психологии как самостоятельной науки именно с созданием лабораторий экспериментальной психологии.

Необходимо признать, что время существования психологии как самостоятельной науки значительно меньше, чем период ее развития в русле философии. Естественно, что этот период не однороден, и на протяжении более чем 20 веков психологическая наука претерпела существенные изменения. Изменялись и предмет психологии, и содержание психологических исследований, и взаимоотношение психологии с другими науками.

На протяжении длительного времени предметом психологии была душа, однако в разное время в это понятие вкладывалось разное содержание. В эпоху античности душа понималась как первооснова тела, по аналогии с понятием

«архе» – первоосновой мира, основным кирпичиком, из которого состоит все сущее. При этом главной функцией души считалось придание телу активности, так как, по мнению первых ученых-психологов, тело является инертной массой, которую приводит в движение именно душа. Душа не только дает энергию для активности, но и направляет ее, т.е. именно душа руководит поведением человека. Постепенно к функциям души добавилось познание, и, таким образом, к исследованию активности прибавилось изучение этапов познания, которое в скором времени стало одной из важнейших проблем психологической науки.

От философии психология взяла важное для любой науки положение о необходимости строить свои теории на основе знания, а не веры. Стремление избежать сакральности, т.е. соединения веры со знанием, а не с разумом, стремление доказать правильность высказанных взглядов и было самым важным отличием научной, философской психологии от донаучной.

Первые представления о душе, возникшие на основе мифов и ранних религиозных представлений, выделили некоторые функции души, прежде всего, энергетическую, побуждающую тело к активности. Эти представления и легли в основу исследований первых психологов. Уже первые работы показали, что душа не только побуждает к действию, но и регулирует активность индивида, а также является главным орудием в познании мира. Эти суждения о свойствах души и стали ведущими в последующие годы. Таким образом, важнейшим для психологии в античный период было изучение того, как душа придает активность телу, как она регулирует поведение человека и каким образом познает мир. Анализ закономерностей развития природы привел мыслителей того времени к идее о том, что душа материальна, т.е. состоит из тех же частиц, что и окружающий мир.

Все в мире имеет свою первооснову – элемент, являющийся первой и главной составляющей всех объектов, архе. Исследования окружающего мира привели ученых VII-V вв. до н.э. к мысли о том, что архе – это тот элемент, без которого не может существовать мир и все в нем, поэтому, как и все в природе, этот жизненно важный элемент должен быть материален.

Так, Фалес (IV в. до н.э.), на концепцию которого повлияли воззрения египтян, считал, что первоосновой, душой является вода, так как вода (например Нил, от которого зависели урожаи) – это основа жизни. Анаксимен (V в. до н.э.) движущимся и вечно живым началом считал воздух. Необходимо отметить, что на взгляды древнегреческих ученых повлияли разнообразные философские и психологические концепции, в том числе и древнеиндийские веды, учение о том, что важнейшим свойством (праной) жизни является дыхание (диада – атман-брахман). Отражение этих идей можно увидеть в теории Анаксимена и других греческих ученых, связывавших архе с дыханием, воздухом, ветром. Идея о том, что пневма (воздух, движение) является одной из составляющих души, прослеживается и в более позднее время, например, в концепции Эпикура.

Несколько позже появилась идея о том, что конкретный (вода, земля или воздух), даже очень важный для мира и жизнедеятельности, не может быть первоосновой. Уже Анаксиманд (VI в. до н.э.) писал о «беспредельном», т.е. о таком физическом начале, из которого все возникает и в которое все превращается. В теориях Левкиппа и Демокрита (V-VI вв. до н.э.) возникла идея атомов, мельчайших, невидимых миру частиц, из которых и состоит все окружающее. Атомистическая теория, разработанная этими учеными, была весьма распространена и являлась составной частью психологических учений многих ученых не только Древней Греции, но и Рима. Считая душу источником активности для тела, Демокрит и следующие за ним ученые утверждали, что она состоит из самых мелких и круглых атомов, которые наиболее активны и подвижны.

Не менее важной для развития психологии стала высказанная Гераклитом идея о том, что все в мире действует по определенным законам, по Логосу, который и является главной управляющей силой. Логос объясняет и взаимосвязь между отдельными событиями, в том числе между разными эпизодами в жизни людей. Таким образом, все в мире причинно обусловлено, все события происходят не просто так, случайно, но по определенному закону, хотя мы не всегда эту связь, причину произошедшего события можем установить. Такой подход, называемый детерминизмом, показал возможности понимания и объяснения происходящего в мире и человеке, открыл новые перспективы перед наукой. Тем самым идея Логоса стала очень важным фактором на пути преодоления сакральности и превращения психологии в науку.

Идея о всеобщей причинной обусловленности стала одной из важнейших в теории Демокрита. Однако ее распространение на все стороны жизни человека имело и отрицательные последствия, так как лишало его свободы выбора, свободы поведения, которая понималась, как возможность самому выстраивать свою судьбу. Это лишение человека свободы воли стало одной из главных причин критики концепции Демокрита Сократом и Платоном, которые доказали, что таким образом у человека отнимается не только свобода, но критерии нравственной оценки своего поведения. Мнение о том, что предопределенность поведения делает человека зависимым от окружающей ситуации и лишает его нравственной свободы, свободы выбора, было опровергнуто в теории стоиков, которые разделяли внешнюю и внутреннюю свободу и, не отказываясь от детерминизма, открывали перед человеком возможности для свободного нравственного самосовершенствования.

Примерно с III в. до н.э. психологов начали больше интересоваться не столько общие закономерности и функции души, сколько содержание души человека. На первый план стали выходить не общие для всего психического законы, но изучение того, что отличает человека от других живых существ.

Идея о преимущественно энергетической функции души перестала удовлетворять психологию, так как душа – источник энергии не только для

человека, но и других живых существ. В это время ученые пришли к мнению о том, что душа человека служит источником не только активности, но и разума и нравственности. Такое новое понимание души было заложено в теории Сократа, а затем развито в концепциях Платона и Аристотеля.

Впервые в этих концепциях психики появилась идея о том, что важнейшим фактором, влияющим именно на психику человека, является культура. Если активность связывалась психологами с определенными материальными факторами, то разум, нравственность понимались как продукты культурного развития, как результат духовной работы не одного человека, а народа в целом. Особенно явно это проявилось в теории Аристотеля. Естественно, что фактор культуры не мог повлиять на психику животных и относился только к душе человека, обеспечивая ее качественное отличие. Таким образом, изменение в приоритетах психологических исследований, появление новых концепций души стало важным поворотным моментом в развитии психологии.

Объяснить же с точки зрения науки (биологии, физики, медицины) того времени, каким образом строение атомов души человека приводит к ее качественному, а не только количественному отличию от души животного, было невозможно. Поэтому психологические концепции в этот период перешли от материалистической ориентации к идеалистической. Различие материализма и идеализма в психологии связано преимущественно с разным пониманием содержания души, психики; в последней материализм выделяет, прежде всего, активность, материальная природа которой была очевидна для ученых того времени, а идеализм – еще и разум и нравственность, природу которых объяснить материальными законами было невозможно. Поэтому ученик Сократа Платон пришел к идее о нематериальности и вечности души.

Среди важнейших функций души психологи античности называли познание мира. Сначала в процессе познания выделялось всего две ступени – ощущение (восприятие) и мышление. При этом для психологов того времени не существовало разницы между ощущением и восприятием, выделение отдельных качеств предмета и его образа в целом считалось единым процессом.

Постепенно изучение процесса познания мира становилось все более значимым для психологов, а в самом процессе познания выделялось уже несколько этапов. Платон впервые выделил память как отдельный психический процесс, подчеркнув ее значение как хранилища всех наших знаний. Аристотель, а вслед ним и стоики, выделили еще и такие познавательные процессы, как воображение и речь. Таким образом, к концу античного периода представления о структуре процесса познания были близки к современным, хотя мнения о содержании этих процессов, конечно, существенно различались.

В это время ученые впервые стали задумываться над тем, как же происходит построение образа мира, какой процесс – ощущение или разум – является ведущим и насколько построенная человеком картина мира совпадает

с реальной. Иначе говоря, многие вопросы, которые и сегодня остаются ведущими для когнитивной психологии, были поставлены именно в то время.

Демокрит в своей теории познания доказывал, что истинное знание базируется на ощущениях, а разум приносит только заблуждения. Еще более последовательно раскрывал это положение Эпикур, подчеркивавший, что все заблуждения связаны с тем, что наш ум придумывает, субъективирует окружающее. Ощущения же дают нам истинное представление о нем.

По Эпикуру, в основе знания лежит наш личный опыт, данный нам в наших ощущениях. Он может быть дополнен знаниями, данными другими, а эмпирические знания могут быть обобщены и систематизированы разумом. Но в этих дополнениях кроются и причины ошибок. Такой подход к познанию получил в философии название сенсуализм, и это направление, распространившееся в науке в XVII-XVIII вв., зародилось еще в античности. Тогда же, в теории Демокрита появились и первые сомнения в истинности и объективности знаний, которые основаны на ощущениях, на сенсорном опыте человека, что связывалось субъективностью и ограниченностью этого опыта.

Другое направление в психологии познания, названное позднее в философии рационализмом, исходило из того, что истинные знания, т.е. знания об общих законах и понятиях, основаны только на разуме и мало связаны с сенсорными данными о внешнем мире. Такой подход к познанию был характерен для Платона, стоиков и др. Исходя из него, ощущения дают нам знания только о единичных вещах, знания же о всеобщем могут быть результатом деятельности разума. Таким образом, в познании выделяются два этапа – сенсорный опыт, который может дать знания только о конкретном, т.е. о теньях идеальных предметов, и рассуждение, разум, который постигает их суть, всеобщее в мире. Эти знания, по мнению многих психологов-рационалистов античности, должны быть врожденными, данными нам вместе с нашей бессмертной душой. Поэтому такое знание объективно и отражает истинную картину мира.

Таким образом, видно, что не только в современной психологии, но уже в античности среди психологов не было единой точки зрения на природу психики, на познавательные процессы. Изначально Демокрит, а затем, Эпикур, Лукреций, Кар и некоторые другие ученые считали, что именно эмоции в основе нашего выбора и регулируют нашу деятельность. Они писали, что в своей активности человек стремится к тому, что приносит ему удовольствие, и избегает того, что приносит неудовольствие. Часто этот подход сочетался с идеей о том, что эмоции, вызываемые внешними предметами, связывают наше поведение, которое, таким образом, становится также зависимым от окружающей действительности. Это же привело, как говорилось выше, Демокрита к мысли о том, что человек несвободен.

Однако психологи, которые доказывали возможность свободной воли и свободного выбора человеком своих поступков, начиная с Сократа и Платона, настаивали на том, что главным регулятором поведения должны быть не

чувства, а разум. Платон, соглашаясь с тем, что эмоции могут повлиять на деятельность человека, видел недостатки этой регуляции как раз в том, что эмоции связаны с окружающим, зависят от внешнего мира и подводят человека под эту зависимость. В то же время разум, преодолевая оковы непосредственной ситуации, высвобождает человека из под ее диктата, позволяет правильно оценить ситуацию и адекватно построить свое поведение. Поэтому именно разумная регуляция является истинной, и к ней должен стремиться человек, который дорожит своей свободой.

III-II века до н.э., по праву считающиеся временем расцвета античной психологии, были и временем создания классических теорий античности – теорий Платона и Аристотеля, со смертью которого и заканчивается этот период.

Заключительный этап в развитии античной психологии существенно отличается от предыдущих, прежде всего своей проблематикой, преобладанием практических интересов, связанных с анализом причин тех или иных поступков человека, способов преодоления трудностей и проблем, встающих перед ним, над теоретическим размышлением. Этот этап получил название период эллинизма, так как связан с распространением греческой науки и культуры по всему миру после походов Александра Македонского. Он характеризуется и тесными связями с восточной культурой, расцветом точных наук, театра, поэзии. При этом новые исследования психики основывались на достижениях выдающихся психологов классицизма.

Интерес к человеку, его личности, причине его свободных поступков, мотивации его поведения, его физической организации приводит к тому, что проблема этического, нравственного развития и критерии оценки нравственной личности в эллинистический период выходят на первый план и становятся важнейшими для психологии. Логика развития самой науки и логика развития общества привели к тому, что этические вопросы занимали все более значимое место в общественном и научном сознании. Начиная с Сократа, человек осознается как самостоятельная ценность, не подчиняющаяся природе, но стоящая вне и выше ее. Неудивительно поэтому, что именно связь нравственности с активностью, с законами человеческого поведения и стала центральной проблемой для психологов эллинизма.

Необходимо отметить, что в науке того времени, как и в предыдущие периоды, не существовало единой точки зрения на проблему соотношения поведения и нравственности, и ведущие психологические школы эллинизма – эпикурейцы, стоики, киники, платоники – по-разному отвечали на вопрос о том, какое поведение следует рассматривать как социально желательное. Важное значение имели и дискуссии о том, должен ли человек подчиняться внешним правилам, законам общества, или же он должен следовать только собственным представлениям о добре и зле, собственным желаниям и нормам. При этом основной причиной расхождения позиций стоиков и эпикурейцев стал вопрос о взаимоотношениях между личностью и обществом.

Дискуссии стоиков и эпикурейцев нашли отражение и в искусстве, прежде всего в драме, в которой эти вопросы находили воплощение в образах наиболее известных героев. Еще в доэллинистический период драматурги большое внимание в своих произведениях уделяли проблеме этического детерминизма, свободе воли и нравственности человека. Одним из первых эту проблему анализировал Софокл в своей трагедии «Эдип». Рассматривая легенду о царе Эдипе, Софокл исходил из того, что единственной детерминантой, определяющей жизнь человека, является воля богов. Все законы, в том числе и этические, даются только ими, они могут карать или миловать человека, причем субъективная оценка человеческих поступков не имеет существенного значения, важно только, как эти поступки рассматриваются богами.

Софокл изобразил Эдипа добрым, хорошим человеком, который следует всем этическим заповедям, чтит богов и общественные законы. Однако этот хороший, честный, богобоязненный человек с самого рождения был обречен на несчастья, потому что его род (не он лично) в стародавние времена прокляли боги. Поэтому, несмотря на отсутствие субъективного греха, судьба его складывается роковым образом, он совершает, не зная этого, богопротивные греховные проступки, за которые и наказывается. Таким образом, в своей трагедии Софокл утверждает бессилие человека, его беспомощность перед волей богов. Перед таким детерминизмом, фатальной ролью судьбы, рока, которые направляются богами, человек ничтожен, и его нравственные законы ничего не значат. Поэтому истинно нравственная позиция заключалась в послушании, почитании богов, их воли и желаний. О таком подходе к нравственности говорят и древнегреческие мифы, в которых нарушение воли богов, так же как сопротивление или вызов им, жестоко наказывается: вспомним хотя бы наказание царя Марсия, Арахны, Ниобы, которые посмели сказать, что они умеют что-то делать не хуже богов.

Однако другой древнегреческий драматург Еврипид возражал против такого подхода к проблеме свободы воли, оценки поведения человека. Он, как и психолог Эпикур, настаивал на том, что источник нравственности – в самом человеке, он сам и совершает свои поступки, и судит о них, оценивает их как нравственные или безнравственные. В трагедии Еврипида «Медея» героиня не только сама решает, каким образом ей поступить, ориентируясь исключительно на свои намерения и желания, но и в оценке своих действий исходит не из того, насколько этот поступок хорош или нравственен для всех, а насколько он хорош для нее. Поэтому она без малейших угрызений совести нарушает принятые на себя обязательства, самовольно слагая сан жрицы, предаёт своего отца и братьев, мстит своему мужу, убивая своих детей, а потом, добиваясь власти над вторым мужем, стремится к смерти своего пасынка. Совершая эти поступки, она, несомненно, сеет зло, принося несчастья другим и нарушая волю богов, но ее поступки не приводят ни к какому наказанию лично для нее, она не просто в состоянии их совершить, но и остается хорошей в глазах Еврипида и зрителей, которые сочувствуют именно ей и считают именно ее правой,

принимая ее субъективную оценку событий и поступков. Таким образом, Еврипид, одним из первых писателей заговорил о ценности индивидуального человека, о праве личности на индивидуальное поведение и собственные этические нормы. Так еще в культуре Древней Греции впервые появляется мысль о том, что сильная, значительная личность имеет право на свои законы, на собственную позицию и ее поступки надо оценивать по другим этическим нормам, чем жизнь простого человека. В наше время эта идея о сверхчеловеке была развита Ф. Ницше и нашла отражение во многих художественных произведениях.

Анализ двух противоположных позиций в разработке этических норм приводил к необходимости, не отступая от идеи самоценности и активности личности, доказать значимость объективного нравственного закона, по которому должны оцениваться поступки всех людей. Такая позиция отражена в знаменитой трилогии Эсхила «Орестея». В трагедии Клитемнестры, Агамемнона, Электры и Ореста также повинны боги, которые прокляли их род (как и род Эдипа). Поэтому особенно в начале, как показывает Эсхил, их поведение является следствием проклятия, а не их субъективных желаний, хотя уже у Клитемнестры есть варианты поведения – от мести и убийства мужа до смирения перед волей богов.

Но кульминации эта возможность выбора достигает в поступках Электры и Ореста. Эсхил доказывает, что человек волен в своих поступках, сам их выбирает и потому сам за них должен отвечать. При этом он показывает, что не существует единой правды и единой воли богов, так как их истина не абсолютна и несовершенна. С его точки зрения, свобода человека проявляется не в том, что он может действовать так, как ему захочется, а в том, что человек сам решает, по каким законам он будет строить и оценивать свое поведение. То есть именно человек, а не боги, вырабатывает этические законы и способы их соблюдения.

Так, Орест и Электра принимают сторону отца и, солидаризуясь с Аполлоном, выступают против божественного (и более древнего) права матери. Выбирая эту позицию, Орест вступает в конфликт с богами, и Эриннии, посланные ими, должны ему отомстить. Наиболее важным в трагедии является то, что фактически происходит не только конфликт Ореста с богами (Эринниями), но и конфликт богов между собой, так как на стороне Ореста, защищая его, выступает бог Аполлон. Бессилие богов решить конфликт доказывает, с точки зрения Эсхила, преимущественное значение гражданских, а не божественных законов, так как решается этот конфликт не судом Зевса, а гражданским судом города Афин, который оказывается важнее суда богов.

Вопросы, которые ставили художники в своих произведениях, получали объективное обоснование в трудах ученых. При этом основной вопрос заключался не в отказе от принципа индивидуализма, а в поиске объективных этических норм, ограничивающих вседозволенность человека, определяющих разницу между добром и злом. Таким образом, проблема социализации,

соотношения индивидуальных особенностей и общественных норм и правил поведения, которая поднималась уже в работах Платона и Аристотеля, получала особое звучание.

В этом контексте важное значение приобретал вопрос свободы воли, так как еще Сократ и Платон отмечали, что если человек не властен над своими поступками, то невозможно установить этические законы, по которым его можно судить. Как, например, можно осудить вора или убийцу, если самой судьбой ему предписано совершить данный грех? Точно так же мы не всегда можем наградить добродетельного человека, ибо его хорошее поведение зависит не от его высокой нравственности, но от его судьбы, и в других обстоятельствах он может совершить бесчестные поступки. Такой подход проявляется в трагедии Софокла, в которой судьба жестоко карает субъективно нравственного и хорошего человека. Однако и вседозволенность, отсутствие объективных нравственных законов, по которым можно оценить поведение человека, также приводит к потере нравственных ориентиров, к злу. Хотя источник активности и может находиться внутри человека, но судить его поведение должны другие, по объективным, распространяющимся на всех законам, доказывали психологи.

Так из сферы искусства проблемы этического развития и свободы человека, т.е. наиболее важные для современной психологии личности проблемы, переходят в науку, где рассматриваются, прежде всего, с точки зрения детерминации поведения. В связи с этим встают вопросы о том, подчиняется ли человек законам окружающего мира или только своим мотивам, чем отличается нравственная мотивация от другой, например, чисто биологической, какой должна быть структура идеальной личности. Все эти вопросы, поставленные наряду с другими уже в теориях Платона и Аристотеля, выходят на первый план в эпоху эллинизма.

Киники в поисках свободы доказывали, что человек должен освободиться от всего, что мешает ему обрести независимость, т.е. должен стать самодостаточным. Самодостаточность понималась ими достаточно прямолинейно, прежде всего, как независимость от достижений общества, цивилизации – хорошей одежды, пищи, дома, крыши над головой. Киники также доказывали, что человек должен освободиться от стыда, не должен стыдиться нарушения моральных запретов, своей неграмотности и вообще не должен зависеть от тех знаний, которые изобрели до него, поэтому невежество, негативизм – это символы независимости. В своем поведении некоторые киники демонстрировали, что не стыдятся даже отправлять свои естественные потребности на глазах у всех, так как мнение окружающих для них безразлично.

Позиция киников доказывала бесплодность полного отрицания, негативизма, демонстрировала, что личная свобода не может рассматриваться вне ответственности за свою жизнь, не может стать свободой от всего, без осознания ее целей. Другими словами, киники и в своей теории, и в практике

наглядно показали бесперспективность обретения той свободы, которую позже известный психолог Э. Фромм назвал «свободой от», противопоставляя «свободе для», подразумевающей и определенные ограничения своего «Я».

Другие ученые, рассматривая проблемы личности, не отрицали полностью связь человека с окружающими его людьми и его ответственность перед ними. Разногласия касались главным образом вопроса о том, что его регулирует поведение человека – разум или эмоции и насколько он свободен в выборе собственного пути развития. При этом Эпикур, доказывая, что человек подчиняется только своим собственным мотивам, входит в противоречие сам с собой, ибо тот факт, что поведение регулируется эмоциями, частично приводит его к мысли о том, что полностью человек свободен быть не может, так как эмоции вызываются внешними воздействиями. Чтобы избавиться от этих противоречий, он высказал мысль о том, что эмоции могут быть связаны как с телесными, так и с духовными нуждами, которые наиболее важны, так как именно они выводят человека из-под зависимости от внешнего мира.

В этом плане наиболее последовательными были стоики, выделявшие два вида детерминации и два вида свободы – внешнюю и внутреннюю. Внешней свободы фактически не существует, так как человек не свободен в выборе своей судьбы – места рождения, болезней, смерти и т.д. Эти внешние факторы, как правило, вызывают то или иное эмоциональное отношение – аффект, с которым человек должен бороться для того, чтобы обрести внутреннюю свободу. Внутренняя свобода – это свобода разума, который осознает ограниченность внешнего, судьбы, так же как и безграничность интеллектуальных возможностей человека в его постижении мира, себя и общества. Так, впервые в психологии появилась мысль о том, что свобода возможна только на основе разума, не подверженного законам материального мира, которые, воздействуя на тело, ограничивают его свободу.

Таким образом, в психологии античности, т.е. в психологии, которая развивалась учеными Древней Греции и Рима, можно условно выделить три этапа – зарождение и становление психологии (VII-IV в.в. до н.э.), период классической греческой науки (III-II в.в. до н.э.) и период эллинизма (II в. до н.э. - III-IV в. н.э.)

Эпоха Средневековья, длившаяся почти десять веков, не имеет в истории достаточно четкой периодизации. Началом этой эпохи считают падение Римской империи, т.е. V век. В то же время многие ученые отмечают, что элементы средневековой идеологии, так же как и средневековой науки, появились значительно раньше, уже в III в. Это естественно, так как появление таких значительных изменений в культуре, в мироощущении людей не может возникнуть внезапно, при появлении какого-то внешнего критерия. В то же время и в истории, и в науковедении такой критерий необходим, и выбор века обуславливается еще и тем, что в этот период новая мировая христианская религия окончательно утвердилась в Европе. Окончание средневекового периода связывают, как правило, с XV веком, со временем возрождения

искусства, светской науки, открытием Америки. В то же время первые признаки новой идеологии появились уже к концу XIV в., а говорить об окончательном уходе средневекового мировоззрения можно только к концу XVI - началу XVII в., после Реформации. Однако даже в Новое время ученым приходилось доказывать возможность и необходимость отделения науки, особенно науки о душе – психологии, от богословия. Постепенное развитие и угасание характерных особенностей средневекового мировоззрения в психологии наглядно отражаются в концепциях Августина Аврелия и Френсиса Бекона, которые несколько условно обрамляют этот период.

Одной из важнейших характеристик средневековой науки, в частности психологии, была ее тесная связь с религией. Точнее говоря, небогословской, внецерковной науки в то время в Европе не существовало. Ее важной особенностью в этот период было появление сакральности, от которой психология избавлялась при переходе от мифологии к научному знанию в VII-VI вв. до н.э. Зависимость от религии снова поставила вопрос о связи и взаимовлиянии знания и веры, который и стал важнейшим для ученых на протяжении всего этого периода.

Одним из характерных стереотипов при анализе Средневековья стало представление об однозначно негативном характере развития науки и общества в целом в этот период. Однако такое представление не может быть верным хотя бы потому, что на протяжении почти десяти веков социальная ситуация изменялась, изменились само общество, его идеология и структура. Говоря о взаимоотношении между религией и наукой, нельзя игнорировать эти изменения, обойти как-то положительное, что пришло в психологию с богословием, так и отрицательное влияние церковного диктата. Тесный контакт и зависимость от богословия дают основания использовать в качестве временных границ при анализе развития психологии этапы развития религиозной мысли, в которой выделяют этап апологетики, исторически предшествующий Средневековью (II-IV вв.), этап патристики (V-VIII вв.) и этап схоластики (XI-XIV вв.).

Начало нового этапа в развитии психологии было связано с фактическим изменением ее предмета, так как официальной наукой о душе стало богословие. Поэтому психология должна была либо полностью уступить богословию исследование психики, либо найти себе некоторую нишу для исследования. Именно в связи с поисками возможности для изучения единого предмета в разных его аспектах происходили основные изменения во взаимоотношениях богословия и психологии.

При появлении христианства ему было необходимо доказать свою уникальность и оттеснить другие религии, не совместимые с ним. С этим связана и нетерпимость к греческой мифологии, так же как и к психологическим и философским концепциям, которые были тесно связаны с языческой религией и мифами. Поэтому большинство известных психологических школ (Ликей, Академия, Сад Эпикура и др.) были закрыты к

VI в., а ученые, хранившие знания об античной науке, переехали в Малую Азию, открыв там, в греческих колониях новые школы. Ислам, распространенный на Востоке, не был столь нетерпим к инаковерию, как христианство в III-VI вв., а потому психологические школы там свободно развивались. Позднее, к IX-X вв., когда гонение на античную науку, особенно на теории Платона и Аристотеля, закончилось, многие концепции вернулись в Европу, некоторые уже в обратном переводе с арабского.

На этапе апологетики еще одной причиной антагонизма между психологией и богословием была несовместимость знания и веры, которая не терпела никакого инакомыслия, никакого сомнения в своих догматах. Церковь в то время сурово осуждала не только усомнившихся в ее истинах, но даже тех, кто пытался их доказать, считая, что стремление к доказательству идет от недостатка веры. Недаром именно в это время появилось высказывание известного богослова Тертуллиана: «Верую, ибо это нелепо».

Однако после упрочения господства христианской церкви появилась необходимость внести дополнения, разъяснения или трансформировать некоторые положения христиан. Нужно было и канонизировать постулаты, вытекающие из реалий, для того чтобы предотвратить распространение ереси, несущей церкви раскол. Так возник новый этап – патристика, учение отцов церкви, в котором богословие начинает обращаться к знаниям, накопленным в античности.

С этого времени и почти до XII-XIII вв. взаимоотношения церкви и науки снова изменяются, причем церковь становится одним из главных хранителей и распространителей знаний.

Для понимания роли церкви в этот период необходимо помнить и историческое положение в Европе того времени. Постоянные войны делали невозможным создание государств в собственном смысле этого слова, не было еще и сильной светской власти вообще. К концу VI в. исчезли остатки римской цивилизации, при которой все состоятельные члены общества умели читать и писать, существовали светские учебные заведения, а ученые обращались ко всем членам общины. Последним мыслителем этой эпохи был Боэций (VI в.), на работы которого огромное влияние оказало учение Платона.

Последующие три века (примерно до X в.) историки часто и справедливо называют годами мрака, подразумевая, что отсутствие стабильности, государственной власти, постоянные набеги, эпидемии делали жизнь людей, как королей и рыцарей, так и простых поселян и воинов, тяжелой, полной невзгод и опасностей. Фактически единственным очагом стабильности, культуры, надежды на лучшее будущее в то время была церковь, она же объединяла в единое целое разрозненные и враждующие между собой племена. В этот период и зародилось противостояние церковной и светской власти, которое было характерно для Средневековья.

Монастыри становились оплотом науки, в них хранили книги и обучали грамоте. Вообще единственными грамотными людьми, как правило, были

монахи, а светские люди, феодалы, даже высшая знать, часто не умели писать и считать. В монастырях хранились не только церковные, но и светские книги, в том числе списки с книг античных психологов. Эти работы изучались и развивались в трудах церковных ученых, обычно работавших при монастырях. Важным было и то, что в это суровое время монастыри давали защиту, охраняли от голода и многих болезней, от военных грабежей. Несмотря на противодействие императоров, власть пап оставалась достаточно крепкой, чтобы противодействовать любым попыткам пошатнуть авторитет церкви. Этому способствовало и то, что, несмотря на остатки языческих верований, большинство светских властителей также были глубоко верующими людьми.

Такое положение просуществовало несколько веков, однако уже к XII-XIII вв. оно начало изменяться. С укреплением государств, развитием городов и ремесел мрак начал рассеиваться, у людей появилась надежда на достойную жизнь в настоящем, а не только потустороннем мире. Однако для взаимоотношений науки и религии этот поворот оказался не столь благоприятным, так как духовенство перестало быть единственным оплотом культуры. В это время стали появляться первые светские университеты, сначала в Болонье, а затем в Париже. Открывались и светские школы – т.е. грамотными уже были не только монахи, но и аристократия, купцы и ремесленники. Усиление городов с их самоуправлением, для которого необходимо высокое мастерство и выполнение цеховых правил, требовало и новой культуры, нового самосознания человека. Появилась и сильная светская власть, которая подчинила себе церковную.

Именно в это время и зародилась схоластика, которая в этот момент была достаточно прогрессивным явлением, так как предполагала не только пассивное усвоение старого, но и активное разъяснение и модификацию готового знания, развивала умение логически мыслить, приводить систему доказательств и строить свою речь. Тот факт, что это знание уже готовое, т.е. схоластика связана с использованием репродуктивного, а не творческого мышления, тогда мало настораживал, так как даже репродуктивное мышление направлено на получение и доказательство знания. Однако со временем схоластика начала тормозить развитие новых знаний, приобрела догматический характер и превратилась в набор силлогизмов, которые не позволяли опровергнуть старые, неправильные или неверные в новой ситуации положения. Точно так же и церковь, бывшая в VI-X вв. во многом хранильницей знаний, становилась тормозом на пути развития науки. В стремлении сохранить за собой приоритетные позиции церковь препятствовала развитию новых концепций, которые противоречили ее многочисленным догмам, причем со временем этих противоречий становилось все больше, а неприятие возрастало. Именно в позднем Средневековье приобретала все большее значение инквизиция, которая пыталась отстоять прежние позиции церкви во власти и науке.

После начального этапа развития психология начала стремиться к тому, чтобы найти свое место в исследовании души, определить тот круг вопросов, который может быть ей отдан богословием. Естественно, что это привело частично к пересмотру предмета психологии – в содержании души была выделена особая категория, подлежащая научному исследованию. Необходимость выделиться из богословия привела к появлению теории двух истин, которая утверждала, что истина знания и истина веры не совпадают между собой и не противоречат друг другу, как две параллельные прямые, эта теория была сформулирована в IX-X вв. арабским ученым Ибн Синой и вскоре получила широкое распространение в Европе. Несколько позже, в XII-XIII вв., в психологии возникло направление, получившее название деизм, которое утверждало, что существуют две души – духовная (ее изучает богословие) и телесная, которую изучает психология. Таким образом, появился предмет для научного изучения.

Расширение прав науки привело к тому, что к XIII в. теория двух истин, несколько перефразированная в томизме – теории, разработанной известным богословом Фомой Аквинским, – была призвана уже защитить веру от научных доказательств. Стараясь примирить науку и веру, Фома Аквинский писал о том, что они имеют действительно, две разные истины, но в том случае, если истина науки противоречит истине веры, наука должна ей уступить.

Все большее влияние на психологию Средневековья начинали оказывать работы Платона и Аристотеля, концепции которых постепенно приобретали все более ортодоксальный характер. Многие крупные ученые того времени (Ибн Рушд, Ф. Аквинский) были последователями Аристотеля, доказывая, что именно их толкование этой теории единственно верное.

Если в VI-VII вв. ученым еще ставили в вину ссылки на античных мыслителей (как, например, Боэцию), то к XIV-XVI вв., наоборот, критика или непочтительный отзыв об этих теориях мог привести к крупному штрафу или отлучению от кафедры. Таким штрафам, например, подвергался Д.Бруно, критиковавший некоторые положения Аристотеля.

К кругу традиционных психологических проблем, исследуемых в средневековой науке, относится, прежде всего, изучение процесса мышления и его взаимосвязи с речью. Анализируя становление понятийного мышления, ученые ставили вопрос о происхождении общих понятий (универсалии). Наряду с вопросом о взаимосвязи знания и веры он становится одним из центральных в период схоластики. При этом реалисты (Эриугена, Гильом, Ансельм Кентерберийский) доказывали, что общие понятия реально существуют еще до вещей, в уме у Бога. Такой подход перекликался с позицией Платона, утверждавшего, что общие понятия существуют в мировой душе, являясь образцом для реальных предметов. Номиналисты (Росцелини, позднее Д. Скот, У. Оккам), напротив, считали, что общие понятия не существуют в реальности, есть лишь «дуновение голоса», т.е. слово, которым для удобства общения фиксируют группу сходных предметов. Основатель концептуализма

(направления, примыкавшего к номинализму) П. Абеляр доказывал, что общие понятия существуют и вне вещей, в уме человека, т.е. слово – это не только звук, но и значение, которое, оставаясь в названиях, передается людям. При этом одним из первых (наряду с Эриугеной) отстаивал верховенство разума над верой, говоря о том, что надо понимать, чтобы верить. Так к XI-XII вв. в науке начал возрождаться рационализм, который стал ведущим направлением в психологии и философии Нового времени.

На изучение вопросов познания в поздней схоластике и в период Возрождения существенный отпечаток наложили работы не только античных ученых, но и арабских психологов, которые стали проникать в Европу в XII-XIII вв., получая все большее распространение.

В то же время наряду с продолжением исследования традиционных для античной науки вопросов психология Средневековья занимается и новыми проблемами. Прежде всего к ним относится изучение взаимосвязи психических и соматических болезней, проводившееся известным арабским психологом врачом Ибн Синой. Эти работы заложили основы современной психофизиологии, впервые вскрыли природу стрессов и их влияние на состояние психики.

В церковной психологии также проводились важные исследования, направленные на изучение способов манипуляции большой массой людей, приемов снижения психического напряжения. Для того чтобы лучше понять смысл этих исследований, необходимо попытаться осознать особенности сознания средневекового человека, которое существенно отличалось от современного.

Высокая степень укорененности в группе делала самосознание средневекового человека почти тождественным сознанию, т.е. каждый считал себя членом определенной социальной группы, имеющим те же стереотипы, те же права и обязанности, что и другие. Жесткая иерархия, которая не давала людям возможности изменить свой социальный статус, получить свободу от ограничений, наложенных на них обществом, давала и некоторые психологические преимущества, повышая уверенность людей в себе и в правоте своей позиции, разделяемой группой.

Уверенность в незыблемости существующих правил повышал и тот факт, что люди не имели достаточных знаний о том, что находится за границами их географического мира. Поэтому представления о нормах и правилах поведения, о ценностных ориентациях, существующих в определенной области, считались абсолютным и обязательным для всех. Уверенность в универсальности и однотипности пути развития личности делала данные нормы чрезвычайно жесткими. Это сужало вариативность поведения, фрустрируя любые попытки преодолеть стереотипы, свойственные наиболее активным и творческим личностям. Жесткая фиксация единственного социально одобряемого типа развития существенно сужала адаптационные возможности тех людей, которые вследствие индивидуальных особенностей (импульсивности, решительности,

стремления к анализу, а не к принятию на веру информации) отличались от общепринятых, модельных типов личности.

В то же время отсутствие альтернативных способов социальной адаптации облегчал этот процесс для большинства людей. Облегчало адаптацию и сознание безграничности жизни человека, так как уверенность в бессмертии души, возможности повторения, пусть и не полного, жизненного пути давала надежду на исправление ошибок, освобождение от трудностей, бедности, болезней, выпавших в земной жизни на долю человека. Это помогало менее эффективно воспринимать трудности, опасности, смерти близких повышало психологическую устойчивость многих людей.

Однако в трудные для человека моменты, во время социальных катаклизмов (войн, эпидемий и т.д.), случавшихся достаточно часто, особенно на протяжении VI-X вв., этих естественных регуляторов психологической стабильности оказывалось недостаточно. Поэтому было необходимо разработать способы эмоциональной разрядки, очищения от страха и чувства вины. Такие способы были найдены в самой церковной культуре. Это были, прежде всего, обряды исповеди и покаяния; они давали людям уверенность в возможности очищения, снятия вины за свои поступки, за нарушения правил, неизбежные в реальной жизни, в возможности прощения и искупления тех ошибок, которые были ими сделаны. Таким образом, недовольство собой не накапливалось, снималась напряженность от осознания своих грехов, что способствовало укорененности и с собой, и с другими, предотвращало снижение самооценки. Терапевтический эффект этих обрядов был тесно связан с глубокой верой, надеждой на загробное воздаяние, которые служили в этом случае основой для катарсиса.

На вере основывались и способы лечения некоторых психосоматических заболеваний (например, истерии), которые использовались многими священнослужителями в средние века. Уверенность людей в том, что данный священник действительно может им помочь, приводила к тому, что наложение рук, прикосновение к одежде и т.п. становились мощным стрессовым фактором, излечивавшим больного. Технология внушения, помогающая при подобных заболеваниях, впоследствии была использована и в психоанализе.

В этот период продолжалось и развитие ораторского искусства, направленного на управление чувствами слушателей, заражение их определенным эмоциональным состоянием. Если в античности эти приемы основывались главным образом на речи, то в Средневековье использовались и невербальные средства (жесты, паузы, интонации и т.д.), что было серьезным приобретением психологии того времени.

Необходимо упомянуть еще об одном способе управления поведением людей, снижения их эмоциональной напряженности – это проведение карнавалов, развитие элементов того, что М. Бахтин назвал «карнавальской культурой». Эти праздники давали возможность выйти за пределы жестких норм, хоть на время изменить свой статус, забыть о жестких,

регламентированных обязанностях и нормах поведения, открывали простор для катарсического очищения в карнавальной деятельности. Важно, что нарушение запретов на карнавале происходило в роли, под маской, т.е. в личине другого человека.

Появление новых подходов к построению науки в XV-XVI вв., связанных со стремлением к рациональности и доказательности теоретических положений, ознаменовало наступление нового этапа в процессе становления психологии. Развитие этих подходов стало ведущим мотивом ученых, разрабатывавших психологические концепции в Новое время.

Психология в этот период, так же как и на первых этапах развития античной науки, укрепила свою связь с философией. Это объяснялось тем, что, оставаясь в рамках науки о душе (своего собственного предмета), психологии сложнее было избавиться от схоластических догм, отделиться от богословия. Однако ориентация на философию в то время сужала предмет психологии, которая рассматривала в основном общие закономерности развития психики человека, а не живого мира в целом. Развитие же естествознания в то время еще не давало возможности выстроить полноценную концепцию психического (особенно психики человека) на его основе.

Однако тесная связь с философией не означала, что психология в это время не искала собственного предмета исследования, конкретного определения области своей деятельности. Эта область понималась, прежде всего, как исследование путей становления у человека картины окружающего мира и самого себя. Причем эта картина, как представлялось, должна была быть осознанной. В осознанности души, в разуме, вслед за психологами Средневековья, ученым виделось отличие человека от других живых существ. Так уточнялся предмет психологии, которая становилась наукой о сознании. При этом из нескольких вопросов, исследовавшихся психологией античности, – о познании, о движущих силах и закономерностях психики, о механизмах регуляции поведения – на первый план выходили именно проблемы познания.

Это было связано с несколькими причинами. Первая, о которой говорилось выше, – стремление доказать возможности человека в постижении истины на основе знания, а не веры. Из исследования, на некоторое время выпадали проблемы движущих сил и регуляции внешней деятельности. В то же время вопросы о содержании и функциях сознания подвели ученых к изучению его роли в человеческой жизни, следовательно, и в поведении человека. Так вновь перед психологией вставала необходимость проанализировать разницу между разумным и неразумным (аффективным) поведением, границы свободы человека.

Таким образом, анализ становления предмета психологии в этот период дает противоречивую картину. С одной стороны, методологически психология ограничивалась вопросами сознания и путей его формирования, этапов развития образа мира и себя. С другой стороны, изучение содержания и функций сознания приводило к фактическому включению поведения,

движущих сил и регуляции не только внутренней, но и внешней активности в круг исследования ведущих психологов того времени.

При этом если в конце XVI в. на первый план выходили проблемы предмета психологии, объективности методов исследования психики, анализа полученных данных, которые были центральными для теории Ф. Бэкона, то, начиная с Р. Декарта, не менее значимыми становятся проблемы функций души, ее роли в познании и поведении.

Тот факт, что это время – время расцвета механики, появления физики И. Ньютона, не мог не наложить отпечаток и на психологию. Отличительная черта этого периода заключается в том, что подчас не наука определяла развитие производства, а, наоборот, успехи в производственной деятельности, особенно в области механики, обуславливали появление новых научных воззрений. Так, в XVII в. утвердился новый взгляд на Вселенную, природу в целом как гигантский механизм. Аналогичный подход развивался и в Учениях о человеческом теле, которое виделось своеобразной машиной-автоматом, функционирующей по принципу любого механизма по строгим законам физики. Этот новый объяснительный принцип, получивший название механистический детерминизм, именно в этот период господствует в психологии. В исследовании процессов познания психологи, работавшие в новое время, исходили из разных положений. Одни считали, что основой всех наших знаний являются ощущения, другие отдавали приоритет мышлению. Как уже говорилось, эти направления называются соответственно сенсуализм и рационализм.

При этом сенсуалисты рассматривают процесс познания как единый, выделяя в нем несколько ступеней – от ощущения к мышлению, т.е. это процесс постепенного восхождения от частного к общему, постепенного обобщения отдельных предметов в классы и понятия на основе логики.

Психологи-рационалисты выделяли в процессе познания два этапа. Первый этап, состоящий из нескольких ступеней, заключался, как и в сенсуализме, в восхождении от частного к общему при переходе от восприятия к логическому мышлению. Важным отличием было то, что понятие, которое формировалось, таким образом, рационалисты не считали окончательным и объективным, передающим существенные свойства окружающего мира. Для постижения общего недостаточно чувственного опыта, считали они, выделяя еще один этап познания – интуитивное мышление, которое черпает знания из разума, мгновенно актуализируя в нем понятия, осознавая всеобщие законы и свойства предметов.

В начале Нового времени, несмотря на усилия Ф. Бэкона, более распространенным был рационалистический подход, который разрабатывался такими известными учеными, как Р. Декарт, Г.В. Лейбниц. Во многом это было связано с необходимостью для психологии и философии преодолеть последствия схоластики. Однако уже к середине века бурное развитие наук, промышленности сделало очевидной необходимость учитывать в психологии и

новые требования, а потому все большее распространение стал получать сенсуализм, представленный в то время в концепциях Д. Локка и Т. Гоббса.

Появление строго объективных методов исследования и изменение предмета психологии сказались и на понимании новым поколением психологов понятия «душа». Так как в объяснении фактов психической жизни она уже не играла прежней роли, то, согласно принципу Оккама, психология в то время и не испытывала нужды в использовании этого понятия в своих исследованиях. Однако в этом случае необходимо было найти другой подход для объяснения активности тела, выявить новый источник энергии для внутренней и внешней активности. Этому и помогли законы механики, открытые современной для того времени физикой, законы И. Ньютона. Именно они и были использованы Декартом для обоснования первой в истории психологии теории рефлекса, которая со временем получала все большее обоснование в открытиях в смежных с психологией областях науки и стала одним из постулатов современной психологии.

Принцип активности, использованный Лейбницем для объяснения процессов познания, позволил по-новому представить себе соотношение между субъективностью и истинностью, адекватностью предмету в наших представлениях о внешнем мире. Его взгляды впервые показали порочность прежних идей о познании как независимом от эмоций и мотивов человека процессе, продемонстрировав единство всех сфер психического.

Не менее важной для психологии (особенно для немецкой психологии) была и концепция Лейбница души-монады, в которой он доказывал, что в психике есть не только область сознания, но и область бессознательного. Хотя в то время это представление и не было полностью принято психологией, которая оставалась еще почти два века наукой о сознательных процессах, эти идеи Лейбница легли в основу последующих работ Гартли, Гербарта и, наконец, Фрейда, сделавшего бессознательное предметом своей глубинной психологии. Появление новых социальных групп и рождение нового общества требовали пересмотра не только научных истин, но и нравственных ценностей уходящей эпохи, а, следовательно, и разработки новой этики. Анализ подхода к проблеме эмоций и свободы человека в теориях психологов Нового времени показывает, что в решении этих вопросов они во многом склонялись к позиции ученых античности, которые считали, что эмоции отражают внешнюю ситуацию (а часто и вызываются ею). Поэтому они также связывали свободу с возможностью преодоления аффекта и разумной регуляцией деятельности.

В начале XIX века стали складываться новые подходы к психике. Отныне не механика, а физиология стимулировала рост психологического знания. Имея своим предметом особое природное тело, физиология превратила его в объект экспериментального изучения. На первых порах руководящим принципом физиологии было «анатомическое начало». Функции (в том числе психические) исследовались под углом зрения их зависимости от строения органа, его

анатомии. Умозрительные, порой фантастические воззрения прежней эпохи физиология переводила на язык опыта.

Так, фантастическая по своей эмпирической фактуре рефлекторная схема Декарта оказалась правдоподобной благодаря обнаружению различий между чувствительными (сенсорными) и двигательными (моторными) нервными путями, ведущими в спинной мозг. Открытие принадлежало врачам и натуралистам чеху И. Прахазке, французу Ф. Мажанди и англичанину Ч. Беллу, оно позволило объяснить механизм связи нервов через так называемую рефлекторную дугу, возбуждение одного плеча которой закономерно и неотвратимо приводит в действие другое плечо, порождая мышечную реакцию. Наряду с научным (для физиологии) и практическим (для медицины) это открытие имело важное методологическое значение. Оно опытным путем доказывало зависимость функций организма, касающихся его поведения во внешней среде, от телесного субстрата, а не сознания (или души) как особой бестелесной сущности.

Второе открытие, которое подрывало версию о существовании этой сущности, было сделано при изучении органов чувств, их нервных окончаний. Оказалось, что какими бы стимулами на эти нервы ни воздействовать, результатом будет один и тот же специфический для каждого из них эффект, например, любое раздражение зрительного нерва вызывает у субъекта ощущение вспышек света. На этом основании немецкий физиолог Иоганнес Мюллер (1801–1858) сформулировал «закон специфической энергии органов чувств»: никакой иной энергией, кроме известной физике, нервная ткань, не обладает.

Выводы Мюллера укрепляли научное воззрение на психику, показывая причинную зависимость ее чувственных элементов (ощущений) от объективных материальных факторов: внешнего раздражителя и свойства нервного субстрата.

Наконец, еще одно открытие подтвердило зависимость психики от анатомии центральной нервной системы и легло в основу приобретшей огромную популярность френологии. Его автор – австрийский анатом Франц Галль (1758-1828) – предложил «карту головного мозга», согласно которой различные способности «размещены» в определенных участках мозга. Это, по мнению Галля, влияет на форму черепа и позволяет, ощупывая его, определять по «шишкам», насколько развиты у данного индивида ум, память и другие функции. Френология, при всей ее фантастичности, побудила к экспериментальному изучению размещения (локализации) – психических функций в головном мозге.

В своей лабораторной экспериментальной работе физиологи – люди естественнонаучного склада ума – вторгались в область, которая издавна считалась заповедной для философов как «специалистов по душе». В итоге психические процессы перемещались в тот же ряд, что и видимая под микроскопом и, препарирuемая скальпелем нервная ткань, их порождающая.

Оставалось, правда, неясным, каким образом совершается чудо порождения психических продуктов, которые человек не может увидеть, собрать в пробирку и т.д. Тем не менее, выяснялось, что эти продукты даны в пространстве. Подрывался постулат, считавшийся со времен Декарта самоочевидным: душевные явления отличаются от всех остальных своей непространственностью.

К новым открытиям пришел другой – исследователь органов чувств, физиолог Эрнст Вебер (1795 – 1878). Он задался вопросом: насколько следует изменять силу раздражения, чтобы субъект уловил едва заметное различие в ощущении. Таким образом, акцент сместился: предшественников Вебера занимала зависимость ощущений от нервного субстрата, его самого – зависимость между континуумом ощущений и континуумом вызывающих их физических стимулов. Обнаружилось, что между первоначальным раздражителем и последующими существует вполне определенное (разное для различных органов чувств) отношение, при котором субъект начинает замечать, что ощущение стало уже другим. Для слуховой чувствительности, например, это отношение составляет $1/160$, для ощущений веса – $1/30$ и т.д.

Опыты и математические выкладки стали истоком течения, влившегося в современную науку под именем психофизики. Ее основоположником выступил немецкий ученый Густав Фехнер (1801–1887). Развитие психофизики начиналось с представлений о, казалось бы, локальных психических феноменах, которые имели огромный методологический и методический резонанс во всем корпусе психологического знания, в него внедрялись эксперимент, число, мера. Таблица логарифмов оказалась приложимой к явлениям душевной жизни, к поведению субъекта, когда ему приходится определять едва заметные различия между внешними (объективными) явлениями.

Прорыв от психофизиологии к психофизике был знаменателен и в том отношении, что разделил принципы причинности и закономерности. Ведь психофизиология была сильна выяснением причинной зависимости субъективного факта (ощущения) от строения органа (нервных волокон), как этого требовало «анатомическое начало». Психофизика же доказала, что в психологии и при отсутствии знаний о телесном субстрате, строго эмпирически, могут быть открыты законы, которые подвластны ее явлениям.

Старая психофизиология с ее анатомическим началом расшатывалась самими физиологами еще с одной стороны. Голландский физиолог Франц Дондерс (1818–1889) занялся экспериментами по изучению скорости протекания психических процессов. Несколько раньше Г. Гельмгольц открыл скорость прохождения импульса по нерву; это открытие относилось к процессу в организме. Дондерс же обратился к измерению скорости реакции субъекта на воспринимаемые им объекты. Испытуемый выполнял задания, требовавшие от него возможно более быстрой реакции на один из нескольких раздражителей, выбора различных ответов на разные раздражители и т.д. Эти опыты разрушали

веру в мгновенно действующую душу, доказывали, что психический процесс, подобно физиологическому, можно измерить. При этом считалось само собой разумеющимся, что психические процессы совершаются именно в нервной системе.

Позже И.М. Сеченов, ссылаясь на изучение времени реакции как процесса, требующего целостности головного мозга, подчеркивал, что психическая деятельность как всякое земное явление происходит во времени и пространстве.

Центральной фигурой в создании основ психологии как науки, имеющей собственный предмет, был Герман Людвиг Гельмгольц (1821–1894). Его разносторонний гений преобразовал многие науки о природе, в том числе науку о природе психического. Гельмгольц открыл закон сохранения энергии. Он подчеркивал, что все дети Солнца, ибо живой организм, с позиций физики, это система, в которой нет ничего кроме преобразований различных видов энергии. Тем самым из науки изгонялось представление об особых витальных силах, отличающих поведение в органических и неорганических телах.

Занимаясь изучением органов чувств, Гельмгольц принял за объяснительный принцип не энергическое (молекулярное), а анатомическое начало. Именно на последнее он опирался в своей концепции цветного зрения. Гельмгольц исходил из гипотезы о том, что имеется три нервных волокна, возбуждение которых волнами различной длины создает ощущения основных цветов: красного, зеленого и фиолетового.

Такой способ объяснения оказался непригодным, когда Гельмгольц от ощущений перешел к анализу восприятия целостных объектов в окружающем пространстве. Это побудило его ввести два новых фактора: а) движения глазных мышц; б) подчиненность этих движений особым правилам, подобным тем, по которым строятся логические умозаключения. Поскольку эти правила действуют независимо от сознания, Гельмгольц назвал их «бессознательными умозаключениями». Таким образом, экспериментальная работа столкнула Гельмгольца с необходимостью ввести новые причинные факторы. До того он относил к ним либо превращения физической энергии, либо зависимость ощущения от устройства органа. Теперь к этим двум причинным «сеткам», которыми наука улавливает жизненные процессы, присоединилась третья. Последующие исследования стали основой психологии, развивающиеся и достигшие расцвета уже в двадцатом веке.

Развитие психологии как самостоятельной науки в XIX–XX в.в. осуществлялось в непрерывной борьбе сменявших друг друга теорий, направлений, которые ставили перед собой разные цели и пользовались различными способами исследования.

Структурализм

Представитель – Эдвар Титченер.

Предмет изучения – экспериментальное исследование структуры сознания.

Основные теоретические положения

Психология – наука об опыте, зависящем от испытывающего его субъекта.

Сознание имеет собственные структуру и содержание, скрытые за сутью явлений. Чтобы высветить этот строй, испытуемый должен справиться с «ошибкой стимула», которая выражена в смешении психического процесса с наблюдаемым объектом, т.е. стимулом процесса. Знание о внешнем мире оттесняет «материю» сознания, познание «оседает» в языке.

Три категории «материи»: ощущение, образ и чувство.

Практика – поиск простейших элементов сознания и открытие регулярности в их сочетаниях.

Вклад структуралистов в развитие психологии можно назвать минусовым, т.к. их деятельность строилась на канонах полувековой давности, что привело к полной неподдержке психологов.

Функционализм

Представители: Вильямс Джеймс (1842-1910), Джон Дьюи (1859-1952).

Предмет изучения – психические функции, посредством которых индивид приспособливается к изменчивой среде, ищет способы более эффективного приспособления.

Основные теоретические положения

Психология – естественная биологическая наука, предмет которой – психические (ментальные) явления и их «условия».

Учение об эмоциях трактовало, что «условия» – это не только внутри телесные процессы, но и явления, представляющие собой категорию действия. Эмоция – результат физиологических изменений в различных системах, т.е. снята роль побудителя поведения.

Учение об идеомоторном акте: любая мысль приходит в движение, если этому не препятствует другая мысль.

Структура личности: Я (self) состоит из четырех форм – материальное Я, социальное Я, духовное Я и чистое Я.

Степень самоуважения зависит от возрастания успеха либо от уменьшения уровня притязаний, т.е. самоуважение = успех / притязания.

Практика

Функционализм стремился рассмотреть все психические проявления под углом зрения их приспособительного, адаптивного характера. Это требовало определить их отношение к условиям среды, с одной стороны, к потребностям организма – с другой. Понимал психическую жизнь по биологическому образцу как совокупность функций, действий, операций.

Функциональная психология рассматривала проблему действия под углом зрения его биологически адаптационного смысла, его направленности на решение жизненно важных для индивида проблемных ситуаций.

Вклад

Функционалисты предложили вопреки казавшемуся неоспоримым представлению о том, что эмоция служит источником физиологических изменений в различных системах, рассматривать ее не как первопричину, а как результат этих изменений.

Джон Дьюи – выступил против представления о том, что основными единицами поведения служат рефлекторные дуги.

В атмосфере слабости функционализма зарождается новое психологическое течение. На смену функционализма приходит бихевиоризм.

Бихевиоризм

Представители: Эдвар Торндайк (1874-1949), Джон Брэддуас Уотсон (1878-1958).

Предмет изучения – не сознание, а поведение человека; личность – все то чем обладает индивид; человек понимается, прежде всего, как реагирующее, обучающееся существо, запрограммированное на те или иные реакции, действия, поведение.

Основные теоретические положения

Благодаря манипуляциям внешними стимулами можно формировать у человека разные черты поведения. Связь «ситуация-реакция» характеризуется признаками:

- 1) исходный пункт – проблемная ситуация;
- 2) противостояние ситуации как целому;
- 3) активное действие в поисках выбора;
- 4) выучивание путем упражнения.

Законы «естественного отбора» полезных действий у индивида:

– закон упражнения – при прочих равных обстоятельствах реакция на ситуацию связывается с ней пропорционально частоте повторения связей и их силе;

– закон готовности – упражнения изменяют готовность организма к проведению нервных импульсов;

– закон ассоциативного сдвига – если при одновременном действии раздражителей один из них вызывает реакцию, то другие приобретают способность вызывать ту же самую реакцию – закон эффекта.

Сфера психологии – взаимодействие между организмом и средой.

Коннекция – это элемент поведения.

Практика

Человек полностью зависит от своей среды, и всякая свобода действий, которой, как ему кажется, он может пользоваться – чистая иллюзия.

Одна из главных причин сделавших нас такими, какие мы есть, связана с нашей склонностью подражать поведению других людей с учетом того, насколько благоприятны могут быть результаты такого подражания для нас.

Таким образом, на человека влияют не только внешние условия: он также постоянно должен предвидеть последствия своего поведения путем его самостоятельной оценки.

Вклад

Бихевиористы подняли эксперимент на высокую ступень исследования. В результате проделанной работы было выявлено 16 типов поведения: перцептивное, защитное, индуктивное, привычное, утилитарное, ролевое, сценарное, моделирующее, уравнивающее, освобождающее, атрибутивное, экспрессивное, автономное, утверждающее, исследовательское, эмпатическое.

Фрейдизм

Представители – Зигмунд Фрейд (1856-1939).

Предмет изучения – бессознательные психические процессы.

Основные теоретические положения

Психическая жизнь состоит из трех уровней: бессознательного, предсознательного и сознательного. Бессознательный уровень – насыщен сексуальной энергией, т.е. либидо, которое прорывается сквозь цензуру сознания, выражается в нейтральных формах, но имеющих символический план (шутки, обмолвки, сновидения и т.д.).

Концепции об инфантильной сексуальности: ребенок до 5-6 летнего возраста проходит фазы: оральную, анальную и фаллическую.

«Эдипов комплекс» – определенная мотивационно – аффективная формула отношений ребенка к своим родителям.

Компоненты личности: «ид» (оно) – носитель инстинктов, подчиняется принципу удовольствия; «эго» (Я) – следует принципам реальности; «супер-эго» (сверх-Я) – носитель моральных стандартов. Из-за их несовместимости появляются «защитные механизмы»:

–вытеснение – произвольное устранение из сознания чувств, мыслей и стремления к действию;

–регрессия – соскальзывание на более примитивный уровень поведения или мышления;

–сублимация – механизм, посредством которого сексуальная энергия разряжается в виде деятельности, приемлемой для индивида или общества (творчество и т.д.);

–подавление или репрессия, отрицание, рационализация, проекция и др.

Практика

Опыты с гипнозом показали, что чувства и стремления могут направлять поведение субъекта, даже когда они не осознаются им.

Метод «свободных ассоциаций» т.е. попытка объяснить, чему соответствуют ассоциации не в мире внешних объектов, а во внутреннем мире субъекта (их двойственность).

Положение о символическом характере снов. По мнению Фрейда, в этой символике иносказательно подает о себе весть мир бессознательных потаенных влечений.

Существуют две категории инстинктов:

- 1) сохранение жизни (инстинкт любви – эрос);
- 2) противодействие жизни и стремление вернуть ее в неорганическое состояние (инстинкт смерти – танатос).

Вклад

Преувеличение роли сексуальной сферы в жизни и психике человека; человек понимается в основном как биологическое сексуальное существо, которое находится в состоянии непрерывной тайной войны с обществом, заставляющим подавлять сексуальные влечения.

Гештальтпсихология

Представители: Макс Вертгеймер (1880-1943), Вольфганг Кёлер (1887-1967), Курт Коффка (1886-1941).

Предмет изучения – целостность психических явлений.

Основные теоретические положения

Постулат: первичными данными психологии являются целостные структуры (гештальты), в принципе не выводимые из образующих их компонентов. Гештальтам присущи собственные характеристики и законы.

Понятие «инсайт» – (от англ. понимание, озарение, внезапная догадка) – интеллектуальное явление, суть которого в неожиданном понимании стоящей проблемы и нахождение ее решения.

Практика

В основе – одна из двух сложных концепций мышления – либо ассоцианистское (обучение строиться на упрочнении связей между элементами), либо формально-логическое. Обе концепции препятствуют развитию творческого, продуктивного мышления. Например, у детей, обучающихся геометрии в школе на основе формального метода, несравненно труднее выработать продуктивный подход к задачам, чем у тех, кто вообще не обучался.

Вклад

Гештальтпсихология считала, что целое определяется свойствами и функциями его частей. Она изменила прежнее воззрение на сознание, доказывая, что его анализ призван иметь дело не с отдельными элементами, а с целостными психическими образами.

Гештальтпсихология выступала против ассоциативной психологии, расчленяющей сознание на элементы.

Отечественная психология

Представители: И.П. Павлов, В.М. Бехтерев, В.А. Вагнер, Н.Н. Ланге, А.Ф. Лазурский, Л.Ф. Лесгафт и др.

Предмет изучения – психические процессы как свойства высокоорганизованной материи.

Практика

И.П. Павлов разработал проблемы патопсихологии (сигнальные системы, учение о типах высшей нервной деятельности).

В.М. Бехтерев получил крупнейший материал по патопсихологическим исследованиям. Исследовал проблему галлюцинаций, слуховые иллюзии.

Получило развитие таких направлений, как: военная психофизиология, военная психотехника, авиационная психология, педагогическая психология (стимулирование задач социального воспитания), психология ребенка.

Вклад

Развитие науки позволило во многих городах организовать и запустить в работу психотехнические лаборатории, было создано Всесоюзное общество по психотехнике.

В отечественной психологии прочно утверждается принцип развития: психика животных и сознание человека могут получить адекватное объяснение лишь в том случае, если они рассматриваются в развитии.

Аналитическая психология

Представители – Карл-Густав Юнг (1875-1961).

Предмет изучения – коллективные бессознательные образы бога, вождей, матери – архетипы. Архетип – образ, целостно связанный с живым индивидуумом эмоциональными связями. Наряду с такими понятиями как «коллективное и индивидуальное» бессознательное в структуре личности он выделяет «Персону», «Тень», архетипы «Аниму» и «Анимус», «Самость» и ряд других.

Основные теоретические положения

Душевная жизнь выступает как бесконечное отражение внутренних потаенных бессознательных эмоций.

Душа – не физическая реальность, наполненная энергией, которая перемещается в связи с внутренними конфликтами.

Практика

Человек в силу ряда социальных причин видит и развивает в себе только одну сторону единой противоречивой пары, тогда как другая остается скрытой, не принятой.

Вклад

Аналитическая психология, например, выдвинула гипотезу, что сетчатка глаза содержит три вида волокон, каждый из которых, реагирует на свой световой луч. Отойдя от теории Фрейда, Юнг обогатил наши представления о содержании и структуре личности. Хотя его концепции о коллективном бессознательном и архетипах достаточно трудны, его понимание бессознательного как богатого и жизненно необходимого источника мудрости вызвало новую волну интереса к его теории у современного поколения

профессиональных психологов. К тому же Юнг одним из первых признал позитивный вклад религиозного, духовного и даже мистического опыта в развитие личности.

Индивидуальная психология

Представители: А. Адлер (1870-1937), З. Фрейд (1856-1939).

Предмет изучения – реализация целей, существующих в глубинах личности, структура которой закладывается в раннем детстве в виде особого «стиля жизни», предопределяющего будущее поведение; изучение отдельных личностей с целью выявления отдельных признаков различия.

Основные теоретические положения

Понятие индивидуальной психологии используется в 3-х смыслах:

- дифференциальная психология;
- исследования, направленные на всестороннее, углубленное изучение отдельных выдающихся личностей – ученых, писателей, композиторов, государственных деятелей;
- одно из направлений философии, изучающей индивидуальное и социальное поведение человека, скрытое за «поверхностью» сознания прирожденными, изначально заложенными в нем тенденциям.

Практика

Задача психотерапии – помочь невротiku. Работа заключается в изучении неполноценности индивида, его чувств, стремлений. К личной власти, превосходству над другими.

Вклад

По убеждению Адлера, все, что мы делаем в жизни, отмечено нашим стремлением к превосходству. Цель этого стремления – достичь совершенства, полноты и целостности в нашей жизни. Адлер полагал, что эта универсальная мотивационная тенденция принимает конкретную форму в виде стремления к субъективно понимаемой определяющей цели.

Неофрейдизм

Возник в конце 30-х годов 20 века. Представители: К. Хорни, Г. Салливен, Э. Фромм, Э. Эриксон. На его становление повлияли идеи К.Г. Юнга и А. Адлера. Неофрейдисты пытались преодолеть биологизм Фрейда и делали акцент на значение социокультурных условий в возникновении неврозов, объяснении мотивационных сил и конфликтов личности. Например, Карен Хорни (1885-1953) на основании различных отношений человека к людям выделяет возможные типы невротической личности: преобладание направленности индивида к людям ведет к образованию «уступчивого» типа личности, а доминирование его направленности против людей формирует агрессивный тип и от людей – отстраненный тип.

Когнитивная психология

Представители: Жан Пиаже, Дж. Келли.

Предмет изучения – зависимость поведения субъекта от познавательных процессов.

Задачей когнитивной психологии являлось исследование переработки информации от момента ее попадания на рецепторные поверхности до получения ответа.

Основные теоретические положения

Человек – это не машина слепо и механически реагирующая на внутренние факторы или события во внешнем мире. Напротив, разуму человека доступно большее: анализировать информацию о реальной действительности, проводить сравнения, принимать решения, разрешать проблемы, встающие перед ним каждую минуту.

Развитие интеллекта ребенка происходит в результате постоянных поисков равновесия, между тем, что ребенок знает и тем, что он стремится познать.

Внешние поступки могут быть разными, так как мысли и чувства были иными.

Практика

Разработка обучающих программ, предназначенных для развития интеллекта и научная экспертиза свидетельских показаний.

Работа, анализ, создание прикладной теории.

Вклад

Введение понятий кратковременной и долговременной памяти, объяснение внутренней изменчивости личных актуализируемых в конкретных ситуациях схем интерпретации, что является причиной неточного предсказания людьми своего собственного будущего поведения.

Гуманистическая психология

Представители – Оппорт, Мюррей, Мерфи, Мей, Маслоу, Роджерс.

Предмет изучения – уникальная неповторимая личность, постоянно созидаящая себя, осознающая свое назначение в жизни; здоровье, гармоничные личности, достигшие вершины личностного развития, вершины «самоактуализации».

Основные теоретические положения

Базируется на иерархии потребностей человека: физиологических; потребностей в безопасности и защите; в общении и социальных контактах; в признании; в самоактуализации; объясняет непригодность исследования животных для понимания человека.

Практика

Гуманистическая психология – современное направление в психологической науке, изучающей основные целостные самоактуализирующиеся личности; этапы деградации личности; поиск смысла жизни.

Вклад

Гуманистическая психология выступает против построения психологии по образцу естественных наук и доказывает, что человек, даже будучи объектом исследования должен изучаться как активный субъект, оценивающий экспериментальную ситуацию и выбирающий способ поведения.

Трансперсональная психология

Представители – К. Юнг, Р. Ассаджиоли, А. Маслоу, С. Грофф.

Предмет изучения – бессознательное и его динамика.

Психика как взаимодействие сознательного и бессознательного компонентов при непрерывном обмене между ними.

Трансперсональная психология, изучающая измененные состояния сознания, переживание которых может привести человека к смене фундаментальных ценностей, духовному перерождению или обретению целостности.

Основные теоретические положения

Комплексы – это совокупность психических элементов (идей, мнений, отношений, убеждений), объединяющихся вокруг какого-то тематического ядра и ассоциирующихся с определенными чувствами.

Структура личности: сознание, индивидуальный бессознательный компонент, коллективный бессознательный компонент.

Практика

Установлено, например, что психические и телесные травмы, пережитые человеком в течение жизни, могут быть забыты на сознательном уровне, но будут храниться в бессознательной сфере психики и влиять на развитие эмоциональных и психосоматических расстройств. Так, чуткое обращение с новорожденным, возобновление симбиотического взаимодействия с матерью, достаточное время, затрачиваемое на установление связи, – ключевые факторы, способные нейтрализовать вред родовой травмы.

Важной категорией трансперсонального опыта с трансценденцией времени и пространства будут разнообразные явления экстрасенсорного восприятия – ЗВ, опыт существования вне тела, телепатия.

Человеческая психика по существу соразмерна всей Вселенной и всему существующему.

Вклад

Главной отличительной чертой трансперсонального подхода есть модель человеческой души, в которой признается «значимость духовного и космического измерений и возможностей для эволюции сознания».

История белорусской психологии неотрывно связана с историей развития российской психологии в силу исторического единства народов. История единства двух народов подводит к тому, что это исходит из крепкой взаимосвязи и культурных наследий, и, разумеется, так же в сфере

психологической науки. Обогащение психологии усилиями российских и белорусских ученых было взаимным.

В этом отношении необходим анализ научно-методической помощи, которую оказывали нам в разное время известные российские ученые Б.Г. Ананьев, Л.И. Божович, В.В. Давыдов, Н.Ф. Добрынин, М.И. Дьяченко, А.Г. Ковалев, К.Н. Корнилов, Б.Ф. Ломов, В.А. Лубовский, К.К. Платонов, П.М. Якобсон, А.А. Крылов, Н.В. Кузьмина и многие другие. Благодаря активному содействию известного российского психолога А.Р. Лурия в Московском институте экспериментальной психологии пригласили приступить к работе одного из великих отечественных психологов Л.С. Выготского.

Приглашение молодого малоизвестного ученого Л.С. Выготского из Гомеля в Москву явилось следствием его выступления на 2-ом Всероссийском съезде по психоневрологии (Петроград, 1924 г.). Его доклады («Как надо преподавать психологию», «Методика рефлексологического и психологического тестирования» и др.) явились результатом семилетней работы в Гомеле и произвели большое впечатление на многих делегатов.

Прибытие в республику молодых российских ученых Н.Г. Медведевой, Е.Н. Машинской, В.М. Ковалгина дало возможность заговорить о белорусской психологической науке в полную силу.

В настоящее время в республике успешно развиваются такие отрасли психологии, как социальная, детская, педагогическая, возрастная, инженерная, военная и другие. Ждут своего осмысления научные школы Ф.И. Иващенко, Л.А. Кандыбовича, Я.Л. Коломинского, С.В. Кондратьевой, Л.Н. Рожиной и многих других.

Изучение истории психологии будет способствовать воспитанию личности и тех лучших качеств, которые необходимы профессионалу, гражданину и гуманисту, поскольку науку можно рассматривать как историю идей в истории людей.

Контрольные вопросы

1. Основные этапы развития психологии в период античности.
2. Психологические теории Средневековья.
3. Психологические теории в эпоху Возрождения.
4. Развитие психологии в период XV-XVI вв.
5. История развития психологии XIX-XX вв.

Тематика рефератов

1. Психоаналитическая теория личности Зигмунда Фрейда.
2. Индивидуальная теория личности Альфреда Адлера.
3. Аналитическая теория личности Карла Густава Юнга.
4. Гуманистическая теория личности А. Маслоу.
5. История развития психологии в Беларуси.

1.3. Личность в психологии

Понятие личности в психологии. Соотношение биологического и социального в структуре личности. Типология психологических моделей личности. Значение ведущей деятельности в развитии личности. Источники активности. Движущие силы развития личности. Оценка и самооценка личности, их роль в формировании личности. Методы психологической коррекции личности. Жизненные кризисы и стратегии их преодоления. Личностный рост.

Приступая к изучению психологии личности, мы всегда должны помнить, что эта проблема лишь одна из ипостасей, в которой предстает перед нами человек как целостное образование. И чтобы понять человека, его облик и поведение целостно, мы должны изучать его как индивида, как субъекта, как личность, и, наконец, как индивидуальность. В тоже время встает вопрос о том, почему исторически в психологии именно проблема личности, а не индивида или субъекта вышла на передний план, нередко олицетворяя собой психологическое изучение человека? Ведь действительно, коренным, исходным понятием является «человек» – биологическое существо с особой телесной организацией. Понятие личность несколько уже, чем понятие человек. Отсюда и множество определений человека: то он «разумное существо» (*animal rationale*); то «общественное животное» (*zoon politikon*); то «человек умелый» (*homo faber*); то существо, способное создавать символы, наконец, всем привычное – *homo sapiens*. Ответ на этот вопрос может быть получен в процессе выяснения природы человека и понимания личности не только в психологии, но и смежных науках, ее изучающих.

Представление о собственно человеческой природе покоится на взаимосвязи двух фундаментальных биологических факторов, характерных для человека: это уменьшение доли инстинктивной детерминации поведения и рост объема мозга и, особенно коры головного мозга. Действительно, не считая элементарных инстинктов самосохранения и сексуального влечения, у человека почти нет других врожденных или унаследованных программ поведения. Человека по жизни ведет его разум и он приобретает совершенно новое качество – **самосознание**, что позволяет ему осознавать самого себя и выделиться из природы путем противопоставления ей^{2,3}.

Таким образом, существование человека и вся его противоречивая жизнь сводится к основному биологическому противоречию между инстинктами, которых мало, и самосознанием, которого в избытке. Этот конфликт, по

² Столяренко, Л.Д. Основы психологии / Л.Д. Столяренко. – Ростов н/Д.: Изд-во «Феникс», 1996. – 736 с.

³ Фром, Э. Бегство от свободы / Э. Фром. – М.: Наука, 1995. – 368 с.

удовлетворению потребностей, формирует проблему: свобода и (или) ответственность (детерминизм). Те или иные установки, укоренившиеся в поведении человека в зависимости от его общественного положения, направленные на удовлетворение потребностей, составляют тот или иной тип его характера, выражающий соответствующий тип личности. Именно в личности находят свое выражение собственно человеческие качества.

Проведенный весьма кратко анализ природы человека позволил выявить то, что отличает человека от животного. И эта особенность проявляет себя, прежде всего, на личностном уровне.

Личность изучает не только психологическая наука. В различных связях и отношениях личность изучают философия, социология, история, искусствоведение, эстетика, этика, педагогика, медицина, юридические и другие науки. Психология рассматривает сущность ее психических свойств, состояний и процессов, а также закономерности ее изучения и формирования. Поэтому определение личности, даваемое психологией, уточняет ее более общее определение для всех наук, ее изучающих.

Личность в философии выступает как совокупность всех общественных отношений. Проблема личности в философии – это проблема места, занимаемого личностью в обществе.

Личность в социологии – это устойчивая система социально значимых черт, характеризующих индивида, это продукт общественного развития и включения индивида в систему социальных отношений посредством деятельности и общения.

Личность в психологии это человек как сознательное и разумное существо, обладающее речью и способностью к трудовой деятельности. Другие источники по психологии рассматривают личность как индивида, обладающего развитым сознанием, занимающим определенное положение в обществе и выполняющим определенную общественную роль. Личность в психологии – это некоторое ядро, интегрирующее начало, связывающее воедино все психические явления индивида и придающее его поведению необходимую последовательность и устойчивость.

Дифференциальная психология делает акцент на изучение индивидуально-психологических особенностей личности и различий между людьми, а социальная психология выводит структуру личности из структуры ее взаимодействия с другими людьми.

Существенный и ценный вклад в общую теорию личности вносят педагогическая, возрастная, этническая психология, психология труда, психология развития и ряд других отраслей психологии.

Одной из наиболее значительных работ, в которой речь идет о личности, является книга Б.Г. Ананьева «Человек как предмет познания»⁴. Личность по

⁴ Ананьева, Б.Г. Человек как предмет познания / Б.Г. Ананьева. – СПб.: Питер, 2001. – 288 с.

Б.Г. Ананьеву, есть индивид с присущей ему генетической программой развития и определенным диапазоном изменчивости. В данном определении личности особо акцентируется внимание на роли наследственности и среды в формировании личности.

Личность по К.К. Платонову это психологический облик человека как дееспособного члена общества, сознающего свою роль в нем.

Таким образом, личность – феномен общественного развития, конкретный человек, обладающий сознанием и самосознанием. Индивид становится личностью в процессе социализации.

Социализация личности – это всеобщий процесс, благодаря которому человек становится членом социальной группы: семьи, общины, рода. Социализация включает усвоение всех установок, мнений, обычаев, жизненных ценностей, ролей и ожиданий конкретной социальной группы. Этот процесс длится всю жизнь, помогая людям обрести душевный комфорт и чувствовать себя полноправными членами общества или какой-то культурной группы внутри этого общества.

Признаки социализации:

- человек обогащается общественным опытом;
- индивидуализируется;
- становится личностью;
- приобретает возможность быть не только объектом, но и субъектом социальных воздействий.

Условия развития личности: наследственные и окружающая среда. Существует три направления в изучении условий развития:

1) теория конвергенции двух факторов – механистическое сложение наследственного и социального в жизни человека;

2) теория конфронтации двух факторов – это конфликт между культурой, обществом и влечениями индивида;

3) концепция взаимодействия двух факторов – наследственность и окружающая среда не дозируются в дополняющих друг друга пропорциях, а объединяются друг с другом в единое целое.

В широком плане **личность** человека является интегральной целостностью биогенных, социогенных и психогенных элементов.

Биологическая основа личности охватывает нервную систему, систему желез, процессы обмена веществ (голод, жажда, половой импульс), половые различия, анатомические особенности, процессы созревания и развития организма.

Социальное «измерение» личности обуславливается влиянием культуры и структуры общностей, в которых человек был воспитан и в которых он участвует. Важнейшими социальными слагаемыми личности являются социальные роли, выполняемые ею в различных общностях (семье, школе, группе ровесников), а также субъективное «Я», то есть созданное под влиянием

воздействий других представлений о собственной особе, созданных из представлений других людей о нас самих.

Понятие личности следует отличать от понятий индивида, индивидуальности.

Индивид – это психосоматическая организация личности, делающая ее представителем рода человеческого.

Индивидуальность – это своеобразное сочетание особенностей, отличающих одного человека от другого (это и индивидуально неповторимые особенности организма, и те, которые следует отнести к уникальным свойствам личности).

Личность – это системное качество, которое приобретает индивид во взаимодействии с социальным окружением. Это взаимодействие протекает в трех ведущих формах: общении, познании и совместной деятельности.

Психологическая структура личности разрабатывается в рамках комплексного изучения на основе последовательного применения деятельностного подхода и принципа единства всеобщих (родовых), особенных (индивидуальных) и единичных (индивидуально неповторимых и уникальных) качеств. Данная структура образуется совокупностью функционально связанных друг с другом компонентов, которые являются необходимыми и достаточными для осуществления полноценной деятельности.

Соответственно выделяют следующие **сферы личности**:

1. *Потребностно-мотивационная сфера*. Это различные потребности (испытываемые человеком нужды в определенных условиях жизнедеятельности и развития), мотивы и направленность.

2. *Эмоционально-волевая сфера*. Она включает субъективно-окрашенные реакции, отношения к окружающему миру, усилия и их переживания. Т.е. это эмоционально-волевые состояния, процессы и свойства личности.

3. *Когнитивно-познавательная сфера*. Это как получение, хранение, узнавание, воспроизведение, забывание и преобразование информации. Т.е. это когнитивно-познавательные состояния, процессы и свойства личности.

4. *Действенно-практическая сфера*. Сюда принадлежат проявления человека, как деятеля, практически реализующего себя в мире. Это его способности, навыки, умения, достижения; прагматические аспекты личности.

5. *Морально-нравственная сфера*. Она включает действия личности, закрепленные в привычках, обычаях, традициях, принципах социальной жизни людей. Т.е. это морально-нравственные состояния, действия и свойства личности.

6. *Экзистенциально-бытийная сфера*. Она проявляется в состояниях самоуглубления, переживания самой самости, свойствах личности, сопричастностью своему бытию в мире.

7. *Межличностно-социальная сфера*. Это межличностные обмены информацией, взаимодействия, отношения и т.п.

В настоящее время некоторые исследователи пытаются предсказать, овладеть временным пространством развития личности, её жизни. Но с математической точностью невозможно определить состояние и поведение личности в заданных обстоятельствах. Человек «многоэтажен» и многообразен: ребёнку интересно необычное, подростку хочется себя показать, утвердить, взрослому – себя реализовать. Личность творит сама себя и несёт ответственность за своё становление. Психическое развитие ребёнка, подростка, юноши есть в то же время становление его личности; зрелые годы человека – период зрелости его личности; наконец, старость: убывающие жизненные силы, остановка, а затем и регресс в психическом развитии, а в некоторых случаях и распад личности.

Динамика личности – это, во-первых, деятельность, и, во-вторых, постоянное изменение свойств и качеств человека, в том числе и его развитие.

Человек в период своего становления должен находиться в определенных условиях, обеспечивающие всемерное развитие всех сторон его личности с учетом генетической программы и в соответствии с социальной программой. Становление личности является продуктом деятельности, «наложенной» на генетическую программу развития человека. Однако далеко не всякая деятельность обеспечивает необходимые условия для обучения, развития и воспитания. Наилучшие условия для становления личности обеспечиваются подбором видов деятельности, их содержания форм и методов.

Сколько людей на земле, столько и различных личностей с присущей каждой из них психологической структурой. Есть люди очень похожие, но нет двух тождественных личностей.

Структуры личности представлены многими авторами в отечественной и зарубежной психологии. В отечественной психологии необходимо подчеркнуть наиболее известные структуры, авторы которых Б.Г. Ананьев, Л.И. Божович, А.Г. Ковалев, А.Н. Леонтьев, В.С. Мерлин, В.Н. Мясищев, К.К. Платонов, С.Л. Рубинштейн и др. В зарубежной психологии Г. Айзенк, Дж. П. Гилфорд, У. Джемс, Р. Кеттел, А. Маслоу, У. Норманн, З. Фрейд Э. Фромм, К. Хорни, К.Г. Юнг и др.

Наиболее полно приводим психологическую структуру личности предложенную в отечественной психологии К.К. Платоновым, которая определяется ее четырьмя сторонами.

Первая сторона личности – её социально обусловленные особенности: потребности, мотивация, склонности, стремления, идеалы, мировоззрение, убеждения, которые определяют моральные качества личности. Эту сторону называют направленностью личности. Она формируется путем воспитания и самовоспитания.

Вторая сторона личности – запас имеющихся у человека знаний, навыков, умений и привычек. Эта сторона определяет подготовленность личности к деятельности, уровень её развития, её опыт. Эта сторона

формируется путем обучения и научения (самостоятельный процесс формирования знаний, умений и навыков).

Третью сторону личности составляют свойственные данному человеку типичные и устойчивые особенности отдельных психических процессов: восприятия, памяти, мышления, эмоций, воли. Эта сторона формируется путем упражнения.

Четвертая сторона личности – её биологически обусловленные особенности, задатки, особенности высшей нервной деятельности, проявляющиеся в темпераменте, возрастных и половых свойствах. Для их формирования достаточно тренировки.

Рассмотрим первую сторону структуры личности подробнее.

Как отмечал К.К.Платонов, чтобы узнать человека, важно разобраться в том, что он успел сделать на своем жизненном пути. Но ещё важнее понять, к чему он стремиться и во имя чего; чего, по его мнению, он не успел ещё достичь и каким образом намерен добиться поставленной перед собой жизненной цели. Всё это определяет направленность личности, её мотивация.

Характеризуя направленность личности К.К. Платонов выделил следующие ее общие качества: уровень, широта, интенсивность, устойчивость и действенность.

Уровень – это общественно значимые цели, побуждающие личность к деятельности.

Широта направленности определяется кругом интересов, в основе которого важнейшая роль принадлежит профессиональной деятельности.

Интенсивность направленности связана с ее эмоциональной окраской, определяется психическим состоянием личности.

Устойчивость характеризуется ее протяженностью во времени и связана с настойчивостью как проявлением воли.

Действенность направленности личности определяет активность реализации целей в деятельности.

В основе направленности человека лежат его потребности.

Человек испытывает недостаток в предметах внешнего мира, в определенных материальных условиях в течение всей своей жизни. Для того чтобы жить, он должен есть, пить, иметь одежду, жилище. Наконец, он испытывает потребность в общении с другим человеком.

Под **потребностью** следует понимать нужду, испытываемую человеком в определенных объективных предметах и условиях, необходимых ему для поддержания своей жизни и развития.

Потребность является особой формой отражения объективной действительности в мозгу человека. Потребность, возникающая у субъекта, переживается им индивидуально, в форме чувств и стремлений, различных по степени своей осознанности (влечений, желаний), но источник возникновения потребностей и предметы, могущие их удовлетворить, находятся вне человека, существуют объективно. Обычно неудовлетворенная потребность субъективно

переживается человеком как эмоция недовольства. Таким образом, каждая потребность носит субъективно-объективный характер.

В каждой потребности человек выступает как существо пассивное, страдающее, поскольку он испытывает нужду в предметах, находящихся вне его. Одновременно он выступает и как существо активное, так как испытываемая им потребность является мощным стимулом, побуждающим его к действию.

Все потребности характеризуются определенным предметным содержанием (потребность в пище, жилище, потребность в музыке). Всякая потребность приобретает свое конкретное содержание в зависимости оттого, в каких условиях и каким образом она удовлетворяется. Потребности обладают свойством неоднократно повторяться (характерна цикличность – в пище, во сне).

Потребности развиваются, что связано с увеличением круга предметов, удовлетворяющих конкретную потребность, с изменением форм проявления потребностей и способов их удовлетворения, с возникновением совершенно новых потребностей. Человеческие потребности не имеют предела для своего возникновения и развития.

Различают материальные и духовные потребности. К материальным потребностям относится потребность в одежде, жилище, топливе, орудиях труда и др. К духовным потребностям относится потребность в знаниях, в эстетическом наслаждении, в общении с другими людьми, в творчестве и др.

К *материальным потребностям* также относится группа так называемых *естественных* потребностей: потребность в самосохранении, в пище и продолжении рода. Последние две потребности являются как бы дополняющими компонентами первой.

На основе потребности формируется **мотив** – побуждающий и определяющий выбор направленности деятельности. Более того, деятельность может иметь сразу несколько мотивов (т.е. быть полимотивированной), тогда она направлена на удовлетворение одновременно нескольких потребностей. Побуждения, вызывающие активность и определяющие ее направленность и поведение называем *мотивацией*.

Интересы выступают как движущая сила, побуждающая, стимулирующая человека к совершению действий и поступков. Понятие «интерес» употребляется довольно часто. В экономических и юридических науках «интерес» истолковывают как выгоду, пользу. В философской литературе под «интересами» (например, классовыми) понимают пользу, соединенную с убеждениями и т.д.

Понятие «интерес» не следует отождествлять с понятием «потребность». Интерес обычно вызывает желание ознакомиться с предметом, потребность – обладать этим предметом. Можно осознавать потребность (в пище), но не испытывать интереса к предмету, удовлетворяющему эту потребность. Но эти понятия могут быть и тесным образом связаны между собой. Так источником

многих интересов (эстетических, интеллектуальных) являются соответствующие духовные потребности. Или, например, на основе устойчивого глубокого интереса к музыке возникает потребность в музыке.

Наиболее верным представляется истолкование интереса как избирательной направленности личности. **Интерес** – это эмоционально окрашенная направленность личности на предметы и явления объективной действительности, связанная со стремлением познать их и влияющая соответствующим образом на всю деятельность личности. В этом определении представлены и познавательные, и эмоциональные, и волевые моменты сложного психического свойства личности, каким является интерес. Интерес – это типично человеческое психическое свойство, возникающее в процессе общественно-трудовой деятельности людей.

В отличие от биологических влечений и инстинктов интерес всегда носит осознанный характер, и главную роль в этом играет мышление. Без мышления не могло бы возникнуть понимание того, с чем сталкивается человек, без него вообще не может возникнуть интерес. Чем выше уровень развития сознания человека, тем более содержательными, глубокими и разнообразными будут его интересы.

Составным компонентом психологической природы интереса являются эмоции и чувства. Человек не безразличен к тому, что его интересует. Интересы связаны с самым дорогим, интимным, ценным для человека, поэтому эмоциональный момент в них занимает видное место.

Интересы стимулируют активность человека, которая направлена на познание объекта интереса, несмотря ни на какие преграды. Поэтому существенной стороной интереса являются волевые процессы и качества личности.

В психологическую структуру интереса входит и внимание. Внимание и интерес связаны между собой. Интерес к предмету одновременно вызывает и внимание к нему.

Интерес часто выступает как индикатор уже имеющихся у человека способностей и как мощный стимул, пробуждающий у него совершенно новые, неизвестные ему ранее способности.

Разнообразные интересы людей можно классифицировать с точки зрения их содержания, то есть тех объектов, на которые они направлены. Существует столько интересов, сколько существует объектов и связанных с ними видов деятельности. Интересы можно сгруппировать, объединяя их по общему для каждой группы существенному признаку. Условно выделяют следующие группы интересов: *материальные интересы* – к предметам быта, материальному благосостоянию, к одежде и т.д.; *познавательные интересы* – к конкретным учебным дисциплинам (учебные интересы) и специально научные интересы к отдельным отраслям научных знаний; *профессиональный интерес* – к различным видам трудовой деятельности человека; *общественно-политические интересы* – к различным видам общественной деятельности, к

политическим вопросам; *эстетические интересы* – к различным видам искусства и литературы. Все интересы, независимо от их предметного содержания характеризуются следующими особенностями: устойчивостью, интенсивностью или уровнем действенности, глубиной и направленностью.

Устойчивые интересы характеризуются длительностью и могут сохраняться у человека в течение всей его жизни; вторые носят временный, ситуативный характер, т.е. неустойчивые. Они вспыхивают и гаснут, не оставляя существенного следа в жизни личности.

По уровню действенности или интенсивности различают активные и пассивные интересы. Первые захватывают человека целиком, побуждают его к энергичной, плодотворной деятельности. Они являются мощным стимулом всестороннего развития личности, её знаний и навыков, способностей и характера. Люди, испытывающие активный интерес, идут на подвиг, жертвы ради удовлетворения своего интереса. Пассивный интерес стимулирует лишь созерцательную деятельность человека, вызывая удовлетворение, эстетическое наслаждение от самого восприятия объекта интереса.

Различают глубокие и поверхностные интересы. Первые проникают своими корнями в глубь психической жизни человека, они связаны с основными стремлениями личности, налагают свой отпечаток на все её поведение, на весь психический облик личности.

Различают непосредственный и опосредствованный интерес. Первый направлен на сам процесс деятельности, второй – на её результат. Так, человек, испытывающий непосредственный интерес к математике, получает большое удовлетворение от самого процесса решения задач, от занятия математикой. Во втором случае занятия математикой он рассматривает лишь как необходимое средство для удовлетворения своего непосредственного интереса к технике.

Не следует противопоставлять друг другу полярные особенности интересов, так как под влиянием воспитания и самовоспитания они могут переходить в свою противоположность. Например, пассивные, поверхностные, опосредствованные интересы могут превращаться в процессе воспитания в активные, глубокие, непосредственные. Активные, глубокие, стойкие интересы могут приобретать характер наклонности человека к определенной деятельности и, подобно потребностям, становиться неотделимой органической частью духовного облика личности.

Склонность – это положительное внутренне мотивированное отношение к какому-либо занятию. Психологическую основу склонностей составляет устойчивая потребность личности к определенной деятельности, когда привлекательными оказываются не только достигаемые в ней результаты, но и сам процесс деятельности. Если личность проявляет творческое отношение к деятельности, стремится к постоянному накоплению знаний и совершенствованию умений и навыков, то такая склонность называется призванием и в единстве с соответствующими способностями выступает как одарённость.

Под **мировоззрением**, как формой направленности личности, понимают систему взглядов на природу, общество и человеческое мышление. В узком плане мировоззрение понимают как систему взглядов на общественную жизнь, т.е. морально-политические принципы личности.

Мировоззрение не только определяет общую направленность личности, её целеустремленность, придавая стойкость и твердость характеру, но и сказывается на всем облике человека, на всей совокупности особенностей поведения и действий, привычек и наклонностей. Мировоззрение необходимо для ориентации, для определения своего места и своей роли в общественном развитии. Мировоззрение только тогда полноценно, когда личность претворяет в жизнь свои взгляды, руководствуясь ими в обществе, семье, трудовой деятельности. Связь мировоззрения с поведением является одним из важнейших показателей качеств личности. Бывает, что человек един и в своих мыслях, и в своих делах. Но бывает и так, что человек обнаруживает два разных лица: одно, когда он высказывает свои взгляды, и совсем другое, когда действует. При положительных качествах мировоззрение превращается в глубокие убеждения личности.

Убежденность – обоснованная вера человека в принципы и идеалы, которым он руководствуется в жизни. Убежденный человек – это целеустремленный, стойкий, страстный человек, способный отстаивать свои взгляды и свои дела.

На основе мировоззрения складывается нравственный идеал, который служит основным мотивом и планом самовоспитания личности.

Идеал – это образ, которым руководствуется личность в настоящем и который определяет план самовоспитания. Человеку свойственно предвосхищать будущее на основе обобщения прошлого и настоящего. Характер предвосхищения зависит не только от уровня знаний, но и от установки личности, её взглядов, интересов, общей воспитанности.

Таким образом, направленность личности – это система побуждений, определяющая избирательность отношений и активность человека.

С позиций психологической науки **активность** личности обуславливается совокупностью потребностей, побуждающих её через сложную систему осознанных и неосознанных мотивов к деятельности. Процесс удовлетворения потребностей является внутренне противоречивым. Потребности, как правило, не удовлетворяются немедленно после их возникновения. Для их удовлетворения необходимы материальные средства, определенный уровень готовности личности к деятельности, знания, умения и т.п. Активность бывает внешней (движения, мышечные усилия), внутренний (психическая активность) – это размышление, воспоминание, творческая активность, гражданская (социальная активность).

Движущие силы психического развития личности выявляются в противоречии между изменяющимися в деятельности потребностями человека и реальными возможностями их удовлетворения.

Несколько иной подход в плане поиска источников активности личности выдвинут австрийским психологом В. Франклом, основателем «Третьей Венской школы психотерапии» (первая школа – психоанализ З. Фрейда, вторая – индивидуальная психология А. Адлера).

Согласно В. Франклу главным источником активности личности и её основной движущей силой является смысл жизни. Поэтому «стремление к смыслу» выставлено в противовес принципу удовольствия (иначе «стремление к удовольствию»), на котором сконцентрирован фрейдовский психоанализ, а также в противовес «стремлению к власти», выделяемому адлеровской индивидуальной психологией.

В. Франкл учился у З. Фрейда и А. Адлера. Его личная судьба сплелась с наиболее трагическими событиями, связанными с разгулом фашизма, а то, как он пережил все, что выпало на его долю, вызывает глубокое уважение. Три года в Освенциме, Дахау и Терезьенштадте не сломили его духа. Именно здесь он укрепился в мысли о том, что не от условий, а, прежде всего, от самого человека зависит, как он будет себя вести.

По Франклу для человека необходимо обнаружить смысл – логос – своего существования, ибо именно поиск смысла является признаком подлинного человеческого бытия. Под смыслом жизни понимается позиция личности, её отношение к другим людям, забота о своих близких: родителях, детях, муже, жене; это её творчество, деятельность и т.д. Отсутствие или потеря смысла создает вакуум: человек теряет содержание своего существования, он испытывает скуку, предаётся пороку или испытывает тяжелые переживания, подобные кризису пожилых людей. Смысл имеет конкретное содержание и составляет сущность жизни каждого человека. Обретя смысл, человек отвечает за свою жизнь. Из этого следует, что личности, на определенных этапах формирования, необходима коррекция, помощь в поиске смысла своей жизни.

В самом общем виде «развитие личности» есть становление особой формы целостности – Я-концепции. Представления человека о самом себе даже в детском возрасте (не говоря уж о взрослом периоде жизни) должны быть согласованными (не противоречащими друг другу), иначе произойдет фрагментация личности, и человек будет страдать от смешения ролей⁵.

Я-концепцию или самосознание можно рассматривать как непрерывный процесс, в основе которого лежит все время усложняющаяся деятельность самопознания, эмоционально-ценностного отношения к себе и способность регулировать свое поведение и деятельность⁶.

⁵ Крайг, Г. Психология развития / Г. Крайг. – СПб: Питер, 2001. – 992 с.

⁶ Психология. Словарь; под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – М.: Политиздат, 1990. – 494 с.

Самосознание включает в себя 4 компонента (по В.С. Мерлину)⁷:

- сознание отличия себя от остального мира;
- сознание «Я» как активного начала субъекта деятельности;
- сознание своих психических свойств, эмоциональные самооценки;
- социально-нравственная самооценка, самоуважение, которое формируется на основе накопленного опыта общения и деятельности.

Критерии самосознания:

- 1) выделение себя из среды, осознание себя как субъекта, автономного от среды (физической среды, социальной среды);
- 2) осознание своей активности – «Я, управляю собой»;
- 3) осознание себя через другого – «То, что я вижу в других, это может быть и мое качество»;
- 4) моральная оценка себя, наличие рефлексии – осознание своего внутреннего опыта.

В структуре самосознания можно выделить:

- осознание близких и отдаленных целей, мотивов своего Я;
- осознание своих реальных и желаемых качеств – «реальное Я» и «идеальное Я»;

– познавательные, когнитивные представления о себе;

– эмоциональное, чувственное представление о себе.

К-Роджерс выделяет четыре параметра «Я»-концепции:

- real self-concept (реальное представление о себе);
- social self-concept (представление о своей социальной роли);
- physical self-concept (представление о собственном физическом состоянии);
- ideal self-concept (представление о своих целях, планах и желаниях на будущее).

Американский психолог М. Розенберг выделяет уже шесть образов «Я»:

- «настоящее «Я» – каким индивид видит себя в действительности в данный момент;
- «фантастическое «Я» – каким, по мнению человека, он мог бы стать;
- «будущее или возможное «Я» – каким следует быть, исходя из усвоенных норм и образов;
- «будущее или возможное «Я» – каким, по мнению человека, он мог бы стать;
- «идеализированное «Я» – каким приятно себя видеть;
- «ряд изображаемых «Я» – образование масок, которые индивид выставляет напоказ, чтобы скрыть за ними какие-то отрицательные, болезненные черты, слабости своего настоящего «Я»⁸.

⁷ Рубинштейн, С.Л. Самосознание личности и ее жизненный путь. // Психология личности: тексты / С.Л. Рубинштейн; под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, А.А. Пузыря. – М., 1982. – С. 137 – 132.

Различные проявления самосознания регулируются процессом самовоспитания. Самовоспитание – это сознательная деятельность, направленная на возможно более полную реализацию человеком себя как личности⁹. Основываясь на активизации механизмов саморегуляции, самовоспитание предполагает наличие ясно осознанных целей, идеалов, личностных смыслов (индивидуализированных отражений действительного отношения личности к тем объектам, ради которых разворачивается ее деятельность¹⁰). Самовоспитание формируется на относительно позднем этапе онтогенеза (в подростковом возрасте), связано с определенным уровнем самосознания, критического мышления, способности и готовности к самоопределению, самовыражению, самораскрытию, самосовершенствованию.

По мере повышения степени осознанности самовоспитание становится все более значимой силой саморазвития личности.

Компоненты самовоспитания: самоанализ личностного развития, самоотчет личности, самоконтроль личности. В приемы самовоспитания входят: самоприказ, самоодобрение, самовнушение.

Самовоспитание базируется на адекватной самооценке и оценке.

Оценка личности, её поведения, деятельности, осуществляется другим, компетентным человеком, экспертом. В роли экспертов могут быть люди, хорошо знающие личность: педагоги, руководители, друзья, родители и др. Экспертная оценка может выражаться количественными и качественными показателями. Принимая мнение экспертов, личность вносит определенные коррективы в свое поведение, отношение, деятельность.

Самооценка входит в состав Я-концепции и развивается вместе с самосознанием личности.

Самооценка – это компонент самосознания, направленный на оценку человеком своего «Я», своих действий, поступков, слов, чувств и т.п. Содержание самооценки многоаспектно, также как сложна и многоаспектна сама личность. Оно охватывает мир ее морально-нравственных ценностей, отношений, возможностей. Единая целостная самооценка личности формируется на основе самооценки отдельных сторон ее психического мира. Каждый из компонентов самооценки, отражающей степень знания личностью соответствующих ее особенностей и отношение к ним, имеет свою линию развития. В связи с этим весь процесс выработки общей самооценки противоречив и неравномерен. Самооценка различных компонентов в личности может находиться на разных уровнях устойчивости, адекватности, зрелости.

⁸ Малейчук, Г.И. Модель становления идентификации / Г.И. Малейчук // Психологія. – 1998. – № 2. – С.3 - 19.

⁹ Захарова, А.В. Исследование самооценки младшего школьника в учебной деятельности / А.В. Захарова, Т.Ю. Андрущенко. // Вопросы психологии. – 1980. – № 4 – С. 90 - 99.

¹⁰ Психология. Словарь: под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – М.: Политиздат, 1990. – 494 с.

Формы взаимодействия самооценок – единство, согласованность, взаимодополнение, конфликтные отношения – предшествуют процессу выработки единой самооценки, сопровождаются поисками личности самой себя, непрерывным вниманием к своему внутреннему миру с целью понять степень своей ценности в обществе, найти и определить свое место в системе сложнейших социальных, профессиональных, семейных и просто личностных связей и отношений.

По своему составу самооценка сложна не только потому, что она многоаспектна и включает различные уровни содержания, но и потому, что эти содержания могут быть различных уровней осознанности. В процессе становления единой самооценки личности, ведущая роль принадлежит ее рациональному компоненту. Именно на основе самоанализа происходит как бы «проявление» недостаточно ясных компонентов самооценки и их «введение» из сферы неосознаваемого в сферу сознательного. Самооценка формируется при более или менее активном участии самой личности и несет на себе отпечаток своеобразия ее психического мира, не совпадая в некоторых своих элементах с объективной оценкой данной личности. Ее адекватность, истинность, логичность и последовательность устанавливаются на основе реальных проявлений личности в деятельности, поведении. Нравственным критерием самооценки служит общественная ценность осознаваемых качеств личности.

Уровни самооценки:

- неадекватная высокая самооценка (завышенная);
- адекватная высокая самооценка;
- средняя самооценка;
- адекватная низкая самооценка;
- неадекватная низкая самооценка (заниженная).

Адекватная или правильная самооценка позволяет человеку отнестись к себе критически, правильно соотнести свои силы с задачами разной трудности и с требованиями окружающих. Адекватная самооценка является необходимым условием формирования личности.

Неадекватная самооценка свидетельствует о необъективной оценке человеком самого себя, его мнения о себе резко расходится с тем, каким его считают другие. Она может быть завышенной или заниженной.

Человек с завышенной неадекватной самооценкой, как правило, переоценивает свои возможности, личные качества, может стать высокомерным, заносчивым, нетерпимым к чужим мнениям и оценкам. Для такого человека характерны внутренние конфликты, нарушение организации деятельности. Человек может озлобиться, проявлять подозрительность или ярко демонстрировать высокомерие, что ведет к утрате межличностных контактов.

Человек с заниженной неадекватной самооценкой характеризуется устойчивой неуверенностью в себе, недооценкой своих возможностей, качеств, может стать очень пассивным, боязливым, эмоционально обедненным. Заниженная самооценка наиболее устойчивая. Великий писатель и психолог

Л.Н. Толстой личность сравнивал с математической дробью, в числителе которой духовные свойства человека, а в знаменателе – его мнение (самооценка) о себе. Об одном из своих сыновей Л.Н. Толстой с горечью заметил, что у того знаменатель – бесконечность. А значит результат (частное) стремится к бесконечно малой величине. Формирование правильной самооценки – важнейшая задача воспитания и самовоспитания личности.

Виды самооценки:

– личностная – оценка человеком своих способностей, потенциальных возможностей, личных качеств, внешнего облика;

– текущая самооценка – это оценка человеком своих действий и поступков.

Самооценка связана с уровнем притязаний. Уровень притязаний характеризует:

1. Уровень трудности, достижение которого является общей целью серии будущих действий (идеальная цель).

2. Выбор личностью цели очередного действия, формирующейся в результате переживания успеха или неуспеха ряда прошлых действий (уровень притязаний в данный момент).

3. Желаемый уровень самооценки личности (уровень «Я»).

Стремление к повышению самооценки в условиях, когда человек свободен в выборе степени трудности очередного действия, приводит к конфликту двух тенденций – тенденции повысить притязания, чтобы одержать максимальный успех, и тенденции снизить их, чтобы избежать неудачи. Переживание успеха (или неуспеха), возникающее вследствие достижения (или не достижения) уровня притязаний, влечет за собой смещение уровня притязаний в область более трудных (или более легких) задач. Снижение трудности избираемой цели после успеха или ее повышение после неудачи говорят о нереалистичном уровне притязаний или неадекватной самооценке. Люди, обладающие реалистичным уровнем притязаний, отличаются уверенностью в своих силах, настойчивостью в достижении цели, большей продуктивностью, критичностью в оценке достигнутого. Неадекватность самооценки может привести к крайне нереалистичным (заниженным или завышенным) притязаниям. В поведении это проявляется в выборе слишком трудных или слишком легких целей, в повышенной тревожности, неуверенности в своих силах, тенденции избегать ситуаций соревнования, некритичности в оценке достигнутого, ошибочности прогноза и т.д. Итак, взаимосвязь самооценки, уровня притязаний, уровня достижений и возможных последствий можно свести к схеме (рис. 1.3.1).

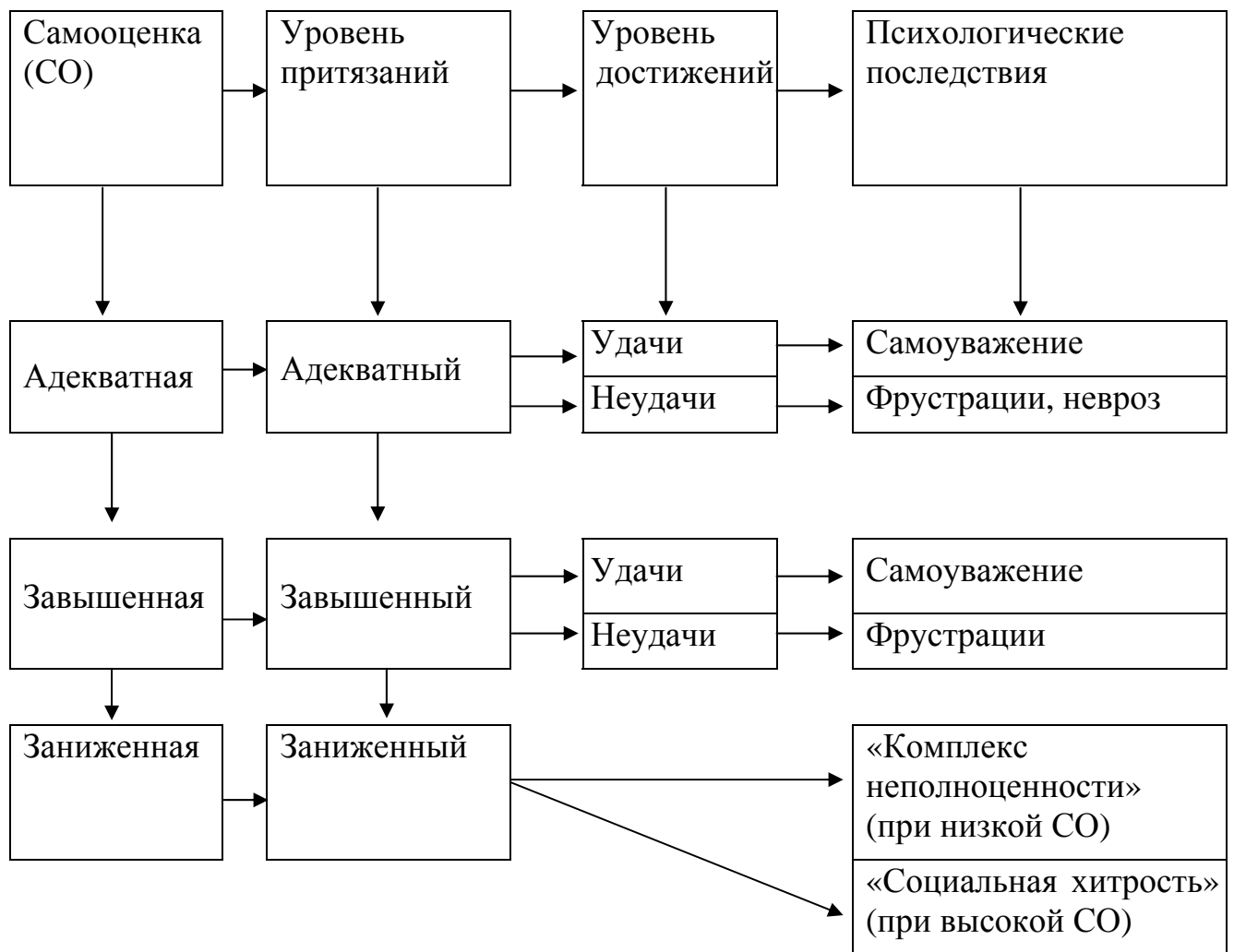


Рис. 1.3.1. Взаимосвязь самооценки, уровня притязаний, уровня достижений и возможных последствий

Самоуважение – обобщенное отношение личности к самой себе, прямо пропорционально количеству достигнутых успехов и обратно пропорционально уровню притязаний ¹¹ (рис. 1.3.2).

$$\text{САМОУВАЖЕНИЕ} = \text{УСПЕХ} / \text{ПРИТЯЗАНИЕ}$$

Рис. 1.3.2. Формула самоуважения

¹¹ Психология. Словарь; под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – М.: Политиздат, 1990. – 494 с.

Чем выше притязания, тем большими должны быть достижения человека, чтобы он мог себя уважать.

Фрустрации – специфическое эмоциональное состояние человека, возникающее в результате появления непреодолимых препятствий на пути к достижению желаемой цели. Препятствия могут быть: физическими, биологическими, психологическими, социокультурными.

Виды препятствий (по Т. Дембо)¹²:

- внутренние – те, которые препятствуют достижению цели;
- внешние – те, которые не дают субъекту выйти из ситуации.

Виды фрустрированного поведения:

- двигательное возбуждение;
- апатия;
- агрессия и деструкция;
- регрессия.

Невроз – заболевание, возникающее вследствие конфликта человека с окружающей средой на почве столкновений желаний человека и действительности, которая его не удовлетворяет¹³.

Подводя общий итог, можно сделать следующие выводы:

1. Самосознание формируется в процессе жизнедеятельности индивида.
2. Факторы, влияющие на самосознание: восприятие индивида другими; самоанализ; социальные ценности, ожидания, идеалы; опыт социального поведения; внешние данные, ощущение силы и здоровья.
3. Самосознание имеет определенную структуру и обладает определенными критериями.
4. Самовоспитание является продуктом самосознания.
5. Самооценка является частью самосознания и имеет влияние на него.
6. Самооценка имеет уровни, которые определяют степень удовлетворенности индивида собой.
7. Самооценка развивается в онтогенезе.
8. Самооценка связана с уровнем притязаний и уровнем достижений, что налагает определенный отпечаток на его психическое состояние и поведение.
9. Оценка играет ведущую роль в формировании самооценки индивида до юношеского возраста. В последующем, роль оценки уменьшается и несет для индивида информационный характер.

Я-концепция или самосознание развивается на базе сознания. «Не сознание рождается из самосознания, из «Я», а самосознание возникает в ходе развития сознания личности, по мере того, как личность становится самостоятельным

¹² Белановская, О.В. Психология личности: учеб. пособие / О.В. Белановская. – Минск: БГПУ им. М.Танка, 2001.– 226 с.

¹³ Рубинштейн, С.Л. Самосознание личности и ее жизненный путь. // Психология личности: тексты / С.Л. Рубинштейн; под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, А.А. Пузыря. – М., 1982. – С. 137 – 132.

субъектом» – писал С.Л. Рубинштейн в статье «Самосознание личности и ее жизненный путь»¹⁴.

Личность, рассматривая себя в системе «Я как индивидуум», устанавливает свою идентичность в близких отношениях с другими людьми и в трудовой деятельности. Формирование идентичности – непрекращающийся процесс. Взрослые должны структурировать свою личную, профессиональную и семейную идентичности по мере того, как меняется их внутренний и внешний мир.

На основе идентичности формируется генеративность – попытка увековечить себя путем внесения долговременного и значимого вклада в окружающий мир (выполняется посредством профессиональной деятельности, художественного творчества или воспитания детей)¹⁵.

Система «Я как член семьи» предполагает у индивида наличие определенной социальной роли (я как ребенок, я как супруг(а), я как родитель и т.д.). Исследования, проводившиеся в форме интервью, показали, не менее 90 % мужчин и женщин считают, что их семейные роли и обязанности являются важнейшими компонентами при определении себя¹⁶.

Система «Я как работник» рассматривает профессиональное «Я» личности. Работа для некоторых – не более чем способ заработать себе на жизнь. Другим она дает шанс проявить свои творческие способности и навыки; она позволяет повысить им свою самооценку, завоевать уважение у окружающих. Для третьих работа является почти наркотиком – деятельностью, заниматься которой их неодолимо влечет какая-то внутренняя сила. Существует взаимодействие между внутренней мотивацией к труду и идентичностью работника (рис. 1.3.3).

Все три микросистемы имеют влияние на самосознание индивида, т.к. эти системы имеют ведущее значение на протяжении дальнейшей жизни.

На образ «Я» влияют различные изменения в любой из этих систем (болезни, развод, профессиональный успех или неудача и т.д.).

В период ранней взрослости (примерно к 30 годам) человек переживает кризисное состояние. Происходит переоценка ценностей, критический пересмотр своего «Я». Человек обнаруживает, что многое он уже не может изменить в своей жизни, в себе: семья, профессия, привычный образ жизни. Новообразование ранней взрослости – овладение профессией. При успешном разрешении психологического конфликта человек имеет оптимальную самооценку и строит отношения с социумом на основе понимания и доверия. При неблагоприятном разрешении конфликта индивид испытывает

¹⁴ Психология человека от рождения до смерти; под ред. А.А. Реана. – СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2006. – 651 с.

¹⁵ Психология. Учебник для технических вузов; под ред. В.Н.Дружинина. – СПб.: Питер, 2000. – 608 с.

¹⁶ Крайг, Г. Психология развития / Г. Крайг. – СПб: Питер, 2001. – 992 с.

одиночество и остракизм, которые могут сопровождаться добровольной изоляцией от общества.

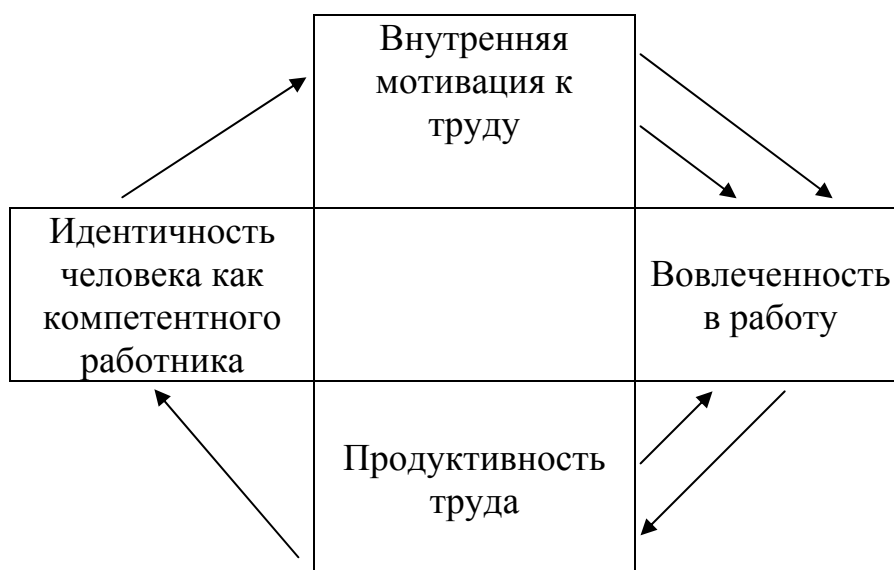


Рис. 1.3.3. Схема взаимодействия между внутренней мотивацией к труду и идентичностью работника

Конфликты развития в среднем возрасте (Р. Пэк)¹⁷: признание ценности мудрости против признания ценности физических сил; уравнивание социального против сексуального начала в человеческих отношениях; катексисная (эмоциональная) гибкость против катексисного обеднения; умственная гибкость против умственной ригидности. Новообразование средней взрослости – овладение социальной ролью и статусом.

Кризис возраста поздней зрелости связан с изменением социальной роли и поиском новых жизненных планов. Новообразование поздней взрослости – приобретение мудрости.

Мудрость – взвешенные суждения и полезные советы по важным или неясным вопросам, представляет собой кульминационный пункт в развитии человеческого интеллекта.

Основными составляющими мудрости как экспертного знания являются:

- фактуальные знания о практической стороне жизни;
- знание контекста жизни и общественных перемен;
- процедурные знания практической стороны жизни;
- знания, учитывающие относительность ценностей и жизни;
- знания, учитывающие неопределенность жизни.

Период данного возраста характеризуется сменой социального статуса. Реакция на уход на пенсию зависит от таких факторов, как желание оставить работу, здоровье, финансовое положение и отношение коллег.

¹⁷ Крайг, Г. Психология развития / Г. Крайг. – СПб: Питер, 2001. – 992 с.

Подготовка к выходу на пенсию состоит из трех частей:

1. «Сбрасывание оборотов». С возрастом люди начинают освобождаться от ряда трудовых обязанностей или сужать сферу ответственности.
2. Планирование. Люди тщательно планируют свою жизнь на пенсии.
3. Жизнь в ожидании пенсии.

Изменение статуса сказывается на семейных и личных отношениях, когда люди учатся приспосабливаться к прекращению активной воспитательной деятельности в семье, к ролям дедушек (бабушек) и прадедушек (прабабушек), к осуществлению ухода за больным супругом. Такие события, как потеря супруга и близких друзей, в старости могут вызвать чрезвычайно сильный стресс. Многие пожилые люди, оставшись одни после смерти супруга, страдают от одиночества. Однако вдовство может также дать человеку возможности для личностного роста и активности.

Целостная психическая организация личности проявляется в определенном стиле жизни и поведения. Наиболее полно характеризуют личность такие свойства как целеустремленность, воспитанность, цельность, активность, оригинальность, профессионализм и др. Эти и другие свойства личности формируются в процессе обучения и научения, воспитания и самовоспитания. Однако воспитание не всемогуще, так как развитие личности имеет свои собственные закономерности, свою внутреннюю логику, а не является лишь пассивным отражением объективных условий. Понятие внутренней логики отражает простую мысль: индивид, являясь существом саморегулирующимся, в процессе развития приобретает такие свойства, которые не predetermined ни внешними воздействиями, ни внутренними, в том числе природными данными. Эти свойства есть результат взаимодействия внешнего и внутреннего, результат деятельности человека как единого и саморегулирующегося целого.

Контрольные вопросы

1. Почему введено понятие личности в психологию и другие науки?
2. Структура личности по К.К.Платонову.
3. Дайте понятие направленности личности и назовите характеристики ее структурных компонентов
4. Дайте понятие оценки и самооценки личности.
5. Назовите основные источники активности личности.

Тематика рефератов

1. Понятие личности в психологии.
2. Роль биологических и социальных факторов в структуре личности.
3. Источники активности личности.
4. Функции и компоненты самосознания.
5. Оценка и самооценка личности, их роль в воспитании и самовоспитании

6. Виды самооценки.
7. Основные характеристики уровня притязаний личности.
8. Связь между уровнем притязаний, самооценкой и уровнем достижений личности.

1.4. Личность и психические процессы

Особенности ощущений и восприятий. Восприятие человека человеком. Память в деятельности человека. Развитие памяти. Характеристика мышления. Формы и виды мыслительного процесса. Мышление и решение технических задач. Воображение. Речь. Внимание. Эмоции и чувства. Воля.

Ощущения – первичный познавательный процесс, на основе которого возникают все остальные более сложные по своей структуре познавательные процессы: восприятие, память, мышление. Ощущение – психический процесс отражения отдельных свойств объектов реального мира, непосредственно воздействующих на органы чувств.

Ощущения являются объектом изучения философии, физики и других наук. Для философии важен конкретно-научный ответ на вопрос: связывают ли нас наши органы чувств с внешним миром или они служат стеной, отгораживающей психическое от окружающей действительности? Это гносеологический вопрос о познаваемости мира. Физические качества раздражителя и приспособленность органа чувств к их отражению связаны с проблемами физики.

Физиологическим механизмом ощущений является деятельность специальных нервных аппаратов, называемых анализаторами. Анализатор состоит из трех частей:

1. Рецептор, где происходит трансформация определенного вида воздействующей энергии в нервный импульс; их называют органами чувств. Рецепторы классифицируются на экстрорецепторы (дистантные и контактные) реагируют на воздействие раздражителей внешнего мира, интерорецепторы формируют ощущения состояния внутренних органов и систем человека и прориорецепторы расположены в мышцах, суставных сумках и сухожилиях.

2. Проводящих нервных путей, по которым возникающее в рецепторах возбуждение передается в соответствующие отделы мозга.

3. Участка коры мозга.

Например, зрительный анализатор состоит из сетчатки глаза (рецептор), зрительных нервов, передающих возбуждение от палочек и колбочек сетчатки в зрительный центр коры головного мозга. Аналогично построены и все другие анализаторы, в своей совокупности называемые сенсорной сферой: слуховой, вкусовой, двигательной и др.

Во многих видах деятельности наибольшее значение имеют зрительные ощущения, без которых деятельность вообще невозможна. Роль слуховых ощущений связана в трудовой деятельности с обеспечением обмена информацией между совместно работающими и с возможностью контролировать по звуковой характеристике рабочее состояние различной техники. Тесно связаны со слуховыми ощущениями вибрационные. Они

возникают в результате отражения колебаний в упругой среде. Эти колебания отражаются всеми частями тела. Они утомительны и даже болезненны. Большую роль в некоторых профессиях играют обонятельные ощущения. Реагирование на различные запахи, например, горелой электропроводки и др. формируется на основании обоняния. Важны в жизни и деятельности вкусовые ощущения. Они выполняют охранную функцию, приятное – принимаем, неприятное – отвергаем. С помощью данного вида ощущений человек дегустирует различные продукты.

В понятие «кожные ощущения» входят ощущения прикосновения и давления – осязание или тактильные ощущения, температурные (холода и тепла) и болевые ощущения. Ощущения равновесия (статические) участвуют в восприятии положения тела в пространстве. Органом чувств равновесия является вестибулярный аппарат. Большую роль в трудовых действиях играют двигательные или кинестетические ощущения, вызываемые раздражением нервных окончаний, заложенных в мышцах, суставах, связках и костной ткани (проприорецепторы).

Индивидуальные особенности личности в области ощущений в первую очередь связаны с чувствительностью анализаторов, которая формируется и совершенствуется в ходе трудовой деятельности человека. Например, зрение обостряется там, где необходима высокая его острота при обработке металлов резаньем, давлением. Слух становится чувствительнее к шуму станка или машины, характеризующему режим работы. В тех видах деятельности, где необходима высокая чувствительность кожи пальцев рук, повышается абсолютная чувствительность осязания и т.д.

Особое значение имеет адаптация – изменение чувствительности анализатора под влиянием длительно действующих на него раздражителей. Например, зрительная адаптация (световая или темновая), слуховая, температурная и т.п.

В процессе деятельности может происходить изменение чувствительности анализаторов в сторону обострения. Такое изменение называют сенсбилизацией. Наибольшая чувствительность достигается к 20-30 годам. Особой остроты чувствительности требует деятельность настройщика музыкальных инструментов, слесаря или техника–ремонтника различного оборудования.

Следует отметить еще одну особенность ощущений – их взаимодействие. Например, цветомузыка (зрительные и слуховые ощущения), все цвета делят на холодные и теплые и в процессе зрительных ощущений они формируют у человека психофизиологический комфорт; легкие вкусовые, звуковые, кожные ощущения улучшают, в частности, ночное зрение, т.е. ощущения одной модальности подкрепляют или усиливают ощущения другой модальности. Такая особенность называется синестезией.

В отличие от ощущений, которые отражают только отдельные свойства и качества предметов, восприятие всегда целостно и предметно. Восприятие

объединяет ощущения, идущие от ряда анализаторов. Так, беря в руки какой-либо инструмент, человек не только видит его, но и ощущает его вес, размеры, холод металла, и все эти ощущения обобщаются в единый образ данного предмета.

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

В зависимости от преобладающей роли анализатора или группы анализаторов в отражательной деятельности восприятия могут быть простыми и сложными. К простым восприятиям относятся зрительные, слуховые, осязания, обоняния и вкуса. К сложным – восприятие времени, пространства, движения и восприятие человека человеком.

Восприятие времени обобщает ряд ощущений, сигнализирующий о длительности, последовательности и скорости течения явлений внешнего мира, а также о внутренних ритмах жизнедеятельности. Это субъективное переживание фактора времени. Интересные события кажутся быстро текущими, короткими, а отрезок времени, в течение которого не произошло ничего особенного и все было обыденно, привычно, однообразно, представляется особенно длинным. Наиболее коротким кажется время, в течение которого необходимо успеть сделать многое или когда опаздываешь к отправлению поезда, автобуса.

В восприятии пространства основу составляют зрительные, вестибулярные, двигательные и кожные ощущения. В процессе восприятия пространства различают восприятие величины, формы, объемности и удаленности предметов. Важная роль в восприятии пространства принадлежит глазомеру. Восприятие пространства у студентов технического вуза доформирует учебный предмет «Начертательная геометрия и черчение».

Восприятие движения представляет собой восприятие пространственно-временного перемещения объекта, например, обрабатываемой детали, инструмента, транспортного средства и т.п. Оценка движения зависит от восприятия интервалов времени, потому что всякое движение в пространстве характеризуется скоростью и направлением. Восприятие движения имеет большое значение в производственной работе, например, наблюдение за движущимися частями работающего механизма.

К сложному виду относится так же восприятие человека человеком. В процессе общения каждый человек раскрывается как личность, как индивидуальность в совокупности возрастных, половых и психологических особенностей, которые запечатлеваются в образах и понятиях взаимодействующих людей. В зависимости от задач совместной деятельности, обстановки общения, характерологических свойств окружающих значимость каждой из особенностей личности может быть различной и отражается своеобразно. В процессе коммуникативных отношений отражаются особенности внешнего облика людей, их манеры, привычки, речь,

эмоциональные проявления, реакции, действия, особенности жестов и др. Эти проявления имеют не только информационное значение для окружающих людей, но выполняют и регулятивную функцию.

Психологическое познание человека человеком является сложным процессом. Необходимо развивать в себе наблюдательность, интерес, психологическую зоркость и другие качества личности.

Восприятие обладает рядом свойств:

- *избирательность* – эта особенность восприятия, характеризующая интересы, установки, потребности личности;

- *предмет и фон восприятия* – выделение контура изображения из фона, различение формы, пропорций, отдельных деталей предмета, окраски;

- *апперцепция* – это восприятие с учетом опыта личности, ее интересов, богатства знаний;

- *осмысленность и обобщенность* – эти свойства, связанные с мыслительной деятельностью в процессе восприятия;

- *константность* – относительное постоянство воспринимаемой величины, формы и цвета предметов при изменении расстояния, ракурса, освещенности;

- *иллюзия* – искаженное восприятие;

- *наблюдение и наблюдательность* – целенаправленное, планомерное восприятие объектов, в познании которых заинтересована личность, это умение подмечать характерные, малозаметные особенности предметов и явлений.

В практике и при психологическом изучении особенностей восприятия людей сложились знания о следующих основных типах восприятия и наблюдения: синтетическом, аналитическом, аналитико-синтетическом и эмоциональном.

У людей синтетического типа проявляется склонность к обобщенному отражению явлений и к определению основного смысла происходящего. Они не придают значения деталям.

Для людей аналитического типа характерно стремление выделить и проанализировать, прежде всего, детали частности.

У людей аналитико-синтетического типа восприятия и наблюдения в равной мере обнаруживается стремление к анализу и к пониманию основного смысла происходящего.

Люди эмоционального типа стремятся выразить свои переживания, вызванные предметами восприятия.

На основе ощущений и восприятий формируется своеобразная сенсорная культура личности – эта культура наших органов чувств.

Ощущения и восприятия человека не исчезают бесследно, в коре мозга сохраняются следы от процесса возбуждения. На основе этого человек может запомнить и сохранить, а затем и воспроизвести усвоенные ранее знания.

Память – это отражение опыта человека путем запоминания, сохранения и воспроизведения.

Любое проявление памяти требует, прежде всего, *запоминания*, т.е. запечатления воспринятого материала, затем *сохранения* этого запомненного материала в сознании в течение какого-то времени; а о том, сохранился ли в сознании этот материал или нет, можно сказать только в случае попытки *воспроизведения*. Прочность сохранения обеспечивается повторением, которое служит подкреплением следов в коре мозга и предохраняет от *забывания*. Каждому из этих четырех процессов памяти (запоминания, сохранения, воспроизведения и забывания) присущи свои особенности.

В зависимости от того, что запоминается, различают следующие виды памяти.

Двигательная память лежит в основе выработки навыков и привычных движений. Все бытовые, трудовые, спортивные навыки усваиваются благодаря двигательной памяти.

Эмоциональная память сохраняет пережитые человеком чувства. Толчком для проявления эмоциональной памяти могут быть воспоминания о каких-либо событиях, сопровождающихся переживанием; в таком случае наряду с воспоминанием этого события восстанавливается и связанное с ним чувство. Сохранение в памяти пережитых чувств является предпосылкой воспитуемости человека.

Смысловая или словесно-логическая память заключается в запоминании и воспроизведении мыслей, формул, дословных формулировок.

Образная память или память на представления, помогает запоминать и воспроизводить лица, обстановку, детали машин, музыкальные мелодии, запахи, вкусы. Представления характеризуются своей наглядностью, прямым сходством с тем объектом, которому они соответствуют. Поэтому образная память может быть зрительной, слуховой, обонятельной, осязательной и вкусовой.

Под влиянием кибернетики в психологии появилось разделение на кратковременную и долговременную память. Кратковременная память у человека проявляется в тех случаях, когда материал запоминается с целью вспомнить его через короткий срок, а дальнейшее сохранение считается ненужным. Например, некоторые студенты выучивают материал с установкой воспроизвести его на экзамене и после ответа сразу же забывают.

Долговременная память проявляется тогда, когда новый материал запоминается на длительный срок и даже навсегда. Прочность сохранения материала в памяти зависит от установки личности к запоминанию. Это доказано экспериментально. При установке запомнить на короткий срок заученное быстро забывается.

Кратковременное сохранение информации необходимое для успешного решения задач текущей деятельности называют оперативной памятью.

Переход кратковременной памяти в долговременную называют процессом **консолидации** или закрепления. Этот процесс неустойчив, если мозг подвергается воздействию сильных раздражителей электрическому,

химическому (наркоз, алкогольное отравление) или механическому (удар по голове), то человек забывает о событиях, непосредственно предшествовавших травме. Это явление называют ретроградской амнезией. Что же касается событий, происшедших за 30-50 мин и более до травмы, то память о них сохраняется, т.к. они уже прошли период консолидации.

Существует и антероградская амнезия, когда процесс консолидации восстанавливается не сразу. Поэтому исчезает память не только о событиях непосредственно предшествовавших сильным раздражителям, но и о событиях, имевших место задолго до этого воздействия. *Амнезия* (от греч. *mneme* – память) – потеря памяти, *гипомнезия* – ослабление памяти, *гипермнезия* – усиление памяти, *алломнезия* – искажение в процессе воспоминания.

И, наконец, генетическая память, которая определяется генетической программой развития личности. Она хранится в генотипе, передается и воспроизводится по наследству.

У разных людей различны и качества памяти, которые могут изменяться под влиянием ряда причин. *Продуктивность памяти* как её общий суммарный эффект определяется рядом её качеств: объемом памяти, быстротой запоминания, точностью воспроизведения, длительностью сохранения и готовностью памяти.

Объем памяти – это количество материала, которое может быть воспроизведено непосредственно после однократного его восприятия. Прослушав один раз объяснение, рассмотрев различные образцы материалов, инструментов, человек запомнит различное их число. В среднем объем памяти равен 6-8 объектам. Это зависит от быстроты запоминания, длительности сохранения, от точности воспроизведения и узнавания.

Быстрота запоминания определяется временем, необходимым для полного запоминания соответствующего материала. Для запоминания предмета или действия одному человеку требуется однократное ознакомление с ним, а другому – многократное.

Точность воспроизведения – это степень соответствия между воспринятым и воспроизведенным материалом. Здесь необходимо учитывать искажения, ошибки, пропуски, субъективные дополнения, являющиеся продуктом воображения, а не самого заученного материала.

Длительность сохранения характеризуется временем удержания в памяти запомненного материала. Один человек удерживает информацию в памяти надолго, а другой – быстро забывает.

Наиболее ценное качество памяти – готовность. Под готовностью памяти подразумевается способность человека быстро извлекать из памяти то, что ему требуется в данный момент для практической деятельности. Именно готовность памяти в сочетании со скоростью и критичностью мышления определяет сообразительность и находчивость.

Продуктивность памяти – это её динамическая характеристика. На неё влияют многие причины, среди которых в первую очередь надо указать вид

запоминания. Наименее продуктивно механическое (ассоциативное) запоминание, наиболее продуктивно – смысловое (логическое); их продуктивность относится друг к другу примерно как 1:25. На продуктивность памяти влияют физическое и психическое состояние. Утомление и психическое угнетение значительно ухудшает продуктивность памяти. И, наоборот, всё, что улучшает самочувствие, положительно влияет и на память.

Развитие памяти зависит от профессиональной деятельности человека, так как в деятельности психика не только проявляется, но и формируется. Так, у артистов хорошо развита эмоциональная, у композиторов – слуховая, у художников – зрительная память, у инженеров образная и двигательная, у философов – словесно–логическая.

В зависимости от того, с помощью каких анализаторов (органов чувств) запоминается и воспроизводится материал, выделяют зрительный тип памяти, слуховой и двигательный. Чистые типы памяти чрезвычайно редки. Более распространены промежуточные типы: зрительно–слуховой, зрительно–двигательный и двигательно–слуховой.

Существуют общие правила формирования памяти.

1. Перед началом чтения книги, статьи или документа, попытайтесь по названию определить, что в них написано (или что написали бы вы на месте автора). Такое же «прогнозирование» приемлемо и к названиям глав, параграфов, первым абзацам текста.

2. Прежде чем читать (слушать, просматривать), решите для себя, какую информацию вы хотите извлечь и зачем она вам нужна. Это вызовет интерес и подготовит вас к её восприятию.

3. Если автор, проведя ряд аргументов, собирается сделать вывод, сделайте его сперва сами и лишь потом продолжайте читать.

4. Перед чтением вспомните всё, что вам известно о данной теме, «расшевелите свои знания».

5. Подражайте древнегреческим ораторам, заучивавшим свои речи, расхаживая по дому и «устанавливая связи» между текстом и обстановкой, а затем с помощью мысленной «прогулки» восстанавливайте текст речи в памяти.

6. Если вам нужно запомнить какой-то материал близко к тексту, не учите его кусками, а обязательно целиком и в естественной последовательности.

7. Чтобы избежать неприятности, связанной с забытым именем нового знакомого, усильте первое впечатление от него, повторяя имя вслух, («Извините, я правильно расслышал?»), употребляя его в разговоре, при прощании. Запишите его имя хотя бы пальцем в воздухе. Представьте, в честь кого могли назвать этого человека и т.п.

8. Попробуйте вызвать у себя максимум эмоций, связанных с запоминаемой информацией.

9. Готовясь к интенсивной умственной работе, учитывайте своё состояние. Печаль, раздражение, неуверенность, страх – враги памяти.

10. Никогда не записывайте без попытки осмыслить и запомнить.

Кроме этих правил, вы сами можете придумать множество других и сможете запомнить гораздо больше, чем раньше, даже если жаловались на свою память.

Психолог Леви отмечает: «Одни лучше запоминают переписав, другие – услышав, третьи – увидев, четвёртые – под тихую музыку, пятые – почёсывая голову. Если вы ещё не знаете индивидуальных особенностей своей памяти, надлежит перепробовать указанные способы, дополнив их новыми, насколько у вас хватит фантазии».

Среди всех познавательных процессов наиболее сложным является мышление. Если восприятие есть отражение единичного предмета в его внешних, чувственно воспринимаемых чертах, то мышление – это отражение общего в единичном, существенного в случайном. Если восприятие дает чувственное познание, то мышление дает логическое познание. Деятельность мышления избавляет человека от необходимости сотни раз проводить пробы, идти от ошибки к ошибке.

Мышление – психический процесс, благодаря которому человек отражает предметы и явления действительности в их существенных признаках и раскрывает разнообразные связи, существующие в них и между ними.

Мышление основывается на знаниях, которые сохраняются в памяти, и связано с речью человека. Направленность личности на решение теоретических и практических задач придает мышлению проблемный, поисковый характер. Если человеку известно, то, о чем его спрашивают, мышления нет. Он использует уже имеющиеся у него знания. Мышление возникает при наличии проблемы, задачи и представляет собой движение от неизвестного, непонятного к известному, понятному.

Если задача, поставленная перед человеком, является простой, то и процесс раскрытия существующих между явлениями связей может быть кратким. Сложные задачи требуют многоступенчатого решения и могут длиться годами, представляя собой организованный, целенаправленный и напряженный процесс.

Некоторые авторы быстрое и правильное решение задачи рассматривают как результат таланта, особенностей ума человека. Внезапное, мимолетное нахождение решения получило название **эвристики** (озарение, догадка, блеск мысли). История свидетельствует, что Д.И. Менделеев открыл периодическую систему химических элементов во сне. Однако этому озарению предшествовал кропотливый тринадцатилетний труд.

Когда человек решил задачу, над которой он долго «ломал голову», когда он установил те связи, которые он искал, он сделал новое для себя открытие, т.е. понял то, что раньше было для него непонятным, он чувствует удовлетворение, прилив сил и энергии, его пленит вдохновение. Понимание есть результат напряженной деятельности, в результате которой у человека формируются новые знания о тех явлениях или предметах, над которыми он думал.

Мышление характеризуется обобщенностью и опосредованностью. Обобщенный характер мышления позволяет человеку не только решать задачи настоящего, но и заглядывать в будущее, т.е. мысленно решать задачи, которые встанут перед ним впоследствии. Например, зная закон о том, что все металлы при нагревании расширяются, строители железной дороги оставляют небольшой зазор между концами рельсов.

Опосредованность мышления выражена в языке. В речи сформулированы законы, правила, обобщены факты, связи и зависимости. Показания приборов, например, позволяют специалисту понять те явления, которые происходят в действительности, но недоступны его непосредственному восприятию. Такие явления познаются опосредованно, благодаря мышлению, что расширяет познавательные возможности человека.

Процесс мышления, как и активность личности, начинается с потребности или необходимости что-то понять, узнать, объяснить, или с интереса человека к новому, неизвестному. Он может быть вызван материальными, духовными даже органическими потребностями. Это первый этап мыслительной деятельности.

Следующий этап процесса мышления есть решение поставленной задачи. Всякий процесс решения задачи состоит из ряда мыслительных операций: анализ, синтез, сравнение, классификация, систематизация, обобщение, абстрагирование и конкретизация.

Анализ – это дробление целого на части, выделение отдельных частей, признаков (молекула воды состоит из O_2 и H_2). *Синтез* – соединение частей, сторон, признаков, создание целого. *Сравнение* есть установление сходства или различия, тождества или противоположности. *Классификация* это производная от сравнения. На основе установления сходства признаков предметы объединяются в определенные группы. *Систематизация* это также группировка предметов или явлений, но она предполагает выделение в этой группе более мелких подгрупп на основе пространственных (расстановка станков в цеху), временных (события истории), логических (научный материал в учебнике) и других признаков. *Обобщение* в элементарной форме есть объединение сходных предметов по случайным, общим для них признакам (стол, машина, станок). *Абстрагирование или отвлечение* – это мыслительная операция, заключается в умственном отделении какого-либо признака от одного или нескольких объектов, отражающих в мышлении (цвет, движение и т.п.). *Конкретизация* выражается в приложении или отнесении общего отвлеченного признака к единичным объектам (силу отнесем к человеку, свету, машине), выражается в раскрытии общего через менее общее и единичное (к инструментам относится сверло).

В решении поставленной задачи человек использует тот или иной «набор» операций или более сложных умственных действий. На завершающем этапе успешного мыслительного процесса человек приходит к открытию, т.е. к

новому знанию, что обогащает его опыт и позволяет ставить и решать новые задачи.

Мышление осуществляется в разных формах. Основными формами являются суждения, умозаключения и понятия.

Суждение представляет собой установленные связи между явлениями. В суждении человек высказывает своё мнение о данном предмете, обозначает связи между предметами, выражает чувства, свои намерения. Суждения могут быть единичными и общими, истинными, ложными и предположительными. Когда человек хочет убедить других или себя в том, что его убеждения истинны, он ссылается на ряд доказательств, делает логические построения, приводит факты, рассуждения.

Наиболее часто человек пользуется системой не только суждений, но и умозаключений, т.е. выводов, которые он делает из имеющихся в его распоряжении данных. Умозаключения могут быть индуктивные – от ряда частных случаев к общему выводу, дедуктивные – от общего закона, правила к частному случаю; умозаключения по аналогии – в основе их лежит мыслительная операция сравнение.

Взрослый человек в своей деятельности оперирует не только суждениями и умозаключениями, но и такой категорией знаний как понятия. **Понятие** – это обобщенное знание группы предметов (явлений), объединенных по однородности существенных признаков. Понятия могут быть единичные и общие, конкретные (образные) и абстрактные.

В деятельности человек встречается с очень разными задачами, как по содержанию, так и по способу решения. Решая задачу, человек может проявлять различные виды мышления.

Мышление, непосредственно включённое в практическое действие, называют наглядно-действенным или практическим. Например, деятельность рационализатора, диагностика неисправностей станка, двигателя и их ремонт. Когда человек, решая задачу, использует имеющиеся у него наглядные образы, проявляется наглядно-образное мышление. Если задача поставлена как теоретическая, для ее решения требуется использовать абстрактные понятия, теоретические знания. Такое мышление называется теоретическим (словесно-понятийным).

По видам деятельности у педагога формируется педагогическое мышление, у экономиста – экономическое, у инженера – техническое и т.д. Техническое мышление характеризуется наличием теоретико-практического, образного и оперативного компонентов.

По степени оригинальности мышление может быть репродуктивным (воспроизводящим) и продуктивным (творческим).

Среди многих качеств личности, составляющих её индивидуальность, существенное значение имеют качества ума. Они выступают в особенностях умственной деятельности человека. К таким качествам ума относятся

любопытность, пытливость, содержательность, глубина и широта ума, инициативность, логичность, критичность, самокритичность, творческий ум.

Создание в процессе мышления новых образов на основе прошлых восприятий и имеющихся понятий представляет собой процесс **воображения**. Разнообразные проявления активного воображения условно можно разделить на два вида: репродуктивное и творческое воображение.

Репродуктивное воображение – это воображение, в процессе которого образ создаётся на основе личного опыта и имевшихся восприятий и построение этого образа происходит в основном в соответствии с имеющимися уже сведениями об объекте. Образы репродуктивного воображения имеют существенное значение в познавательной деятельности, так как они пополняют знания, которыми человек оперирует в умственной и практической деятельности.

Творческое воображение – это самостоятельное создание новых образов в процессе творческой деятельности, создающей новые оригинальные конструкции, ранее не существовавшие в действительности.

Воображение, как известно, тесно связано с творчеством. Поэтому существует столько специфических видов воображения, сколько имеется видов человеческой деятельности – конструктивное, техническое, научное, художественное, музыкальное и т.д. Но все эти виды составляют разновидность творческого воображения. Существуют и другие виды воображения: сновидения, галлюцинации, грезы, мечты.

Речь – совокупность произносимых или воспринимаемых звуков, имеющих тот же смысл, и то же значение, что и соответствующая им система письменных знаков.

Речь – один из видов коммуникативной деятельности человека, использование средств языка для общения с другими членами языкового коллектива. Под речью понимают как процесс говорения (речевую деятельность), так и его результат (речевые произведения, фиксируемые памятью или письмом).

Благодаря речи как средству общения, индивидуальное сознание человека, не ограничиваясь личным опытом, обогащается опытом других людей, причем в гораздо большей степени, чем это может позволить наблюдение и другие процессы неречевого познания, осуществляемого через органы чувств: восприятие, внимание, воображение, память и мышление.

Через речь психология и опыт одного человека становятся доступными другим людям, обогащают их, способствуют их развитию.

Речь является полиморфной деятельностью и по своим функциям представлена в различных формах: внешняя, внутренняя, письменная, устная (монологическая, диалогическая).

Внешняя – средство общения.

Внутренняя – средство мышления.

Письменная – один из способов запоминания информации.

Устная: диалог – двусторонний обмен информацией, протекает, как правило, в форме беседы; монолог – процесс рассуждения, речь одного. Формы монолога – рассказ, лекция, доклад.

С помощью речи обучаемые изучают учебный материал, общаются, влияют друг на друга и воздействуют на себя в процессе самовнушения.

Функции речи: выражения; воздействия; сообщения; обозначения.

Свойства речи: выразительность; ответственность (поучение, наставление); понятность; содержательность.

Чем активнее обучаемые совершенствуют устную, письменную и другие виды речи, пополняют свой словарь, тем выше уровень их познавательных возможностей и культуры.

Внимание – это сосредоточенность и направленность психической деятельности на определенном объекте с целью его ясного отражения. Иначе говоря, это способность человека сконцентрировать свои «познавательные процессы» на одном или нескольких объектах с определенной целью (изучения, познания и т.п.)

По активности внимание различают на:

– непроизвольное (пассивное или эмоциональное), возникающее в силу новизны объекта, интереса, оригинальности и т.п.;

– произвольное (волевое), возникающее, когда выбор объекта внимания производится сознательно, преднамеренно;

– послепроизвольное, когда потребность быть внимательным становится необходимостью, т.е. сформированы навыки внимания.

По направленности внимание может быть внешненаправленным и внутренненаправленным.

По форме внимание может быть сенсорным, двигательным и интеллектуальным.

Внимание – один из тех познавательных процессов, на самостоятельное существование которых среди психологов до сих пор нет согласия. Одни ученые утверждают, что как особого, независимого процесса внимания не существует, что оно выступает лишь как сторона или момент любого другого психического процесса или деятельности человека. Другие полагают, что внимание представляет собой вполне независимое психическое состояние человека, специфический внутренний процесс, имеющий свои особенности.

Внимание можно определить как психофизиологическое состояние, характеризующее динамические особенности познавательной деятельности. Этот процесс сознательного или бессознательного отбора одной информации, поступающей через органы чувств, и игнорирование другой.

Внимание человека обладает пятью основными свойствами:

Устойчивость – способность в течение длительного времени сохранять состояние внимания на каком-либо объекте.

Сосредоточенность или концентрация – способность сконцентрировать свое внимание на одном объекте при отвлечении от других.

Переключаемость – перевод с одного объекта на другой, с одного вида деятельности на другой.

Распределение – способность рассредоточить внимание на значительном пространстве, параллельно выполняя несколько видов деятельности.

Объем – количество объектов, которые могут быть охвачены вниманием одновременно.

Внимание у человека формируется с рождения, и в процессе формирования его происходит взаимосвязанное развитие памяти, речи и т.д. Всех людей можем определить как внимательных и невнимательных (рассеянных).

Отражая окружающий мир, человек определенным образом относится к нему. Это переживание своего отношения к окружающему миру проявляется в эмоциональной сфере личности.

Эмоции и чувства являются своеобразной формой отражения действительности, в которой выражается отношение человека к окружающему миру и самому себе, то есть эмоциональная сфера более субъективна, чем познавательная. Различия между эмоциями и чувствами выражаются в их происхождении. В психологии эмоции рассматриваются как исходные, первичные, более простые психические явления; чувства выступают как производные, вторичные, сложные, присущие человеку структурные образования. Каждое чувство формируется как результат обобщения эмоциональных переживаний, и, в то же время именно в эмоциональных переживаниях оно и выражается.

Эмоции – это особый класс субъективных психологических состояний, отражающих в форме непосредственных переживаний, ощущений приятного или неприятного, в отношении человека к миру и людям, в процессе и результатах его практической деятельности, направленной на удовлетворение его актуальных потребностей.

Чувства являются высшими, культурно обусловленными эмоциями человека, связанными с некоторым социальным объектом. **Чувства** – одна их основных форм переживания человеком своего отношения к предметам и явлениям действительности, отличающаяся относительной устойчивостью.

Эмоциональная жизнь личности характеризуется богатством и разнообразием проявлений структурных компонентов, среди которых выделяют:

1. Эмоциональный тон ощущений – непосредственные переживания, побуждающие человека к их сохранению или устранению (иначе – желания).

2. Отдельные, так называемые ситуативные эмоции, являющиеся субъективной формой выражения степени удовлетворения той или иной потребности и выражающие оценочное отношение к отдельным условиям, которые способствуют или препятствуют осуществлению деятельности, конкретным достижениям в ней, к сложившимся или возможным ситуациям и перспективам удовлетворения потребностей.

3. Эмоциональные состояния:

– *настроение* – длительное, устойчивое, в достаточной мере ровное, иногда включающее амбивалентные переживания, состояние человека (общий эмоциональный фон);

– *аффекты* – сильные, внешне бурно выраженные реакции на экстремальные условия, когда человек не справляется с возникшей ситуацией;

– *кратковременные сильные эмоциональные состояния* (гнев, страх, радость, ужас, экстаз и др.), при которых сужается сознание, снижается самоконтроль, действия становятся стереотипными и подчиняются эмоциям, а не логическому мышлению;

– *фрустрация* – психическое состояние нарастающего внутреннего напряжения, которое может быть связано с разочарованием, неудачей в попытке достичь какой-либо цели;

– *стрессы* – реакции на длительные повышенные нагрузки, требующие мобилизации всех сил.

4. Страсти – сплав эмоций, мотивов и чувств, сконцентрированных вокруг определенного вида деятельности или предмета (человека).

5. Высший уровень развития эмоций человека – **устойчивые чувства** к объектам (материальным или духовным), относящимся к высшим потребностям.

6. Эмоциональность человека – т.е. содержание, качество и динамика его эмоций и чувств.

7. Эмоциональный опыт человека – закрепившиеся способы реагирования, иерархия эмоций и чувств.

В психологии существуют различные теории, объясняющие механизм и сущность эмоций. Впервые эмоциональные выразительные движения были изучены и описаны Ч. Дарвином в книге «Выражение эмоций у человека и животных». На основе сравнительных исследований эмоциональных движений у человекообразных обезьян и людей автор создал биологическую концепцию эмоций, согласно которой эмоции появились в процессе эволюции живых существ как жизненно важные приспособительные механизмы, способствующие адаптации организма к условиям его существования (в том числе социального взаимодействия). Выразительные эмоциональные движения рассматривались как рудименты реальных приспособительных реакций организма, пережитки ранее целесообразных действий. Интерпретация этих движений происходит на основе соотнесения их с контекстом, в котором происходит общение.

Широкую известность получила «перефигическая» теория, созданная У. Джемсом и независимо от него К. Ланге – теория Джемса-Ланге. Под воздействием внешних стимулов в организме происходят определенные физиологические изменения, и только после этого возникает эмоция. Именно органические изменения являются первопричиной возникновения эмоций.

Интересный комментарий к теории Джемса-Ланге предложил Я.Л. Коломинский. Он указал, что с точки зрения данных теоретиков традиционное описание типа: «Я увидел медведя, испугался и побежал», следует считать неправильным. Нужно говорить: «Я увидел медведя, побежал, испугался». Несмотря на внешнюю стройность и логичность этой теории, она не всегда отвечала реальным фактам. Впоследствии было экспериментально установлено, что даже искусственное пресечение поступления нервных импульсов в головной мозг не прекращает возникновения эмоции. Согласно теории Кеннона-Барда, телесные изменения и сопровождающие их эмоциональные переживания возникают почти одновременно.

Впоследствии Х. Дельгадо было установлено, что в структуре подкорковых областей головного мозга существуют своеобразные центры эмоций, воздействуя на которые можно управлять эмоциональным состоянием.

На основе данных исследований возникла активационная теория эмоций Линдсея-Хебба, когда эмоции возникают вследствие нарушения и восстановления равновесия в соответствующих отделах центральной нервной системы.

Одной из концепций, объясняющей эмоции у человека динамическими особенностями когнитивных процессов, явилась теория когнитивного диссонанса Л. Фестингера: положительное переживание возникает у человека тогда, когда его прогнозы и ожидания находят подтверждение, а когнитивные представления (знания) материализуются и воплощаются в жизнь. Отрицательные же эмоции возникают, если между ожидаемым и реальным результатами деятельности имеется несоответствие, расхождение (диссонанс). Специфика эмоционального переживания зависит от прошлого опыта человека, его интересов и потребностей.

В отечественной психологии наиболее признанной считается информационная теория эмоций П.В. Симонова. Согласно ей, сила и качество возникшей у человека эмоции определяется, прежде всего, силой актуальной в данный момент потребности и оценкой способности её удовлетворения в сложившейся ситуации.

Классификацию эмоций и способов их познания предложил Б.И. Дадонов¹⁸. Автор выделяет:

1. *Альтруистические эмоции* – переживания, возникающие на основе потребности в содействии, помощи, покровительстве другим людям: желание приносить другим людям радость и счастье, чувство беспокойства за судьбу кого-либо, забота о нем; сопереживание удачи и радости другого; чувство участия, жалости.

¹⁸ Дадонов, Б.И. Эмоция как ценность / Б.И. Дадонов. – М.: Политиздат, 1986. – 243 с.

2. *Коммуникативные эмоции*, возникающие на основе потребности в общении: желание общаться, чувство уважения к кому-либо; чувство признательности, благодарности; чувство обожания кого-либо; желание заслужить одобрение от близких и уважаемых людей.

3. *Глорические эмоции*, связанные с потребностью в самоутверждении и славе: стремление завоевать признание, почет; чувство уязвленного самолюбия и желания взять реванш: чувство гордости; чувство превосходства; чувство удовлетворения тем, что как бы вырос в собственных глазах, повысил ценность своей личности.

4. *Практические эмоции*, вызываемые деятельностью, ее изменением в ходе работы, успешностью или неуспешностью, трудностями осуществления и завершения; желание добиться успеха в работе; чувство напряжения; увлеченность, захваченность работой; любование результатами своего труда, его продуктами; приятное удовольствие от того, что сделано.

5. *Пугнические эмоции*, определяемые потребностью в преодолении опасности, интересом к борьбе: жажда острых ощущений; упоение опасностью, риском; чувство спортивного азарта: решительность; спортивная злость; предельная мобилизация своих физических и умственных способностей.

6. *Романтические эмоции* – стремление ко всему необыкновенному, таинственному; ожидание чего-то хорошего, светлого; манящее чувство дали; волнующее чувство странно преображенного восприятия окружающего: все кажется иным, необыкновенным, полным значительности, тайны; чувство зловеще-таинственного, мистического.

7. *Гностические эмоции*, связанные с потребностью в познавательной гармонии: стремление понять происходящее или изучаемое, проникнуть в сущность явления; чувство удивления или недоумения при столкновении с проблемой; чувство ясности или смутности мысли; неудержимое стремление преодолеть противоречия в собственных рассуждениях; чувство догадки, близости решения; радость открытия истины.

8. *Эстетические эмоции*, связанные с лирическими переживаниями: жажда красоты; наслаждение гармонией и красотой объекта, явления; чувство изящного, грациозного; чувство возвышенного и величественного; чувство светлой грусти и задумчивости; поэтически-созерцательные переживания; сладость воспоминаний о давнем; горько или приятное чувство одиночества.

9. *Гедонистические эмоции*, связанные с удовлетворением потребности в телесном и душевном комфорте: наслаждение приятными физическими ощущениями – от вкусной пищи, тепла, солнца и т.п.; чувство беззаботности; нега, сладкая лень; чувство веселья, приятная бездумная возбужденность в компании.

10. *Акзигитивные эмоции*, порождаемые интересом и тягой к накоплению, коллекционированию, обладанию; стремление иметь определенные объекты в своем безраздельном пользовании; умножать их число, накапливать; приятное

чувство при осмотре своих накоплений. Объекты коллекционирования могут быть самые неожиданные – от произведений искусства до крышек от бутылок.

Эмоции и чувства играют определенную роль в жизни человека. В процессе трудовой деятельности сегодня большую ценность приобретают не только профессиональные знания, умения и навыки, но и способность выразить в профессиональном мастерстве свои индивидуальные личностные качества: направленность, мышление, мировоззрение, которые способствуют профессиональной успешности.

В отечественной психологии понятие «успешность» включает в себя продуктивность, производительность труда, качество продукции и нервно-психические затраты, необходимые для достижения того или иного результата. При этом существенная роль отводится эмоциональной устойчивости человека. Эмоциональная устойчивость может быть выражена стабильностью оптимального уровня работоспособности в экстремальных условиях труда, за которой стоит способность работника к экономной трате сил и распределению их во времени, как разную степень чувствительности к эмоциональным раздражителям и разную степень нарушения психических механизмов регуляции под влиянием эмоционального возбуждения.

При рассмотрении эмоциональной устойчивости как продукта эмоциональной адаптации, как адаптационного механизма, включенного в адаптационную систему, было установлено, что данная система является самоуправляемой. Это свидетельствует о том, что и эмоциональной устойчивости свойственно самоуправление, способствующее её развитию. Именно такое понимание роли эмоциональной устойчивости в профессиональной деятельности объясняет факты сохранения высокой работоспособности и профессиональной успешности индивида.

В условиях современного общества эмоциональная устойчивость и мыслительная активность молодых специалистов являются одним из важнейших показателей повышения профессиональной успешности и технического прогресса.

Психологическое изучение проблемы повышения эмоциональной устойчивости и профессиональной успешности раскрывает взаимосвязь и определяет степень влияния профессионально важных способностей и личностных качеств на работоспособность, а также на поведение человека в напряжённых условиях труда. Это даёт основание утверждать, что развитие эмоциональной устойчивости служит одним из эффективных средств совершенствования эмоционально-волевой сферы личности и повышения профессиональной успешности молодого специалиста.

Если подвести некоторый итог эволюции теорий и учений об эмоциях и чувствах, то их можно представить в табл. 1.4.1.

Эволюция теорий и учений об эмоциях

Автор теории	Краткое содержание
1	2
Абу Али ибн Сина (Авиценна)	Описание первых экспериментов по исследованию эмоциональных состояний. Показана зависимость психической и эмоциональной жизни от внешних факторов и ее влияние на физиологические процессы в организме
Спиноза	Разработана теория аффектов (эмоций). Будучи осознанными, аффекты превращаются в желания. Человек бессилён их укротить, что определяет его эмоциональное рабство. И только господство над аффектами есть свобода.
Ч. Дарвин	Установил, что эмоциональные реакции, как правило, сопровождаются усиленной мышечной деятельностью, которая изначально имела своей целью либо удовлетворение потребностей, либо избежание факторов, вызывающих отрицательные эмоции. Следовательно, эмоции цивилизованного человека есть рудимент целесообразных реакций первобытных людей в их борьбе за жизнь.
У. Джеймс, К. Ланг	Первичное в эмоциях не душевные переживания, а физиологические процессы. Возникновение эмоций обусловлено изменениями в произвольной и непроизвольной двигательной сфере, вызываемыми внешними воздействиями. Ощущения, связанные с этими изменениями, и есть эмоциональные переживания. Иначе говоря, «мы печальны потому, что плачем; боимся потому, что дрожим; радуемся потому, что смеемся». Отсюда возникла упрощенная трактовка произвольной регуляции эмоций – считалось, что нежелательные эмоции, можно подавить, если намеренно совершать действия, характерные для достижения положительных эмоций.
В. Кеннон	Телесные процессы при эмоциях биологически целесообразны, поскольку служат предварительной настройкой всего организма к ситуации, когда от него потребуется повышенная трата энергетических ресурсов. Эмоциональные переживания и соответствующие им органические изменения возникают в одном и том же центре – таламусе.

1	2
П.К. Анохин	<p>Биологическая теория эмоций, в соответствии с которой физиологическая природа всех эмоций, начиная от низших элементарных проявлений и кончая высшими, социальными, – едина и заключается в формировании аппарата оценки результатов действия до совершения самого действия. Эмоциям принадлежит руководящая роль в формировании поведения. Они составляют неотъемлемую часть приспособительных реакций человека.</p> <p>Произведя почти моментальную интеграцию всех функций организма, они сами по себе в первую очередь могут быть абсолютным сигналом полезного или вредного воздействия на организм, часто даже раньше, чем определены локализация и конкретный механизм ответной реакции организма. Именно это свойство организма (определять благодаря эмоциям качество воздействия с помощью самого древнего и универсального критерия всего живого на земле – выживаемости) и придало эмоциям универсальное значение в жизни организма.</p>
П.В. Симонов	<p>Информационная теория эмоций. Эмоции есть форма приспособления к ситуации недостаточной информированности. Например, яркость компенсирует недостаток сведений, необходимых для организации борьбы (ибо исчерпывающие сведения о наилучшем поражении противника делает борьбу «хладнокровной»), страх возникает при недостаточной информации, необходимой для организации успешной защиты.</p>

Человек по своей природе рожден для счастья, но живет он в непростом мире и должен быть готов к столкновениям с трудностями. Диалектика жизни такова, что без преодоления препятствий взойти на вершину невозможно.

Чтобы удовлетворить потребности необходимо преодолеть различные препятствия, необходимы не только физическая, но и духовная сила, то проявление сознания, которое называется волей.

Воля – это способность человека сознательно контролировать свою деятельность и активно управлять ею, преодолевая препятствия и подчиняя её сознательно поставленной цели. В проявлениях воли всегда присутствует

своеобразное психическое волевое усилие. Отдельные сознательно регулируемые действия называются волевыми.

Волевые действия характеризуются наличием цели, а также препятствий, трудностей, наличием своеобразного напряжения, переживаемого в ходе их выполнения. Принято различать простые и сложные волевые действия. Простые, как правило, имеют два звена – постановку цели и исполнение. В сложном волевом действии отчетливо обозначены три звена – осознание цели, планирование и исполнение. Можно выделить более подробно ряд последовательных *этапов волевого действия*:

- цель и стремление достичь её;
- осознание ряда возможностей достижения цели;
- появление мотивов утверждающих или отрицающих эти возможности;
- борьба мотивов и выборов;
- принятие одной из возможностей в качестве решения;
- осуществление принятого решения.

Если человек с детства приучен к сознательным действиям и поступкам, требующим преодоления трудностей, то волевое поведение становится для него характерным. У него развиваются такие ценные качества воли, как целенаправленность, критичность, настойчивость, решительность, инициативность, самостоятельность, выдержка и самообладание.

Важнейшим качеством воли является *целеустремлённость*, т.е. умение человека ставить ближайшие и отдаленные цели своей деятельности и жизни, подчинять им свое поведение. Но целеустремленность взрослого человека зависит, прежде всего, от его мировоззрения и моральных принципов. Целеустремленная личность имеет также отчетливые, ясные личные цели. Борясь за достижение личных целей, целеустремленный человек одновременно борется за достижение целей общественных, решая общественные задачи. Целеустремленный – это одержимый человек. Он точно знает, за что борется, куда идет. Ясность цели – вот основное достоинство целеустремленного человека.

Существенным качеством воли является *критичность*, которая выражается в умении всесторонне обдумать и оценить предстоящие и уже выполненные действия как собственные, так и других людей. Критичность и самокритичность должны быть неразделимы. Люди критичной и самокритичной воли нетерпимы к нарушениям норм общественной жизни. Самокритичность – обязательная предпосылка самовоспитания воли и характера человека.

Важным качеством личности является *решительность*, т.е. умение без колебаний принимать обдуманное и правильное решение и своевременно, смело проводить их в жизнь. Решительность при некоторых обстоятельствах выражается и в умении задержать решение, если в данных условиях цель не может быть достигнута. Решительность не надо путать с торопливостью, поспешностью, которые выражаются в склонности к необдуманым действиям

под влиянием первого побуждения. Решительность вытекает из твердой убежденности в правильности своего поступка. Решительный человек всегда действует обдуманно и в то же время быстро, без колебаний и сомнений. Тех же, кто действует быстро, но необдуманно, называют людьми импульсивными. Особенно ярко проявляется решительность в сложных ситуациях, когда действие связано с известным риском для жизни. Предпосылкой решительности является смелость. Вне смелости не может быть решительности.

Смелость – это отсутствие боязни идти на риск. В решительности могут быть элементы самопожертвования, отваги, это не слепой импульс, а глубоко осознанный шаг.

Настойчивость проявляется в умении человека в течение длительного времени преодолевать трудности и препятствия, неуклонно идти к цели. Характерной особенностью настойчивого человека является то, что он не падает духом при неудачах, а изменяет приемы и способы действия, изыскивает новые пути и новые варианты действия и неотступно идет к намеченной цели.

Настойчивые люди проявляют волю не эпизодически, а постоянно и методично. Этим они отличаются от людей энергичных, но не настойчивых. Хорошо, когда у человека энергия сочетается с настойчивостью. Таких людей не испугают никакие трудности.

Волевого человека характеризует качество воли, называемое самостоятельностью.

Самостоятельность – это умение человека без помощи других определять свои действия, принимать обдуманные решения и ответственно проводить их в жизнь. Самостоятельность воли проявляется в инициативности, т.е. умении действовать по собственному почину, без напоминаний и подталкивания, а также в умении нести ответственность за свои действия и поступки, притом не из боязни наказания или осуждения, а исходя из глубокой убежденности в правоте своего дела. Самостоятельный человек решения принимает обдуманно, критично.

Волевой человек отличается значительной выдержкой и самообладанием.

Выдержка и самообладание – это умение контролировать свое поведение, сдерживать непосредственные побуждения и импульсивные действия. Выдержанный человек в сложных ситуациях в состоянии затормозить аффективные вспышки, овладеть собой, проявить высший уровень организованности.

Выдержка – свойство личности, в котором выражена и закреплена тормозная функция воли.

Описанные качества воли отсутствуют или слабо выражены у слабовольных.

Слабость воли проявляется и в неисполнительности. Неисполнительные люди или ленивы, привыкли откладывать дела на завтра, или безответственны: начал дело и бросил, не довел его до конца; или привыкли строить планы и

давать обещания без учета объективных трудностей и собственных возможностей. Часто лень, безответственность и прожектерство идут рука об руку.

Среди слабовольных можно встретить и вспыльчивых, несдержанных, аффективных людей. Нередко развивая значительную активность и упорство в достижении цели, они в то же время не умеют работать вместе с другими людьми. Малейшее возражение, несогласие с ними вызывает гнев, раздражение, обиду, что мешает совместной деятельности. У несдержанных людей отсутствует «внутренняя» воля, не воспитаны сдерживающие моменты поведения. А это – проявление слабоволия.

Своеобразным проявлением слабоволия является **упрямство и негативизм**. Упрямство иногда смешивают с настойчивостью. Упрямый, как и настойчивый, неотступно, упорно добивается исполнения своего желания. Настойчивый действует обоснованно, исходя из объективной необходимости действия, упрямый же добивается своего независимо от разумности решения, а только потому, что решение принял он: «Как я сказал, так и будет». Упрямство есть следствие неправильного воспитания.

Негативизм – это упрямство, доведенное до крайней степени выраженности. Он проявляется или в немотивированном отказе выполнять требуемые действия, или в попытке производить действия, противоположные требуемым. Негативизм – не просто признак слабой воли, а болезненное проявление личности.

Воля как регулятор поведения формируется в процессе жизни и деятельности. Находясь в коллективе и занимаясь трудом, учением или игрой, человек воспитывает свою волю. В деятельности личность связана обязанностями с другими членами коллектива.

Контрольные вопросы

1. Что называется ощущениями?
2. Назовите общие психофизиологические закономерности ощущений.
3. Дайте определение восприятия.
4. Чем отличается восприятие от ощущений?
5. Перечислите виды и типы памяти и раскройте их сущность.
6. Назовите общие правила развития памяти.
7. Когда возникает мышление?
8. Перечислите виды и логические формы мышления.
9. Назовите виды воображения.
10. Перечислите виды внимания и назовите его свойства.
11. Что называется эмоцией и чувством?
12. Перечислите волевые качества личности.

Тематика рефератов

1. Значение ощущений в жизни и деятельности человека.
2. Восприятие и его виды.
3. Внимание, его виды и свойства.
4. Виды памяти и их особенности.
5. Операции и логические формы мышления.
6. Речь и ее функции.
7. Роль воображения в творческой деятельности человека.

1.5. Личность и психические свойства

История учения о темпераменте. Темперамент и типы высшей нервной деятельности. Классификация темпераментов и их психологическая характеристика. Понятие о характере. Формирование характера. Понятие способности. Происхождение способностей. Виды способностей. Развитие способностей.

Еще в глубокой древности ученые отмечали индивидуальные особенности психики. Одни очень подвижны, эмоционально возбудимы, энергичны. Другие медлительны, спокойны, невозмутимы. Кто-то общителен, легко вступает в контакты с окружающими, жизнерадостен, кто-то замкнут и скрытен. Причем, эти особенности психики весьма консервативны и устойчивы. Такие индивидуальные особенности были названы темпераментом (от латинского слова «темпераментум» – соотношение, пропорция).

Темперамент – это биологический фундамент, на котором формируется личность. Особенности темперамента человека – важное условие, с которым следует считаться при индивидуальном подходе в совместной деятельности.

Итак, под темпераментом в психологии понимают природные особенности поведения, типичные для данного человека и проявляющиеся в динамике, тоне и уравновешенности реакций на жизненные воздействия. Темперамент окрашивает все психические проявления индивида, он сказывается на характере протекания эмоций и мышления, волевого действия, влияет на темп и ритм речи.

Вместе с тем нужно помнить, что от темперамента не зависят ни интересы, ни увлечения, ни социальные установки, ни моральная воспитанность личности.

Учение о темпераменте возникло еще в древности. Врачи Гиппократ, а затем Гален, наблюдая индивидуальные особенности поведения людей, сделали попытку описать и объяснить эти особенности.

Родоначальником учения о темпераменте принято считать древнегреческого врача Гиппократа (VI-V вв. до н.э.). Он полагал, что темперамент определяется нарушениями в пропорции четырех жидкостей в теле: крови (по латыни «сангвис»), слизи (от греческого «флегма»), желчи (по-гречески «холе») и черной желчи (по-гречески «мелана холе»). Отсюда впоследствии возникли названия четырех типов темперамента – сангвиник, холерик, флегматик и меланхолик, сохранившиеся до настоящего времени.

Итак, если преобладает кровь («сангвис»), то темперамент будет сангвинический, т.е. энергичный, быстрый, жизнерадостный, общительный, легко переносит жизненные трудности и неудачи. Если преобладает желчь («холе»), то человек будет холериком – желчный, раздражительный, несдержанный, очень подвижный, с быстрой сменой настроения. Если преобладает слизь («флегма»), то темперамент флегматический – спокойный,

медленный, 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 – болезненно застенчивый и впечатлительный человек, склонен к грусти, робости, замкнутости, он быстро утомляется, чрезмерно чувствителен к невзгодам. Эту теорию темперамента можно назвать гуморальной теорией (от латинского «гмос» – жидкость), поскольку согласно ей темперамент зависит от соотношения биологических жидкостей в организме человека. Некоторые современные приверженцы гуморальной теории доказывают, что соотношение и баланс гормонов внутри организма определяют проявление темперамента. Например, избыток гормонов щитовидной железы, обуславливает повышенную раздражимость и возбудимость человека, проявления холерического темперамента.

В настоящее время некоторые исследователи также пытаются объяснить темперамент человека составом (группой) крови.

В начале XX века возникла конституционная теория темперамента (Кречмер, Шелдон), главная идея которой заключалась в установлении связи темперамента с конституцией – телосложением человека.

Шелдон выделяет **3 различных типа телосложения человека**, которые обуславливают и различие темпераментов. Тип телосложения зависит от того, как протекало внутреннее развитие человека, какие зародышевые слои наиболее интенсивно развивались.

Первый тип – *эндоморфный* (преимущественно развивается внутренний зародышевый слой, из которого формируются внутренние органы и жировые ткани); человек отличается круглой головой, крупными размерами внутренних органов, сферической формой тела, мягкостью тканей, тонкими руками и ногами, неразвитыми костями и мышцами, ярко выраженными отложениями жиров. Таких людей называют пикниками.

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

Третий тип – *этоморфный* (преимущественное развитие внешнего зародышевого слоя) из которого формируется нервная система и мозг, а внутренний и средний зародышевые слои развивались меньше, поэтому мало лицом, тонкими длинными руками и ногами, слабой мускулатурой и хорошо развитой нервной системой. Таких людей называют астениками.

В зависимости от типа телосложения людям присущи некоторые типичные психологические особенности (таб. 1.5.1).

Таблица. 1.5.1

Зависимость психологических особенностей человека от типа его телосложения

Эндоморфный тип (пикник)	Мезоморфный тип (атлет)	Эктоморфный тип (астеник)
Телосложение пухленькое	Телосложение крепкое, мускулистое	Телосложение изящное, хрупкое
Движения плавные	Движения энергичные, координированные	Движения угловатые
Любят уют, комфорт, вкусную пищу, общение	Любят активный образ жизни, любят риск, приключения	Любят размышлять, погружены во внутренний мир
Общительны, добродушны, откровенны	Энергичны, властны, резки, скрытны	Замкнуты, ранимы, чувствительны

Трем основным соматотипам соответствуют по У. Шелдону, три варианта *психической конституции человека*. Эндоморфному типу телосложения соответствует висцеротонический темперамент (от латинского «viscera» – внутренности; функциональное преобладание органов пищеварения), которому присущ ряд таких психологических особенностей, как общительность, жизнерадостность, доброта, открытость, т.е. особенности темперамента сангвиника; мезоморфному типу телосложения соответствует соматотоник (от греческого «soma» – тело), которому присущи активность, энергичность, импульсивность, эмоциональность, т.е. особенности темперамента холерика; эктоморфный соматотип предполагает церебротонический темперамент (от латинского «cerebrum» – мозг) которому присущи углубленность в себя, в мир размышлений, замкнутость, обидчивость, т.е. особенности темперамента меланхолика. Людям переходного типа телосложения (от атлетов к пикникам) присущи такие особенности, как спокойствие, уравновешенность, физическая сила и медлительность реакции, т.е. особенности темперамента флегматика.

С выделенными типами строения тела 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 Кречмер выделил разновидности: тонко чувствующие люди, идеалисты – мечтатели, холодные властные натуры и эгоисты, «сухари» и безвольные. Шизотимики колеблются между чувствительностью и холодностью, между обостренностью и тупостью чувств («обидит другого и при этом обидится сам»).

Типологические черты шизотимической характерологии по Кречмеру: настойчивость и систематическая последовательность, непритязательность, спартанская строгость, холодность в отношении к отдельным людям и

утонченные эстетические чувства, неподкупная справедливость, недостаток доброжелательности, человеколюбия. Их можно подразделить на следующие группы:

- чистые идеалисты и моралисты;
- деспоты и фанатики;
- люди холодного расчета.

Пикническое телосложение имеет циклотимик, его эмоции колеблются между радостью и печалью, он общителен, откровенен, добродушен, реалистичен во взглядах. Среди циклотимиков Кречмер выделяет разновидности: веселые болтуны, спокойные юмористы, сентиментальные тихони, беспечные любители жизни, активные практики. Среди циклотимиков можно выделить следующие типы лидеров:

- храбрые борцы;
- организаторы;
- примиряющие политики.

Атлетическое телосложение имеют искотимики. Они бывают двух видов: энергичный, резкий, уверенный в себе, агрессивный либо мало впечатлительный, со сдержанными жестами и мимикой, с невысокой гибкостью мышления.

Хотя телосложение и темперамент совпадают не более чем в 70% случаев, сторонники конституционной теории пытаются по внешнему облику человека частично прогнозировать его психологические особенности темперамента.

Однако следует сказать, что эта теория не вскрывает глубинных оснований, объясняющих психические и физические свойства человека.

Наиболее научно признанной является нейрофизиологическая теория И.П. Павлова, которая доказывает, что темперамент зависит от врожденных свойств и типа нервной системы человека.

Академик И.П. Павлов 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 И.П. Павлов выделил *четыре основных типа высшей нервной деятельности* (рис. 1.5.1).

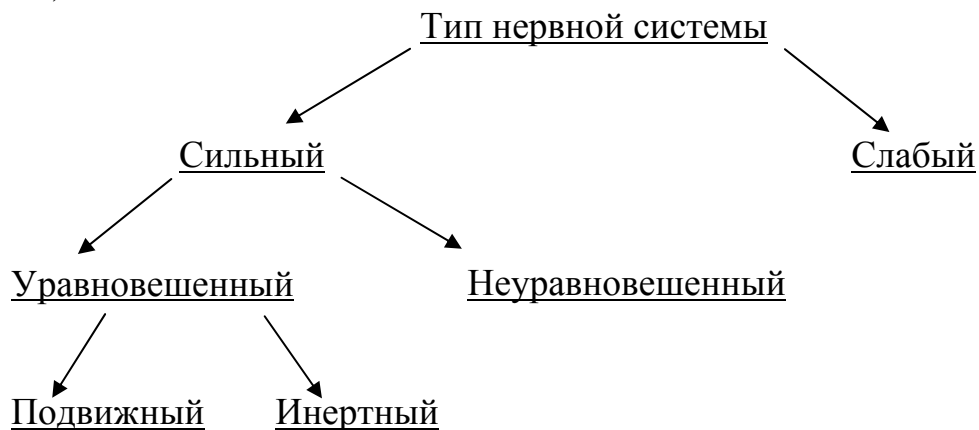


Рис. 1.5.1. Типы высшей нервной деятельности

1. Сильный, неуравновешенный тип нервной системы – соответствует темпераменту холерика.

2. Сильный, уравновешенный, подвижный тип нервной системы – соответствует темпераменту сангвиника.

3. Сильный, уравновешенный инертный тип нервной системы – соответствует темпераменту флегматика.

4. Слабый тип нервной системы – соответствует темпераменту меланхолика.

Холерик – это человек, нервная система которого характеризуется преобладанием возбуждения над торможением, вследствие чего он реагирует очень быстро, часто необдуманно, не успевает себя сдержать, проявляет нетерпение, порывистость, вспыльчивость. Отличается большой жизненной энергией, но ему недостает самообладания. Неуравновешенность его нервной системы предопределяет цикличность: увлекшись каким-нибудь делом, он страстно, с полной отдачей работает, но сил ему хватает ненадолго, и, как только они истощаются, появляется раздраженное состояние, плохое настроение, вялость. Чередование положительных циклов подъема настроения и энергичности с отрицательными циклами спада, депрессии обуславливают неровность поведения и самочувствия, его повышенную подверженность срывам и конфликтам с людьми.

Положительные стороны холерического темперамент – энергия, активность, страстность, индивидуальность. Отрицательные – несдержанность, грубость, резкость, вспыльчивость.

Сангвиник – это быстрый, легко приспосабливающийся к новым условиям жизни человек. Его поступки обдуманы, он жизнерадостен, общителен, легко сходится с новыми людьми, поэтому у него широкий круг знакомств, хотя он и не отличается постоянством в общении и часто меняет привязанности. Он продуктивный деятель, но лишь тогда, когда много интересных дел, т.е. при постоянном возбуждении, в противном случае он становится скучным, вялым.

Флегматик – благодаря уравновешенности процессов возбуждения и торможения, всегда спокойный, ровный, настойчивый и упорный труженик, отличающийся терпеливостью, выдержкой и самообладанием. Флегматик не любит менять привычки, распорядок жизни, работу, друзей, трудно и медленно приспосабливается к новым условиям. Невыразительна мимика и интонации, недостаточно выражает эмоции. Ему присуща замедленность реакций, он не способен быстро реагировать в неожиданных ситуациях.

Меланхолик – человек со слабой нервной системой, обладающий повышенной чувствительностью даже к слабым раздражителям, а сильный раздражитель уже может вызвать срыв, растерянность. Повышенная чувствительность приводит к быстрому утомлению и падению работоспособности. Незначительный повод может вызвать обиду, даже слезы. Настроение очень изменчиво, но обычно меланхолик старается скрыть, не

проявлять внешне свои чувства, склонен отдаваться переживаниям, хотя и не рассказывает о них. Меланхолик часто грустен, подавлен, неуверен в себе, тревожен. Малейшая трудность заставляет опускать руки, неэнергичен, ненастойчив, необщителен. Его пугает новая обстановка, новые люди – он может теряться, смущаться. Любит уединение, уходит в себя. Мимика и движения невыразительны, голос тихий, движения бедны. Однако, обладая высокой чувствительностью нервной системы, они часто имеют выраженные интеллектуальные способности.

Трудно точно ответить, какой тип темперамента у того или иного человека. Тип нервной системы, хотя и определяется наследственностью, не является абсолютно неизменным. С возрастом, а также при хорошем воспитании и самоконтроле, под воздействием жизненных обстоятельств нервные процессы могут ослабеть или усилиться, может ускориться или замедлиться их переключаемость.

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

Английский психолог Айзенк в качестве основных свойств темперамента приводит экстраверсию, интроверсию и эмоциональную устойчивость (нейротизм).

Экстраверсия – это механизм психической деятельности, при котором наибольшей значимостью для человека являются объективные (вне человека) предметы и события. Поведение экстраверта определяется большой зависимостью от внешней среды, поэтому для него характерно стремление установить большой круг общения, предпочтение работе с людьми, частые перемены, новые впечатления, плохой контроль эмоций и чувств, импульсивность, поверхностность. К экстравертам, скорее всего можно отнести холериков и сангвиников.

Поведение интровертов определяется больше особенностями внутренней жизни, чем событиями внешнего мира; им свойственно стремление к общению с малым кругом людей, предпочтение работе с техникой, документацией. Не претендуют на лидерство. Контролируют свои чувства, планируют действия заранее, не поддаются внезапным побуждениям. Любят постоянно выполнять одну и ту же работу и доводить ее до конца. К интровертам можно отнести флегматиков и меланхоликов.

Эмоционально устойчивый человек характеризуется психологической настойчивостью, хорошей адаптацией к окружающей социальной среде. Эмоционально неустойчивый человек подвержен высокой эмоциональной чувствительности, тревожности, психической неуравновешенности.

Каждый темперамент имеет свои положительные и отрицательные стороны. Поэтому перед любым человеком стоит задача укрепления и развития

положительных черт своего темперамента и научиться тормозить проявление отрицательных черт.

Необходимо помнить, что социальная полноценность человека не обуславливается его темпераментом. Однако одни задачи лучше решает человек одного темперамента, другие – другого. Люди холерического темперамента более пригодны для работы с ярко выраженной цикличностью, где требуется максимальное напряжение сил. Сангвиники – для организаторской деятельности. Флегматики – для планомерной и последовательной деятельности. Меланхолики – для творческой деятельности в науке и искусстве.

Некоторым видам деятельности противопоказаны определенные свойства человека. Например, в деятельности летчика с повышенным уровнем риска отрицательным свойством является слабость нервной системы. Следовательно, флегматики и меланхолики психологически мало пригодны для подобной деятельности.

Если темперамент характеризует динамическую сторону личности, то характер – содержательную. История учения о характере показывает значительное разнообразие подходов к изучению и определению этой важной стороны личности. Поэтому первой задачей изучения характера должно быть определение термина «характер», так как, не имея понятия о том, что такое характер, нельзя говорить ни о структуре, ни о формировании характера.

Сам термин «характер» был введен в обиход древнегреческим ученым и философом Теофрастом (IV-III вв. до н.э.). В переводе с греческого это слово означает «черта», «примета», «признак», «особенность», «чеканка». До Теофраста Аристотель для обозначения деятельной или практической стороны личности пользовался словом «этос», что означает «нрав», «обычай», «образ мыслей».

Обобщая вековой опыт древних, можно сделать вывод, что понятие характера имеет два значения: более общее и более специальное, или строгое.

В общем смысле этого слова под **характером** человека надо понимать индивидуальные ярко выраженные и качественно своеобразные психологические черты человека, влияющие на его поведение и поступки. Из этого можно сделать вывод, что характеризовать человека всегда означает определить человека как индивидуальность, выделить не сумму его качеств, а те черты, которые отличают данного человека от других людей и вместе с тем структурно целостны, т.е. представляют собой известное единство.

Так, если человек не сдержан, груб и резок с окружающими, то эти свойства становятся для него типичными, устойчивыми, неоднократно проявляющимися.

Другие же люди, обычно спокойные и выдержанные, но однажды вспылившие, не могут быть охарактеризованы, как предыдущий тип.

Исходя из анализа приведенных фактов и жизненных наблюдений, можно сделать вывод, что каждый человек имеет свой особенный характер, со своими

положительными и отрицательными, сильными и слабыми сторонами, которые и представляют существенные особенности личности. Основа характера складывается постепенно, в процессе жизни она укрепляется и становится типичной для данного человека, а конкретные проявления характера могут несколько видоизменяться в зависимости от ситуации, в которой находится человек, под влиянием людей, с которыми он общается, временных психических состояний, возрастных изменений организма.

Физиологической основой характера является сплав черт типа нервной системы и сложных устойчивых временных связей, выработанных в результате индивидуального жизненного опыта.

Все черты характера – это черты личности. Но черты личности становятся чертами характера, только если они отвечают трем требованиям: отчетливо выражены, тесно взаимосвязаны и проявляются обязательно в разных видах деятельности.

Например, человек с сильным характером умеет добиваться поставленных целей, преодолевать трудности, отстаивать свои убеждения, развивать бурную деятельность. Слабость характера проявляется в малодушии, нерешительности, колебании, неустойчивости взглядов, уступчивости, трусости.

Цельность характера – согласованность отношений человека к различным сторонам жизни. Это единства слова и дела. Твердость характера означает последовательность, упорство в достижении цели, отстаивании взглядов и т.д. К свойствам характера следует отнести самостоятельность, уравновешенность, дисциплинированность и др.

Различия в характерах во многом объясняются тем, что жизненный путь человека складывается по-разному; большое влияние оказывает на характер так называемый узкий круг друзей, знакомых, родственников. Через призму этого малого общества черты характера преломляются, приобретают свою неповторимую направленность.

Своеобразие характера – это также продукт общественной жизни личности, её воспитания и деятельности. Недаром отмечают, что характер человека – это сгусток его биографии. О формировании характера говорят: «Посеешь поступок – пожнёшь привычку. Посеешь привычку – пожнешь характер. Посеешь характер – пожнешь судьбу».

Характер должен формироваться в виде не отдельных его черт, а закономерно связанной структуры (дисциплинированность, трудолюбие, прилежание и т.д.) или отношение человека к другим людям (чуткость, внимательность, доброта, отзывчивость и т.д.).

Таким образом, характер есть сочетание внутренне наиболее взаимосвязанных и наиболее стойких индивидуальных особенностей личности.

Необходимо также отметить, что когда количественная выраженность той или иной черты характера достигает предельных величин и оказывается у границы норм, возникает так называемая акцентуация характера – это крайние варианты нормы как результат усиления отдельных черт. При неблагоприятных

обстоятельствах акцентуация характера может привести к патологическим нарушениям и изменениям поведения личности, к психопатии, но отождествлять ее с патологией неправильно.

Понятие «акцентуации» было введено в психологию К. Леонгардом^{19,20}. Его концепция «акцентуированных личностей» основывалась на предположении о наличии основных и дополнительных черт личности. Основных черт значительно меньше, но они являются стержнем личности, определяют ее развитие, адаптацию и психическое здоровье. При значительной выраженности основных черт они накладывают отпечаток на личность в целом, и при неблагоприятных обстоятельствах они могут разрушить всю структуру личности.

По мнению К. Леонгарда, акцентуации личности, прежде всего, проявляются в общении с другими людьми. Поэтому, оценивая стили общения, можно выделить определенные типы акцентуаций. В классификацию, предложенную Леонгардом, входят следующие типы:

1. *Гипертимный тип*. Его характеризует чрезвычайная контактность, словоохотливость, выраженность жестов, мимики, пантомимики. Такой человек часто спонтанно отклоняется от первоначальной темы разговора. У него возникают эпизодические конфликты с окружающими людьми из-за недостаточно серьезного отношения к своим служебным и семейным обязанностям. 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, склонностью к аморальным поступкам, повышенной раздражительностью, прожектерством, недостаточно серьезным отношением к своим обязанностям. Они трудно переносят условия жесткой дисциплины, монотонную деятельность, вынужденное одиночество.

2. *Дистимный тип*. Его характеризует низкая контактность, немногословность, доминирующее пессимистическое настроение. Такие люди являются обычно домоседами, тяготеют к шумному обществу, редко вступают в конфликты с окружающими, ведут замкнутый образ жизни. Они высоко ценят тех, кто с ними дружит, и готовы им подчиняться. Они располагают следующими чертами личности, привлекательными для партнеров по общению: серьезностью, добросовестностью, обостренным чувством справедливости. Есть у них и отталкивающие черты. Это пассивность, замедленность мышления, неповоротливость, индивидуализм.

¹⁹ Леонгард, К. Акцентуированные личности / К. Леонгард. – Киев: Высшая школа, 1981.

²⁰ Маклаков, А.Г. Общая психология / А.Г. Маклаков. – СПб.: Питер, 2001. – 592 с.

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

4. *Возбудимый тип.* Данному типу присуща низкая контактность в общении, замедленность вербальных и невербальных реакций. Нередко такие люди занудливы и угрюмы, склонны к хамству и брани, к конфликтам, в которых сами являются активной, провоцирующей стороной. Они неуживчивы в коллективе, властны в семье. В эмоционально спокойном состоянии люди данного типа часто добросовестные, аккуратные, любят животных и маленьких детей. Однако в состоянии эмоционального возбуждения они бывают раздражительными, вспыльчивыми, плохо контролируют свое поведение.

5. *Застревающий тип.* Его характеризует умеренная общительность, занудливость, склонность к нравоучениям, неразговорчивость. В конфликтах такой человек обычно выступает инициатором, активной стороной. Он стремится добиться высоких показателей в любом деле, за которое берется, предъявляет повышенные требования к себе; особо 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.* Человек с акцентуацией такого типа редко вступает в конфликты, выступая в них скорее пассивной, чем активной стороной. На службе он ведет себя как бюрократ, предъявляя окружающим много формальных требований. Вместе с тем он с охотой уступает лидерство другим людям. Иногда он изводит домашних чрезмерными претензиями на аккуратность. Его привлекательные черты: добросовестность, аккуратность, серьезность, надежность в делах, а отталкивающие и способствующие возникновению конфликтов – формализм, занудливость, брюзжание.

7. *Тревожный тип.* Людям с акцентуацией 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». Редко сами вступают в конфликты, играя в них пассивную роль. Обиды носят в себе, не «выплескивая» наружу. Привлекательные черты: доброта, сострадательность, обостренное чувство

долга, исполнительность. Отталкивающие черты: чрезмерная чувствительность, слезливость.

9. *Демонстративный тип.* Этот тип акцентуации характеризуется легкостью установления контактов, стремлением к лидерству, жадной властью и похвалы. Такой человек демонстрирует высокую приспособляемость к людям и вместе с тем склонность к интригам (при внешней мягкости манеры общения). Люди с акцентуацией такого типа раздражают окружающих самоуверенностью и высокими притязаниями, систематически сами провоцируют конфликты, но при этом активно защищаются. Они 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 открытых конфликтов. В конфликтных ситуациях они бывают как активной, так и пассивной стороной. Вместе с тем лица данной типологической группы привязаны и внимательны к друзьям и близким. Они альтруистичны, имеют чувство сострадания, хороший вкус, проявляют яркость и искренность чувств. Отталкивающие черты: паникерство, подверженность сиюминутным настроениям.

11. *Экстравертированный тип.* Такие люди отличаются высокой контактностью, у них масса друзей, знакомых, они словоохотливы до болтливости, открыты для любой информации, редко вступают в конфликты с окружающими и обычно играют в них пассивную роль. В общении с друзьями, на работе и в семье они часто уступают лидерство другим, предпочитают подчиняться и находиться в тени. Они располагают такими привлекательными чертами, как готовность внимательно выслушать другого, сделать то, о чем просят, исполнительность. 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; вступают в конфликты с окружающими только при попытках бесцеремонного вмешательства в их личную жизнь. Они 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, ригидность мышления, упорное отстаивание своих идей. Такие люди на все 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.

Номенклатура типов акцентуаций характера у разных авторов не совпадает (Э. Кречмер, К. Леонгард, П. Ганнушкин, А. Личко и др.). Однако характеристика проявления акцентуированных черт оказывается идентичной.

В 1575 г. испанский врач Хуан Уарте писал: «Для того чтобы никто не ошибался в выборе той профессии, которая больше всего подходит к его природному дарованию, государю следовало бы выделить уполномоченных людей великого ума и знания, которые открыли бы у каждого его дарование ещё в нежном возрасте: они тогда заставили бы его обязательно изучать ту область знания, которая ему подходит, и не предоставляли бы это дело его выбору». Так еще свыше 400 лет назад был поставлен вопрос о психологическом отборе людей к той или иной профессии с учетом способностей и других особенностей личности.

Способностью называют такие особенности личности, которые обеспечивают ей успешную деятельность в какой-либо области. Без способности к наблюдательности немислим писатель и педагог. В творчестве инженера большое значение имеет воображение.

Никто из людей не рождается с врождёнными способностями. Так не бывает, чтобы человек взял кисть и сразу начал создавать шедевры живописи, или сел в пилотскую кабину и стал управлять самолётом. Человек рождается только с задатками.

Задатки являются анатомо-физиологическими предпосылками развития способностей. Они в ряде случаев проявляются чрезвычайно рано, т.к. связаны с врождёнными свойствами. Известно, что Моцарт с пяти лет начал сочинять музыку. М.И. Глинка в семь лет устраивал перезвон, развешивая в комнате тазы и другие подобные «музыкальные инструменты». А.С. Пушкин начал сочинять стихи в восемь, а М.Ю. Лермонтов в девять лет.

Великий Ньютон в школе слыл тупицей и был взят домой из-за неспособности к обучению. В.Г. Белинский был исключен из университета «по слабому здоровью и притом по ограниченности способностей». Когда Суриков поступал в Академию художеств, инспектор, просмотрев представленные им рисунки, заявил: «За такие рисунки вам даже мимо Академии надо запретить ходить». Число таких примеров также можно было бы продолжить. Затем эти люди стали гениальными.

Возникает вопрос: в какой степени способности обусловлены наследственностью, а в какой – воздействием окружающей среды, обучением и воспитанием? Чтобы разрешить эту дилемму или снять ее, было проведено много исследований.

Считают, что раннее проявление способностей обусловлено полностью задатками. Более позднее проявление способностей может быть обусловлено влиянием среды, обучения и воспитания. Изучение родословных выдающихся представителей науки и искусства свидетельствует о влиянии наследственности на формирование способностей. Установлено, что прабабушка Л.Н. Толстого – Ольга Трубецкая и прабабушка А.С. Пушкина – Евдокия Трубецкая были

родными сестрами. Пять крупнейших представителей немецкой культуры (поэты Шиллер и Гёльдерлин, философы Шеллинг и Гегель, а также физик Макс Планк) состояли в родстве: у них был общий предок – Иоганн Кант, живший в XV в. В родословной Иоганна Себастьяна Баха было более 26 музыкантов с яркими музыкальными способностями.

Обсуждая подобные наблюдения, не следует упускать из виду то, что в семье с большим количеством музыкальных дарований, или педагогических, или медицинских, родители не только передают своим детям определенные гены, но и всемерно развивают их в соответствующей социальной среде.

Способности можно классифицировать на общие и специальные. Общие способности присущи всем людям – это основные формы психического отражения; способность ощущать, воспринимать, запоминать, мыслить и т.п. Степень их выраженности у каждого человека различна. Специальные – это способности человека в конкретных видах деятельности – в музыке, литературе, математике, физике и т.д. В области специальных способностей человека можно выделить практические способности. Например, в народе говорят, что у него «золотые руки», подчеркивая в этом практические способности.

Совокупность ряда способностей, обуславливающая особенно успешную деятельность человека в определенной области и выделяющая его среди других лиц называют **одаренностью**. Одаренность обычно проявляется в разносторонних способностях и граничит с талантом.

Талант – это способности к определенной деятельности, проявляющиеся как творчество. Талантливый человек создает что-то новое в своей работе. Талантливость близка к гениальности, но меньше по значимости

Гениальность – высшая степень одаренности. Отличие гения от таланта не столько в степени одаренности личности, сколько в том, что гений создает эпоху в области своей деятельности.

Одним из неперемных условий превращения задатков в способности является любовь к избранной профессии. Талант развивается из страстного чувства любви к делу. Без любви к делу, без труда невозможно развивать способности.

Подытоживая сказанное, можно утверждать, что способности не даны человеку в готовом виде. Они являются результатом развития задатков в процессе определенной деятельности. По утверждению Б.М. Теплова «способности – это задаток в развитии».

Контрольные вопросы

1. Что называется темпераментом?
2. Чем определяется тип нервной системы?
3. Перечислите черты темперамента: холерика, сангвиника, флегматика, меланхолика.
4. Дайте определение характера.

5. Какие черты характера личности определяют отношение человека к другим людям, к труду, к вещам и к себе?
6. Дайте понятие акцентуации характера.
7. Что представляет собой способность?
8. Дайте понятие общих и специальных способностей.
9. Что называется одаренностью, талантом и гениальностью?

Тематика рефератов

1. Типы темперамента – их сильные и слабые стороны.
2. Темперамент и свойства нервной системы.
3. Темперамент и индивидуальный стиль деятельности.
4. Основные черты характера.
5. Место характера в общей структуре личности.
6. Определение и виды способностей человека.
7. Особенности развития способностей человека.

1.6. Личность и психические состояния

Характерные особенности психических состояний. Классификация психических состояний. Монотония. Состояния, вызываемые перегрузкой и недостатком информации. Оптимизация потоков информации. Динамика психических состояний. Основы саморегуляций организмов. Способы снятия нервного напряжения. Техника релаксации. Понятие об аутотренинге, основные упражнения. Рациональная психотерапия. Значение аутотренинга для формирования эмоционально-волевых и оперативных качеств персонала. Контроль состояний.

Психические состояния – целостная характеристика психической деятельности за определённый промежуток времени, показывающая своеобразие протекания психических процессов в зависимости от отражаемых явлений окружающего мира, предшествующего состояния и психических свойств личности. В структуре личности это более статичная и устойчивая характеристика психики по сравнению с психическими процессами.

Состояние – причинно обусловленное явление, реакция не отдельной системы или органа, а личности в целом, с включением в реагирование как физиологических, так и психологических уровней управления и регулирования, относящихся к подструктурам и сторонам личности. Любое состояние есть результат включения индивидуума в определённую деятельность, в ходе которой состояние формируется и активно преобразуется, оказывая, в свою очередь, влияние на осуществление деятельности. Психическое состояние человека – это относительно устойчивая структурная организация всех компонентов психики, выполняющая функцию активного взаимодействия человека с внешней средой, представленной в данный момент конкретной ситуацией.

Состояния разнообразны, в каждом одна из характеристик является ведущей в том смысле, что она в наибольшей степени обуславливает прочие отдельные параметры состояния и его своеобразие в целом. В каждом состоянии так или иначе отражено духовное (психическое) и телесное (физиологическое) бытие человека. Состояния многомерны. Они выступают и как система организации психических процессов, и как субъективное отношение к отражаемому явлению, и как механизм реагирования на окружающую действительность. В психофизиологических состояниях находят отражение взаимодействие человека с окружающей средой. Любые изменения во внешней среде, изменения во внутреннем мире личности влекут за собой переход в новое состояние, меняют уровень активности субъекта.

Исследования состояний человека проводятся, прежде всего, в интересах оптимизации рабочей деятельности человека. Эмоция как состояние производит интеграцию – дезинтеграцию поведения за определённый отрезок времени. Во временном плане эмоции как процессы и эмоции как состояния

проявляются одновременно. Когда мы говорим об эмоции как о психическом процессе, мы отмечаем её сигнальную и оценочную функцию и временные аспекты, т.е. мы можем зафиксировать её начало и конец во времени. Когда же мы говорим об эмоции, с точки зрения состояния, то в первую очередь отмечаем мобилизующую (или, наоборот, демобилизующую функцию и интенсивность её протекания). В группе психических состояний особо выделяют эмоциональные состояния: эмоциональное возбуждение, эмоциональное напряжение и эмоциональную напряжённость.

Психические состояния характеризуют функционирование психики в текущий момент времени по критериям работоспособности, интенсивности, быстродействия, качества и т.д. Доминирование тех или иных психических процессов может служить критерием деления психических состояний на гностические (познавательные); эмоциональные и волевые. Когда преобладают познавательные психические процессы, мы имеем дело с гностическими психическими состояниями. Это – любознательность, удивление, недоумение, сомнение, озадаченность, мечтательность. Когда состояние определяется доминированием эмоциональных процессов, то можно говорить о нахождении в эмоциональных психических состояниях. Это и радость, и огорчение, и грусть, и возмущение, и страх, и угнетённость, и эйфория, и аффект и т.д. При преобладании волевых процессов имеют место волевые психические состояния. Это – активность, решительность, сдержанность, произвольное внимание и т.д. То, что человек всегда находится в каком-то состоянии, бесспорно. В состоянии находит выражение уровень интеграции всех элементов психики за какой-то отрезок времени. Поэтому, когда мы говорим о возникновении психического состояния, то речь в данном случае идёт об изменениях, о сменах одного состояния на другое. Что же обуславливает такую смену состояний? Какие факторы?

К внутренним причинам относится *общее физиологическое состояние* организма. Понятно, что человек по-иному ведёт себя, когда он сыт, когда ощущает недостаток кислорода, когда он болен или когда здоров. Медицинские наблюдения показывают, что при коронарных заболеваниях чаще всего человек испытывает тревогу или раздражение, при лёгочных заболеваниях наблюдается общее понижение психической активности, человек чаще пребывает в депрессивных, т.е. в угнетённых состояниях. К внутренним факторам, обуславливающим смену психических состояний, относятся также различные биоритмы. Здесь наибольший интерес вызывают так называемые циркадные (суточные, по латыни «circa» означает «вокруг дня») ритмы. Циркадные ритмы – не врождённые, они имеют не безусловнорефлекторную природу, они вырабатываются в процессе жизни, хотя природная, естественная смена дня и ночи облегчает приобретение этого ритма. У новорождённых циркадный ритм отсутствует, с рождения у них существует часовой ритм. Одну половину часового ритма ребёнок неподвижен, вторую половину активен. И только постепенно под влиянием образа жизни своих родителей на часовой ритм

ребёнка накладывается циркадный ритм. Период относительной неподвижности падает на ночь, а состояние бодрствования на светлое время суток.

Приобретённый суточный ритм сказывается на динамике психических состояний. Нормальные, здоровые люди ночью менее работоспособны, к ночи у них быстрее наступает состояние физиологического и психического утомления. Нарушение выработанного ранее, особенно в детстве, ритма приводит к сбоям в жизнедеятельности организма и психике в целом. Смена временных поясов, нетрадиционный, но характерный переход из зимы в лето или наоборот, а также вахтенный режим, кстати, совершенно не соотнесённый с циркадным режимом, вызывают сбои в работе адаптационных механизмов, отрицательно влияют на работоспособность и самочувствие и в конечном итоге очень часто приводят к искажениям личности.

Существуют различные основания для классификации состояний. Рассмотрим классификацию по следующим признакам:

- По признаку длительности: относительно устойчивые и длительные состояния, отражающие отношение человека к труду, состояния удовлетворённости и неудовлетворённости, безразличия к работе, отражающие общий психический настрой.

- Временные ситуативные состояния, периодически возникающие в процессе деятельности.

- Состояния, возникающие по ходу работы: фазы работоспособности – вработываемые, устойчивой работоспособности, утомление; состояния, обусловленные содержанием работы: апатия, скука, сонливость, повышенная активность.

- По ведущему компоненту (физиологические и психические): мышечное напряжение, психическое напряжение, умственная нагрузка.

- По степени напряжённости систем (сенсорная нагрузка) – зрительная, слуховая, тактильная, мышечные нагрузки.

- По степени активной деятельности сознания: бодрствования, ярости, сна.

- По доминирующим свойствам личности или по признаку преобладания одной из сторон психики: эмоциональные, волевые, состояния напряжения.

С точки зрения влияния на здоровье индивидуума состояния подразделяются на допустимые и недопустимые; критерии оценки – состояния адекватной мобилизации и динамического рассогласования. В основе такого подразделения лежит характер предъявляемой организму нагрузки и формирование ответной реакции. В структурном отношении состояния подразделяются на экстенсивные и интенсивные. Экстенсивные состояния – это качественно неоднородные, т.е. имеющие разную нейрофизиологическую основу и психическое содержание (утомление, стресс, монотония, психическая напряжённость). Интенсивные состояния имеют принципиальное сходство

(уровни бодрствования, фазы и степени утомления, степени эмоциональной напряжённости).

При анализе психических состояний принято рассматривать различные уровни:

Социально-психологический, при котором наблюдаются изменения в следующих показателях: изменение поведения, деятельности, отношения.

Психологический, когда происходят изменения в психических функциях или в настроении.

Психофизиологический, при котором изменяются психомоторика, сенсорика, вегетативные реакции.

Физиологический – меняются нейрофизиологические характеристики, морфологические и биохимические изменения, сдвиги физиологических функций.

К основным характеристикам психических состояний можно отнести:

Целостность проявляется в том, что психические состояния характеризуют в определённый промежуток времени психическую деятельность человека в целом, выражают конкретное взаимоотношение всех компонентов психики.

Подвижность заключается в изменчивости психических состояний, в наличии стадий протекания (начало, определённая динамика, конец).

Относительная устойчивость – динамика психических состояний менее выражена, чем у психических процессов (познавательных, эмоциональных, волевых).

Психические процессы, психические состояния, психические свойства личности теснейшим образом взаимосвязаны. Психические состояния влияют на психические процессы, являясь фоном их протекания. В то же время они выступают в качестве «строительного» материала для формирования качеств личности, прежде всего характерологических. Например, состояние сосредоточенности мобилизует процесс внимания, памяти, мышления, воли и эмоций человека. В свою очередь, это состояние, неоднократно повторяясь, может стать качеством личности – сосредоточенностью и т.п.

В системе детерминант, определяющих отношение человека к работе, одно из первых мест занимает монотонность труда. Критерий динамики субъективной усталости, связанный с монотонной работой, начинает проявляться раньше объективных признаков утомления (снижение производительности, ухудшение качества). Монотонная работа вызывает комплекс психических переживаний, определяющих субъективный фон трудовой деятельности. Отмечают следующие субъективные признаки монотонии: возникновение равнодушно-апатичного состояния, падение интереса; скука, переходящая в чувство усталости; сонливость или дремота. Сонливость при монотонной работе проявляется в кратковременных разрывах контакта организма с внешним миром, наступает также внезапно и столь же быстро восстанавливается.

Монотония – это специфическое функциональное состояние, характеризующееся снижением уровня жизнедеятельности в результате воздействия однообразных раздражителей, т.е. снижением внешней стимуляции. Чаще всего возникает как следствие рабочей ситуации, но может быть и результатом индивидуального стиля жизни или следствием сложившихся жизненных обстоятельств, которые вызывают скуку и «голод чувств». Проявлением рабочей монотонии является притупление остроты внимания, ослабление способности к его переключению, снижение бдительности, сообразительности, ослабление воли, появление сонливости. При этом возникает неприятное эмоциональное переживание, заключающееся в стремлении выйти из этой обстановки. Все эти явления быстро исчезают при вхождении человека в нормальную внешнюю среду.

При анализе природы монотонии следует учитывать два обстоятельства: во-первых, чётко различать работу, которая по объективным показателям относится к монотонной; во-вторых, субъективное отношение и различные психические состояния, вызываемые этой работой у отдельных лиц. В частности, некоторые виды труда имеют признаки, позволяющие называть их, независимо от субъективной оценки, монотонными видами труда. К числу таких признаков относят: высокую частоту повторения трудовых действий; непродолжительный временной цикл выполнения операции; малоэлементный количественный состав операции; структурное однообразие трудовых действий; простоту трудовых действий. Это признаки преимущественно тех работ, где ведущую роль играет энергетический фактор, т.е. работа с выраженным физическим компонентом. Те же работы, где преобладает информационный фактор, т.е. требуется напряжение сенсорных механизмов и определённых психических функций, считают монотонными, если они: связаны с длительным пассивным наблюдением; имеют недостаток притока сенсорной информации; имеют ограничение воздействия производственных сигналов и раздражителей. При видах труда, для которых характерна сенсорная монотония (операторы, водители транспорта), возникает состояние пониженной бдительности, которое выражается в притуплении внимания, контроля и самоконтроля, замедлении процессов восприятия, двигательных реакций. Частым спутником пониженной бдительности является появление сонливости, которое возникает обычно через 40-60 мин. после начала деятельности.

Монотония – отсутствие значимых информационных сигналов (сенсорный голод), либо однообразное повторение похожих раздражителей.

Когда человек находится в состоянии монотонии, вероятность ошибок, вероятность возникновения несчастного случая повышается. При монотонии возникает ощущение однообразности, скуки, оцепенелости, заторможенности, «засыпания с открытыми глазами», отключения от окружающей обстановки. В результате человек не в состоянии своевременно заметить и адекватно отреагировать на внезапно возникший раздражитель, что в конечном итоге приводит к ошибке в действиях, к несчастным случаям.

Состояние монотонии является результатом коркового торможения. Могут быть две причины его возникновения: усиление тормозной активности ретикулярной формации (РФ), т.е. активное торможение, и снижение активирующих влияний РФ на кору, т.е. пассивное торможение. В обоих случаях результатом будет падение возбудимости корковых центров вследствие развития охранительного торможения. Источником этих изменений в центральной нервной системе (в дальнейшем ЦНС) является как однообразная деятельность с низкими затратами энергии, так и дефицит сенсорной информации. В итоге нейрофизиологический конфликт: с одной стороны, снижение активности ЦНС, с другой – необходимость поддержания определённого уровня бодрствования, активации, т.е. нервного напряжения, так как нельзя бросить работу. Такая ситуация ведёт к возникновению невротических реакций, отрицательных эмоций, таких как чувство недовольства, депрессия, снижение мотивации и интереса к труду.

К ситуациям монотонии более устойчивы люди со слабой нервной системой, они более долго сохраняют бдительность по сравнению с лицами, обладающими сильной нервной системой. Чаще это интроверты с низкой тревожностью. А вот экстраверты, с высокой подвижностью нервных процессов – эмоционально неустойчивые, с высокой тревожностью (высокий нейротизм). Состояние монотонии характеризуется снижением психофизиологической активности в виде субъективных и объективных признаков, т.е. психологических и физиологических показателей. К физиологическим показателям относят, во-первых, показатели работоспособности (количество и качество труда) и, во-вторых, изменения в ряде физиологических процессов и функций. Это снижение возбудимости и лабильности зрительного анализатора, увеличение латентных периодов зрительно-моторных реакций, развитие тормозных процессов в ЦНС с выраженными фазовыми явлениями, изменение электрической активности мозга, снижение тонуса симпатического отдела НС – падение кровяного давления, аритмия, снижение частоты дыхания, пульса и температуры тела; уменьшение потребления кислорода.

При профилактике монотонии мероприятия должны быть направлены: на повышение уровня активации ЦНС; увеличение эмоционального тонуса, мотивации субъекта; обеспечение оптимального уровня сенсорной и двигательной нагрузки; устранение объективных факторов монотонности труда. В качестве организационных мер рекомендуют проведение чередования производственных операций, создание рациональных режимов труда и отдыха, когда на отдых отводится от 8 до 30% рабочего времени. Психологические меры: обеспечение условий для проявления чисто личностных, субъективных приёмов и способов, ослабляющих влияние монотонного труда (возможность межличностных контактов и речевого общения, решение вопросов экономии и рационализации движений); стимулирование интереса к самому труду и его

результатам, усиление целевой направленности труда, привлечение работника к организации труда, поощрение инициативы.

В жизни часто встречаются состояния, связанные с чрезмерным, эмоциональным напряжением. Если у животного избыток напряжения реализуется через двигательные реакции, то у человека естественная разрядка не всегда возможна. В этих случаях возникают явления застойного возбуждения. Результатом является развитие так называемых трудных ситуаций. К ним относятся доминантные состояния: стресса, фрустрации, тревоги.

Доминантные состояния – это состояния, в которых напряжённость смещена в сферу внимания и является основной. К ним относят рабочие и трудовые состояния. Это одна из самых устойчивых и «здоровых» доминант. Она определяет отношение к жизни, к себе, самочувствие. В работе индивид утверждает себя как личность, реализует свои способности. Важнейшим является познавательное доминантное состояние, которое проявляется в трёх вариантах: исследование предметного мира, учебная деятельность, научная деятельность. Наиболее напряжёнными являются ситуации, когда неизвестно время предстоящего события. Такое состояние называется бдительностью. Оно связано с активизацией функции наблюдения за значимыми сигналами, с готовностью адекватно реагировать на них. Другим видом доминантных состояний является состояние ожидания. Внешние и внутренние проявления состояния ожидания в значительной мере зависят от индивидуальной реактивности человека. Пассивное ожидание воспринимается большинством людей как активное предвосхищение будущего столкновения с напряжённой ситуацией. Психическое выражение такого состояния – повышенная тревожность, неуверенность в себе. Она отражает физиологические сдвиги, называемые предстартовыми, предрабочими. Чрезмерно выраженное доминантное состояние ожидания может играть и отрицательную роль. В результате сильного волнения человек устаёт («перегорает») ещё до того, как приходится выполнять ожидаемую деятельность.

Можно выделить производственные критерии, создающие предпосылки для возникновения неблагоприятных эмоциональных состояний. Такими факторами будут:

1. Временные факторы (работа по индивидуальному плану, работа по точному графику, работа в условиях дефицита времени).

2. Мотивационная значимость нарушений в процессе деятельности (аварийные ситуации, работы, связанные с личным риском, с ответственностью за безопасность других лиц).

3. Работа, связанная с необходимостью разработки алгоритмов деятельности разной сложности.

4. Работа, связанная с принятием решений разного уровня.

5. Работа, связанная с необходимостью участия нестандартного, творческого компонента деятельности.

Степень неопределённости ситуации, новизна, внезапность возникновения, быстротечность развития, степень сложности и опасности; лимит времени на анализ ситуации, выработку и принятие решения; отсутствие дополнительной информации или высокий темп её поступления создают нервные состояния и часто приводят к стрессу.

При сильном волнении у человека путаются мысли, он плохо осознаёт свои действия, допускает массу ошибок. Почему? Один нервный процесс, который возникает в определённых структурах мозга, активизирует вокруг себя противоположный процесс, а если рядом возникло два противоположных нервных процесса (возбуждение и торможение), то они друг друга усиливают. Этот закон был открыт И.П. Павловым и назван законом одновременной индукции нервных процессов возбуждения и торможения.

Когда человек волнуется, у него возникает очень сильный очаг возбуждения в центрах эмоциональной деятельности, которые расположены под корой больших полушарий головного мозга (в подкорке). Сильное возбуждение в подкорке по закону одновременной индукции активизирует противоположный процесс (торможение) в коре. Кора же больших полушарий головного мозга человека – материальная основа его мышления и сознательной деятельности. Поэтому при сильном волнении человек плохо осознаёт свои поступки и действия.

В условиях дефицита информации, необходимой для организации действий, возникают отрицательные эмоции. Как считает П.В. Симонов, эмоция страха развивается при недостатке сведений, необходимых для защиты. Именно в этом случае становится целесообразным реагирование на расширенный круг сигналов, полезность которых ещё неизвестна. Подобно энергетической мобилизации, такое реагирование избыточно и незаконмерно, но зато оно предотвращает пропуск действительно важного сигнала, игнорирование которого может стоить жизни.

Самой сильной отрицательной эмоцией является страх, который определяется как ожидание и предсказание неудачи при совершении действия, которое должно быть выполнено в данных условиях. Повторные неудачи в сочетании с необходимостью вновь и вновь повторять безуспешное действие приводят к страху перед этим действием. Информированность способствует преодолению страха. Очень часто страх, возникающий в ситуациях неожиданных и неизвестных, достигает такой силы, что человек погибает. Психические состояния людей при стихийных бедствиях, в экстремальных ситуациях разнообразны. Сначала поведенческие реакции людей имеют преимущественно витальную направленность, обусловленную инстинктом самосохранения, но уровень целесообразности таких реакций различен у людей: от панических бессмысленных действий до сознательно целенаправленных. Состояние паники характеризуется дефектами мышления, потерей сознательного контроля и осмысления происходящих событий, переходом на инстинктивные защитные движения, которые могут частично или

полностью не соответствовать ситуации («человек мечется, не соображая, что он делает», либо человек «оцепенел, остолбенел»), что вызывает и усугубляет тяжесть последствий несчастного случая (табл. 1.6.1).

Таблица 1.6.1

Аффективные психические состояния

Гуманитарные состояния, характеризующие эмоциональную реакцию человека на актуальный раздражитель		Эмоциональные состояния, сопровождающие проявления мотивов человека, направленных на удовлетворение духовных и материальных потребностей	
положительные	отрицательные	положительные	отрицательные
Симпатия Синтония Дружба Любовь Восхищение	Антипатия Асинтония Ненависть Возмущение	Атараксия (полное спокойствие) Радость Наслаждение Счастье Эйфория Экстаз	Волнение Грусть Тоска Печаль Горе Страдание Негодование Гнев Ярость

Профилактика психологических трудных состояний может идти по следующим направлениям. Выяснения природы таких состояний, причин, их вызвавших. Выяснение факторов и выработка условий, позволяющих их контролировать или нейтрализовать. Организация рационального питания, исключение из пищи активаторов ЦНС. Использование различных способов релаксации: психологическая, мышечная, дыхательная, саморегуляция, аутотренинг. Применение физических нагрузок: бег трусцой, ходьба и другие виды активности в аэробном режиме.

Продуктивность каждого человека имеет предел, определяемый утомлением и его последствиями. Ощущение усталости и связанное с ним прекращение различных видов деятельности являются эффективным механизмом, предупреждающим переутомление организма. Этот механизм включается сравнительно рано – задолго до полного истощения резервов нервной системы и других органов. Отдых, соответствующий произведенному усилию, вызвавшему утомление, приводит в норму к исчезновению утомления. Если ежедневные усилия превышают возможности отдыха, человек постепенно приходит в состояние хронического утомления (переутомления), которое характеризуется частым возникновением ощущения изнеможения, отсутствием интереса к работе, психической возбудимостью, склонностью к головным

болям, отсутствием аппетита, бессонницей. Состояния повышенного утомления приводят к повышению числа невыходов на работу по болезни, причём их действительной причиной является не столько болезнь, сколько неотложная потребность в отдыхе. Наибольшая эффективность производственной деятельности человека может быть достигнута не при непрерывной работе, а при оптимальном чередовании труда и отдыха. Под физиологически рациональным режимом труда и отдыха следует понимать такое чередование периодов отдыха и работы, при котором достигается высокий уровень работоспособности и производительности труда и хорошее состояние здоровья работающих. По величине отрезков времени, на которые разбивается режим труда и отдыха, режимы могут быть сменными, суточными, недельными, месячными, годовыми.

Правильный путь к оптимизации производственного процесса и организации оптимального режима труда и отдыха заключается в том, чтобы по возможности точно определить начальные моменты производственного утомления и приурочить к этим моментам перерывы для отдыха. Основанием для назначения перерывов в возможно ранние сроки развития производственного утомления является то обстоятельство, что на ранних стадиях утомления наиболее эффективен отдых. В это время наиболее отчётливо проявляется восстановление работоспособности и благотворная роль охранительного торможения, которое ускоряет восстановление. Полезный эффект физиологически рациональных перерывов для отдыха заключается в поддержании здоровья и предупреждении снижения работоспособности и производительности труда в течение возможно длительного времени. В настоящее время физиологами труда разработаны типовые режимы труда и отдыха для различных видов труда. Длительность и частота перерывов в основном определяется характером производственного процесса и интенсивностью выполняемой работы.

Важнейшим средством, ускоряющим течение процессов восстановления, является использование открытого И.М. Сеченовым *эффекта активного отдыха*. Суть феномена активного отдыха состоит в следующем: во время пассивного покоя торможение выражено не очень сильно, поэтому интенсивность восстановления работоспособности нервных клеток относительно невелика. Но если в момент отдыха вовлекаются в работу другие центры, которые не использовали нагрузки, то в результате отрицательной индукции углубляется торможение в корковых центрах активно действовавших центров. Более углубленное торможение приводит к более быстрому отдыху утомлённых нервных клеток. Практически принципы активного отдыха в условиях производства реализуются по двум направлениям: разработка средств переключения на новую деятельность (другой вид работы, активные игры, физкультурные упражнения); разработка средств стимуляции фоновой активности (психической, созерцательной).

Одним из оптимальных средств удовлетворения потребностей работника в отдыхе в условиях производства является организация *комнат эмоционально-психологической разгрузки* (КЭПР). Под КЭПР понимают специально оборудованные комнаты отдыха, целью создания которых является воздействие на человека особо организованными раздражителями для снятия производственного утомления. В КЭПР обеспечиваются наиболее благоприятные условия для психической саморегуляции, а именно: отключение от привычных условий работы, создание комфортного микроклимата, стимуляция эффективного мышечного расслабления. Наличие КЭПР дополнительно позволяет проводить следующие мероприятия: восстановление психоэмоционального состояния и работоспособности у лиц, находящихся в стрессовом состоянии; массовое обучение приёмам саморегуляции (приёмы нервно-мышечной релаксации, аутогенную тренировку, специализированную гимнастику); улучшать психологический климат в коллективах; получать оздоровительный эффект за счёт проведения лечебно-профилактических мероприятий; содействовать эстетическому воспитанию работников.

Критерием эффективности организации труда является повышение уровня производительности труда. Этот критерий и должен учитываться при окончательной оценке комплекса рационализаторских мероприятий, включая и рационализацию режима труда и отдыха. Физиологическим критерием рациональности режима труда и отдыха является устойчивость и надёжность системы рефлексов, образующих рабочий динамический стереотип.

Аутогенная тренировка как метод управления своим состоянием была предложена австрийским психиатром Иоганном Генрихом Шульцем в 1932 году. Советские учёные создали свою теорию АТ, основанную на учении И.П. Павлова о физиологии высшей нервной деятельности.

Вначале аутотренинг применялся только для лечения различных нервных расстройств. Однако, благодаря дальнейшей разработке методики, АТ стали использовать с целью совершенствования психических качеств личности, преодоления волнения, для профилактики нервного переутомления. Чаще её используют те, чья профессиональная деятельность связана с нервно-эмоциональным напряжением, так как АТ позволяет человеку в максимально короткие сроки хорошо отдохнуть, улучшить работоспособность и производительность умственного труда, сосредоточить внимание на нужном деле. С большим успехом используется методика АТ лётчиками, парашютистами, космонавтами, спортсменами и представителями других профессий.

Аутогенная тренировка (АТ) состоит из специальных упражнений, направленных на формирование у человека навыков сознательного воздействия на различные функции организма – навыков самовнушения.

Самовнушение наиболее эффективно протекает на фоне общего мышечного расслабления. Это состояние называется релаксацией. Латинское

слово «релаксаре» означает – «распускать», «расслаблять». Произвольное расслабление мышц всего тела и конечностей – это и есть релаксация.

Упражнения АТ помогают человеку путём самовнушения легко вызывать у себя состояние релаксации, которое активизирует восстановительные процессы в нервной и мышечной системе. Проводимое в состоянии релаксации самовнушение отдыха способствует дальнейшему улучшению обмена веществ в организме, что ещё в большей степени ускоряет восстановление его работоспособности. Вот почему АТ является хорошим средством снятия общей физической и умственной усталости, а значит и повышения активности психических процессов: внимания, памяти, мышления.

В системе аутотренинга выделяют две ступени: низшую и высшую. Цель низшей ступени АТ: научиться вызывать полное мышечное расслабление, регулировать вегетативные процессы (например, частоту и глубину дыхания, температуру кожи) и в состоянии мышечного расслабления проводить активное самовнушение. Владение методами низшей ступени АТ позволяет человеку нормализовать сон, аппетит, помогает владеть собой в сложных, психологически напряжённых ситуациях, снимать ненужное в этих ситуациях волнение, легко и быстро сосредотачивать внимание на выполняемой работе. Низшая ступень АТ состоит из шести основных упражнений. Освоение каждого упражнения требует в среднем одной-двух недель.

Первое упражнение – «тяжесть». Цель – добиться максимально расслабления мышц, а для этого необходимо научиться вызывать ощущение мышечной тяжести вначале в правой руке (левше – в левой), затем в левой руке (левше – в правой), потом во всём теле. Для достижения полного эффекта расслабления определённых мышц нужно использовать словесные формулы, например: «Моя правая (левая) рука (нога) тяжёлая. Обе руки (ноги) тяжёлые».

Словесной формулой называется совокупность мысленно или вслух произнесенных фраз, вызывающих представление тех или иных состояний, которые человек себе внушает.

Второе упражнение – «тепло». Цель: освоение навыков управления тонусом кровеносных сосудов, точнее – расширением и сужением капилляров кожи. При выполнении этого упражнения кажется, что конечности теплеют, а после нескольких занятий термометр укажет на действительное повышение температуры кожи. Это произойдёт в результате вызванного расслабления мышц и целенаправленного самовнушения о тепле в конечностях. Для усиления эффекта этого упражнения применяются словесные формулы: «Моя правая (левая) рука (нога) тёплая. Обе руки (ноги) тёплые» и т.д. Впоследствии можно научиться вызывать тепло во всём теле.

Первое и второе упражнения направлены на развитие у человека способности добиваться быстрого произвольного расслабления мускулатуры тела, то есть релаксации. Это активизирует восстановительные функции организма, способствует его интенсивному отдыху. Остальные четыре упражнения служат той же цели, но чаще применяются с лечебной целью.

Третье упражнение – «сердце». И. Шульц применял его для лечения некоторых болезней сердечно-сосудистой системы. В настоящее время это упражнение используется в основном только с лечебной целью, и проводится под руководством врача.

Четвёртое упражнение – «дыхание» – направлено на регуляцию и нормализацию дыхательного ритма, что позволяет преодолеть нервно-эмоциональное напряжение. Примерная словесная формула самовнушения: «Моё дыхание ровное и спокойное Мне дышится легко и спокойно. Дыхание равномерное».

Пятое упражнение – «тепло в брюшной полости». Цель: научиться вызывать ощущение тепла в области солнечного сплетения и брюшной полости. Солнечное сплетение – это сплетение нервов, расположенное в брюшной полости на аорте. От него отходит ряд меньших нервных сплетений, направляющих нервы к органам полости живота. При систематическом выполнении упражнения «тепло в брюшной полости» возникает приятное ощущение, подобное тому, какое мы испытываем после тёплой ванны. Это упражнение может применяться и при лечении заболеваний желудочно-кишечного тракта. Для того чтобы вызвать у себя ощущение тепла в брюшной полости, рекомендуется произносить словесную формулу: «Мой живот согрет приятным, глубинным теплом. Солнечное сплетение излучает тепло». Это упражнение желательно выполнять под контролем врача.

Шестое упражнение – «прохлада в области лба» – используется для того, чтобы вызвать ощущение прохлады в области лба и висков. Это упражнение в некоторых случаях снимает сосудистые головные боли. При систематическом выполнении упражнения возникает ощущение лёгкого дуновения, прохладного ветерка в области лба и висков. Для усиления эффекта применяют словесную формулу: «Мой лоб приятно прохладен. Я чувствую приятную прохладу в области лба».

АТ проводится в определённых позах. В зависимости от обстановки можно выбирать наиболее удобные положения: «сидя», «полулёжа», «лёжа на боку», «лёжа на спине».

Такова общая характеристика основных упражнений первой ступени АТ, их целей и поз.

Вторая – высшая ступень АТ – называется аутогенной медитацией (от латинского «медитацио» – размышление). Упражнения высшей ступени берут начало в древнейшей системе йога. Именно в ней наиболее широко используются медитационные упражнения.

Насколько полезна и проста первая ступень АТ, настолько сложна вторая, требующая много времени для овладения ею. При этом практический эффект второй ступени АТ весьма незначителен. Однако в последнее время разработан ряд модификаций низшей ступени аутотренинга, в которых используются отдельные приёмы высшей ступени, основанные на активном самовнушении.

Чтобы самовнушение было эффективным, вначале нужно определить его цель и задачи и только после этого приступать к составлению словесных формул. Слова и фразы самовнушения должны мысленно произноситься от первого лица и обязательно в утвердительной форме, повелительным тоном. Причём, отрицательная частица «не» в словесных формулах исключена. Например, нельзя говорить «Я не курю», потому что из восприятия дремлющего человека частица «не» выпадает и остаётся «Я курю». Правильная формула в данном случае звучит так: «Я бросил курить» или «Я перестал курить».

При самовнушении нельзя произносить длинные монологи, но в тоже время каждую фразу в разных вариантах необходимо повторять несколько раз. Фразы должны быть короткими, произносить их нужно медленно при полном сосредоточении внимания на предмете внушения.

Во время проговаривания каждой фразы самовнушения нужно ярко представлять, образно видеть то, что внушается. Не надо торопиться: после каждой фразы следует делать паузу.

Только соблюдая эти правила, систематически тренируясь, можно овладеть навыком психологической саморегуляции и путём самовнушения сформировать у себя желаемые черты характера, например, волевые.

Многие отечественные и зарубежные врачи замечали огромное влияние самовнушения на процесс выздоровления человека при определённых заболеваниях. Они добивались больших успехов в практической медицине, обучая больных конкретным приёмам самовнушения. Широко использовали в борьбе с болезнью свойство человека поддаваться самовнушению русские учёные и врачи И.Р. Тарханов, В.М. Бехтерев, Я.И. Боткин, К.К. Платонов.

Самовнушение – это внушение себе определённых мыслей и связанных с ними состояний. А под внушением В.М. Бехтерев, например, понимает непосредственное прививание к психической сфере человека мыслей, эмоций и актов поведения помимо его воли и сознания. Принято считать, что между внушением и самовнушением нет резкой грани. Чтобы внушение стало действенным, внушаемое должно быть воспринято и переработано, после чего оно реализуется по принципу самовнушения.

С самовнушением различной силы и глубины люди сталкиваются на каждом шагу: подавление страха перед препятствием, преодоление чувства неуверенности, например, во время спортивных соревнований, борьба с посторонними желаниями, мешающими работать, всё это в разной степени результат самовнушения. Механизм самовнушения, как, впрочем, и внушения, раскрыл И.П. Павлов. Частью его учения о физиологии высшей нервной деятельности является учение о первой и второй сигнальных системах и их взаимодействии.

Многое в исцелении больного зависит от его собственной воли. Для того чтобы иметь возможность контролировать различные состояния, человек должен развивать в себе волевые качества. Выполняя различные виды деятельности, преодолевая при этом внешние и внутренние препятствия, человек вырабатывает в себе волевые качества. К ним относят: целеустремлённость, самообладание, решительность, самостоятельность, инициативность, настойчивость, выдержка, дисциплинированность, мужество. Но воля, волевые качества, могут у человека и не сформироваться, если условия жизни и воспитания были неблагоприятными.

Творческая жизнь людей и их деятельность требуют от человека большей активности и напряжения физических и духовных сил. Вот почему каждый, кто имеет конкретные цели в своей жизни и прикладывает вполне определённые усилия для их осуществления и воплощения задуманного в реальность, должен обладать необходимыми волевыми качествами.

Волевое усилие – особое состояние нервно-психического напряжения, мобилизующего физические, интеллектуальные и моральные силы человека. В результате волевого усилия удаётся затормозить действие одних и предельно усилить действие других мотивов. Необходимость волевых усилий возрастает в сложных ситуациях «трудной жизни» и во многом зависит от противоречивости внутреннего мира самого человека.

Неволевыми действиями называют действия, которые в каждом конкретном случае совершаются без контроля со стороны человека и не нуждаются в постоянно осознанном регулировании.

К числу не волевых действий в первую очередь, следует отнести так называемые *автоматические* действия. Это, например, одергивание руки от чего-то, причиняющего боль, поворот головы по направлению к неожиданно раздавшемуся звуку или вспыхнувшему свету, резкое движение рук, наклон корпуса вперёд или в сторону для того, чтобы поддержать равновесие и не упасть, когда человек поскользнётся, это прыжок с дороги в сторону при неожиданном появлении автомашины и другие. Действия такого рода являются автоматическими, их мышечный и нервный механизмы являются врождёнными.

Выполняя различные виды деятельности, преодолевая при этом внешние и внутренние препятствия, человек вырабатывает в себе волевые качества. К ним относят: целеустремлённость, самообладание, решительность, самостоятельность, инициативность, настойчивость, выдержка, дисциплинированность, мужество. Но воля, волевые качества, могут у человека и не сформироваться, если условия жизни и воспитания были неблагоприятными (табл. 1.6.2).

Классификация волевых психических состояний

Практические (они характеризуют состояние человека на различных этапах трудовой деятельности)		Мотивационные (это состояния, сопровождающие проявления человека, направленные на удовлетворение духовных и материальных потребностей)	
положительные	отрицательные	органические	ориентировочные
Вдохновение Воодушевление Подъём Мобилизация Готовность (установка) Активизация	Прострация Переутомление Утомление Монотония Пресыщение Усталость	Гипоксия Жажда Голод Сексуальное напряжение	Сенсорная депривация Скука Заинтересованность Любопытство Удивление Сомнение Озадаченность Тревога Страх Ужас Паника

Этот контроль должен обеспечить обнаружение изменений состояния человека–оператора, прогнозирование дальнейших изменений и соответственно управление условиями работы (например, перераспределение нагрузки между человеком и средствами автоматики в автоматизированной системе управления, регулирование ширины полосы сигналов и скорости передачи информации человеку в зависимости от его состояния и т.п.).

К сожалению, психология пока еще не располагает необходимыми знаниям компонентов тех или иных состояний человека, системы их признаков и способов точной регистрации. Однако работа в этом направлении ведется, созданы приборы бдительности, которые установлены в тепловозах, электровозах, в электропоездах метрополитена, радар системы АСС (адаптивный круиз контроль и др.). В принципе можно ставить вопрос о разработке специальных технических устройств, контролирующих состояние человека и автоматически регулирующих потоки адресованной ему информации, ее распределение между различными анализаторами и т.п. В этой связи возникает также вопрос о выводе на пульт оператора информации о его состоянии в каждый данный момент. Создание таких устройств позволило бы оператору осуществлять объективный контроль за своими состояниями и сознательно изменять поведение для сохранения и изменения этих состояний. Эти устройства могли бы также вырабатывать рекомендации об оптимальных путях произвольной регуляции состояний. Проблема автоматического контроля за состояниями человека–оператора приобрела особенно большое значение при создании систем, предназначенных для работы в специфических условиях,

например, пилотируемые космические корабли и станции, подводные лодки с большой глубиной погружения и т.д. Подобные устройства контроля за состояниями человека могут стать решающим средством повышения надежности систем «человек-машина».

Таким образом, надежность и эффективность деятельности человека является функцией от его состояния, которое в свою очередь зависит от многих факторов: потока поступающей информации, длительности работы, степени сложности ситуации, индивидуальных особенностей оператора, уровня его профессиональной подготовки и т.д.

В общем смысле под состоянием человека понимается характеристика его внутренних возможностей (внутренних «гарантий») успешно решать задачи управления и контроля. Такая характеристика является многокомпонентной и представляет собой набор показателей, описывающих множество физиологических и психологических факторов.

Психическое состояние – особая психологическая категория, объединяющая большую группу жизненных явлений. Имея в виду практические задачи изучения психических состояний, не следует ограничиваться их диагнозом, анализом компонентов, но надо, если речь идет об отрицательном состоянии, дать материал, позволяющий найти пути к изживанию этого состояния и его предупреждению с целью повышения надежности труда человека–оператора и всей системы в целом.

Ставя вопрос о психических состояниях в динамике трудовой деятельности, следует иметь в виду:

- психическое состояние готовности к работе (предстартовое состояние: обычное, не выделяющееся в положительную и отрицательную сторону; повышенную готовность; пониженную готовность);
- психическое состояние на старте работы, на этапе приспособления;
- психическое состояние при успехе и неуспехе в труде;
- психическое состояние подъема (вдохновения) в процессе труда;
- состояние монотонности и утомления;
- состояние праздности;
- состояние, вызываемые перегрузкой и недогрузкой информацией;
- состояния, которые возникают в условиях неопределенности (нештатные ситуации, оперативного покоя) и др.

Контрольные вопросы

1. Что такое функциональное состояние организма?
2. По каким критериям могут быть классифицированы психические состояния?
3. В чём состоит метод оптимизации производственного процесса?
4. Перечислить способы снятия нервного напряжения.
5. Какие состояния обусловлены чрезмерным эмоциональным возбуждением?

6. В чём особенность аутотренинга?
7. Какие факторы влияют на возникновение неблагоприятных эмоциональных состояний?
8. Перечислить психические состояния в динамике трудовой деятельности.
9. Назовите гностические состояния.
10. Перечислите и дайте характеристику эмоциональных психических состояний
11. Назовите волевые психические состояния.
12. В чем заключаются различия между психическими свойствами и психическими состояниями личности?

Тематика рефератов

1. Диагностика функциональных состояний.
2. Состояния человеческого организма и изменения, происходящие в нём при воздействии стресс-факторов.
3. Оптимизация режимов труда и отдыха.
4. Резервы человеческой психики.
5. Признаки волевого акта и фазы волевого процесса.
6. Психологические аспекты травматизма.
7. Факторы, повышающие подверженность работника опасности.
8. Психическое состояние и надёжность персонала в экстремальных условиях.

1.7. Общая характеристика деятельности личности

Понятие о деятельности. Мотивы и цели деятельности. Интериоризация и эктериоризация. Две сферы в структуре деятельности: потребностно-мотивационная и предметно-операционная. Знания, умения и навыки – основа успешной деятельности. Принцип единства сознания и деятельности. Основные виды деятельности. Профессиональная деятельность личности и её особенности. Профессиограммы и их виды. Профессиональная пригодность личности. Профессиональное становление личности. Деятельный подход к воспитанию и развитию личности.

Задачей психологического изучения деятельности является раскрытие того, как в процессе деятельности осуществляется субъективное отражение действительности и каков механизм психической регуляции деятельности. Её задачей является также изучение влияния деятельности на развитие психологических функций, процессов, состояний и свойств человека.

Деятельность – это процесс, посредством которого реализуется то или иное отношение человека к окружающему миру, другим людям, к задачам, которые ставит перед собой человек. Личность в деятельности сознательно осуществляет поставленные цели. Достигая эти жизненные цели, личность проявляет все свои качества, подаренные самой природой и приобретённой им в социогенетическом развитии. Поэтому изучение психической деятельности естественно и закономерно переходит в изучение свойств личности – её установок, способностей, черт характера, проявляющихся и формирующих в деятельности.

Деятельность можно охарактеризовать как специфический вид активности человека, направленный на познание и творческое преобразование окружающего мира, включая самого себя и условия своего существования.

Психические процессы являются важнейшими компонентами любой человеческой деятельности. Но при этом они не просто участвуют в деятельности, они в ней развиваются и сами представляют собой особые виды деятельности. Таким образом, всякая человеческая деятельность – это соединение внутренних и внешних, психических и поведенческих действий и поступков.

Деятельность определяется целями и задачами, которые ставит перед собой человек. Если нет цели – нет деятельности. Целью человека чаще всего является то, что в данный момент времени отсутствует и должно быть достигнуто в результате деятельности. Цель представлена в коре головного мозга образом, динамической моделью будущего результата деятельности. Эта модель результата управляет поведением и деятельностью человека. В качестве цели деятельности выступает её продукт. Он может представлять собой реальный физический предмет (платье, картина, молоток, компьютер) или

определённые знания, умения, навыки, приобретённые в ходе деятельности; творческий результат (мысль, идея, теория, произведение искусства и т.п. – продукты деятельности).

Деятельность вызывается мотивами, причинами, которые побудили человека поставить перед собой ту или иную цель и организовать деятельность по её достижению. В качестве мотива могут выступать конкретные потребности, которые в ходе и с помощью деятельности удовлетворяются. Тип деятельности обычно определяется по её доминирующему мотиву (всякая деятельность побуждается несколькими мотивами).

Мотивы человеческой деятельности могут быть различными:

– Органическими (удовлетворение естественных потребностей организма).

– Функциональными (удовлетворение с помощью разного рода культурных форм активности, например, игр и занятий спортом).

– Социальными (порождают различные виды деятельности, направленные на то, чтобы занять определённое место в обществе, получить признание и уважение со стороны окружающих людей).

– Духовными (лежат в основе тех видов деятельности, которые связаны с самосовершенствованием человека).

Таким образом, развертывание структур во внутреннем плане деятельности идет в следующей последовательности: потребность → мотив → цель → задача; во внешнем плане деятельности наблюдается такая картина: действие → операция → движение.

Итак, цель – то, ради чего действует человек; мотив – то, почему действует человек. Цель и мотив могут совпадать.

Действие, совершаемое человеком, не является совершенно изолированным актом: оно включается в более обширное целое поле деятельности данной личности и лишь в связи с ней может быть понято. Общественная организация человеческой деятельности, объективный факт разделения труда порождают своеобразный характер её мотивации. Поскольку деятельность человека и входящие в её состав действия служат при разделении труда непосредственно для удовлетворения не личных, а общественных потребностей, действия человека, направляясь не на предметы, служащие для удовлетворения его потребностей, не могут возникнуть инстинктивно, а лишь в силу осознания зависимости удовлетворения личных потребностей от выполнения действий, направленных на удовлетворение общественных потребностей. В силу общественного характера человеческой деятельности, она из инстинктивной, какой была у животных, становится сознательной. Вместе с тем, создаётся возможность, как схождения, так и расхождения между мотивом и целью деятельности. Прямой целью общественно организованной человеческой деятельности является выполнение определённой общественной функции; мотивом же её для индивида может оказаться удовлетворение личных потребностей. В меру того, как общественные и личные потребности, и

интересы, и мотивы расходятся у индивида, расходятся также мотивы и цели его собственной деятельности.

Любая деятельность окажется малоэффективной или вообще неэффективной, если у работника не будет заинтересованности в её реализации. Эта заинтересованность выражается в мотивированности субъекта на соответствующую деятельность. Мотивация выполняет оценочную и компенсирующую роль. Формирование деятельности начинается с принятия её личностью. Возникает желание выполнить эту деятельность, которое стимулирует активность личности в соответствующем направлении. Мотивация побуждает трудовую активность и влияет на формирование цели и путей её достижения. Функция мотивирования является необходимым структурным элементом общей системы деятельности. Она включает две стороны: во-первых, активизирует в деятельности все потребности личности, во-вторых, помогает оценить реальный вклад каждого работника в общем итоге деятельности. Отношение к труду вообще и к конкретной профессиональной деятельности в частности принципиально определяют успешность деятельности. Эти отношения выражаются в мотивах деятельности. **Мотивы** – это побудительные причины деятельности. Все побудительные источники активности личности объединяются понятием *потребностно-мотивационной сферы*. Она включает потребности личности, интересы, стремления, убеждения, влечения, установки и т.п. Вместе с тем, мотивирующей силой могут обладать также социальные нормы и правила, жизненные принципы, цели, ценности, система мировоззрения в целом. Однако важнейшим источником мотивов являются *потребности*, в которых отражается зависимость человека от условий существования и развития. Через потребности осуществляется регуляция поведения человека. Потребности могут отражать материальную, духовную и социальную зависимость. Соответственно выделяют и группы мотивов.

Человеческая деятельность имеет внешние и внутренние компоненты. К внутренним компонентам относятся анатомо-физиологические структуры и процессы, участвующие в управлении деятельностью со стороны центральной нервной системы, а также психологические процессы и состояния, включённые в регуляцию деятельности. К внешним компонентам можно отнести разнообразные движения, связанные с практическим выполнением деятельности. По мере развития и совершенствования деятельности происходит систематический переход внешних компонентов во внутренние. Интериоризация – означает переход из внешней для организма среды во внутреннюю. Применительно к человеку, это превращение внешних действий с предметами во внутренние, умственные, оперирующие символами. Интериоризация является основным механизмом развития психических функций. Благодаря интериоризации психика человека приобретает способность оперировать образами предметов, которые в данный момент не воздействуют на его органы чувств. Важнейшим средством интериоризации

является слово, которое выделяет и закрепляет в себе существенные свойства вещей. Поэтому овладение правильным употреблением слов есть одновременно усвоение существенных свойств вещей и способов оперирования информацией. Усваивая слова, человек фактически усваивает опыт всего человечества. Таким образом, внутреннюю, психическую деятельность можно рассматривать как результат интериоризации внешней, предметной деятельности.

Экстериоризация – процесс перехода внутренних состояний во внешние, практические действия.

В процессе развития деятельности происходят внутренние преобразования: деятельность обогащается новым предметным содержанием; появляются новые средства реализации, которые ускоряют её течение и совершенствуют результаты, например, усвоение нового языка расширяет возможности для записи и воспроизводства информации. В процессе деятельности происходит автоматизация отдельных операций и других компонентов, превращение в умения, навыки. В результате развития деятельности из неё могут выделяться, обособляться и дальше развиваться новые виды деятельности.

Этот механизм деятельности описан А.Н. Леонтьевым и получил название сдвига на цель²¹.

Структура деятельности: действия, операции, средства.

Различают *сенсорные* действия (по восприятию объекта); *моторные* (двигательные); волевые, мыслительные, мнемические (*действия памяти*) – это умственные действия, выполняемые во внутреннем плане сознания; внешние и предметные, направленные на изменение состояния или свойства окружающего внешнего мира; *импульсивные* – это действия, производимые под влиянием сильных чувств, сильнодействующих раздражителей, часто неожиданных.

Операцией именуют способ осуществления действий. Например, разные люди запоминают и пишут информацию по-разному, т.е. при помощи различных операций. Предпочитаемые человеком операции характеризуют его индивидуальный стиль деятельности.

В качестве средств осуществления деятельности выступают те инструменты, которыми человек пользуется, выполняя те или иные действия и операции, соблюдая определённую технологию для достижения поставленной цели. Это всё составляет **предметно-операционную сферу**.

Итак, **деятельность** – это активное взаимодействие человека со средой, в которой, он достигает сознательно поставленные цели, возникшие в результате появления у него определённых потребностей, мотивов и интересов²².

²¹ Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. - М., 1979.

²² Столяренко, Л.Д. Психология и педагогика для технических вузов. Серия «Учебники для технических вузов» / Л.Д. Столяренко, В.Е. Столяренко. – Ростов-н/Д: «Феникс», 2001.–512 с.

Возможность предвидения человеком будущих результатов действий возникает благодаря одной принципиальной особенности окружающего мира – его закономерности. Это означает, что различные явления связаны определёнными постоянными связями и отношениями; предметы имеют определённые устойчивые свойства и структуры.

Такие устойчивые (инвариантные) отношения между объектами и явлениями называются существенными свойствами объектов и закономерностями явлений. Именно благодаря наличию существенных и устойчивых свойств и закономерностей человек может превосходить «поведение» предметов в определённых условиях, в результате определённых воздействий на них. При этом внешняя, предметная деятельность предваряется внутренней, идеальной деятельностью. Предметные действия над объектами заменяются идеальными (психическими) операциями над существенными свойствами этих объектов.

Формы и способы организации человеческой деятельности связаны со сложными двигательными умениями и навыками, которых нет у животных. Умения и навыки, приобретаются в результате сознательного, целенаправленного обучения. Например, с раннего детства ребёнка обучают по-человечески пользоваться предметами обихода (вилка, ложка, одежда, стол, стул, мыло, карандаш, бумага), различными инструментами. Дети начинают знакомиться с предметами, с которыми человек имеет дело, их назначением. Возникает предметная деятельность, которая отличается от активности животных.

Основу успешной деятельности составляют: знания, умения и навыки. Знания человек может усваивать в результате целенаправленного обучения, а также попутно в других видах деятельности.

Автоматизированные сознательно, полусознательно, бессознательно контролируемые компоненты деятельности называются умениями, навыками и привычками²³.

Умения – это элементы деятельности, позволяющие что-либо делать с высоким качеством, например, точно и качественно выполнять какие-либо действия, операции, серию действий или операций. Умения – это знания в действии, включают в себя автоматически выполняемые части, но в целом, представляют собой сознательно контролируемые части деятельности. Умения – промежуточный этап овладения новым способом деятельности. Выполнение деятельности в этом случае осуществляется под сознательным контролем и регулируется значением. Умением называем и самый элементарный уровень выполнения действия, и мастерство человека в данном виде деятельности. Очевидно, следует различать элементарные умения, идущие вслед за знаниями,

²³ Морозов, А.В. Деловая психология. Курс лекций: учебник для высших и средних специальных учебных заведений / А.В. Морозов. – СПб.: Издательство «Союз», 2000. - 576 с.

и умения, выражающие ту или иную степень мастерства, которое следует за этапом выработки навыков. *Элементарные умения* – действия, возникшие на основе знаний или в результате подражания. *Умение – мастерство*, возникшее в ходе деятельности, на основе уже отработанных навыков и знаний. Квалифицированная деятельность предполагает овладение навыками выполнения отдельных действий.

Навыки – это полностью автоматизированные, инстинктивноподобные компоненты умений, реализуемые на уровне бессознательного контроля. Физиологической основой навыка является динамический стереотип. При автоматизации действий и операций, их превращение в навыки в структуре деятельности, происходит ряд преобразований. Во-первых, автоматизированные действия и операции сливаются в единый, целостнопротекаемый акт, называемый умением. Например, сложная система движений человека, пишущего текст, выполняющего спортивные упражнения, проводящего хирургическую операцию, изготавливающего тонкую деталь. При этом лишние, ненужные движения исчезают, а количество ошибочных резко сокращается. Во-вторых, контроль за действием смещается на конечный результат, а внешний сенсорный контроль замещается внутренним, проприоцептивным. Скорость выполнения действия или операции резко возрастает, достигая максимума. Всё это происходит в результате упражнений или тренировки. Упражнение – это многократное повторение действий для их сознательного совершенствования. Можно часто повторять одни и те же действия, но если нет сознательной цели их совершенствовать, улучшения может и не наступить. Необходимы два условия, при которых многократные повторения становятся упражнением:

1. Наличие ясно осознанной цели и стремление её достичь.

2. Обучающийся должен знать, каких результатов он добивается в процессе упражнений, осознавать свои успехи и свои ошибки, недостатки и причины их.

Умения в отличие от навыков всегда опираются на активную интеллектуальную деятельность и обязательно включают в себя процессы мышления. Сознательный интеллектуальный контроль – это главное, что отличает умения от навыков. Активизация интеллектуальной деятельности в умениях происходит как раз в те моменты, когда меняются условия деятельности, возникают нестандартные ситуации, требующие оперативного принятия разумных решений. Умения и навыки делятся на несколько типов: двигательные, познавательные, теоретические, практические.

Двигательные включают разнообразные движения, сложные и простые, составляющие внешние, моторные аспекты деятельности. Есть и специальные виды деятельности: спортивная, например, целиком построенная на основе двигательных умений и навыков.

Познавательные включают способности, связанные с поиском, восприятием, запоминанием и переработкой информации. Они соотносятся с основными психическими процессами и предполагают формирование знаний.

Теоретические умения и навыки связаны с интеллектом. Они выражаются в способности анализировать, обобщать материал, строить гипотезы, теории, производить перевод информации из одной знаковой системы в другую. Такие умения и навыки более всего проявляются в творческой работе, связанной с получением идеального продукта мысли.

Инженеру необходимо обладать достаточно развитыми техническими способностями, которые позволяют человеку успешно работать с разнообразным оборудованием. Технические способности включают независимые факторы: пространственные представления (способность оперировать зрительными образами геометрических фигур) и техническое понимание (способность правильно воспринимать пространственные модели, сравнивать их друг с другом, умение конструировать, понимать общие технические и физические принципы, собирать технические приспособления из отдельных деталей)²⁴.

Большое значение в формировании всех типов умений и навыков имеют упражнения. Без постоянных, систематических упражнений умения и навыки обычно утрачивают, теряют свои качества. Кроме того, навыки могут быть классифицированы на мыслительные, сенсорные. Классификация может быть дана и по другому основанию, по тем видам деятельности, в которые включён навык: игровые, учебные, трудовые, навыки поведения, навыки внимания и волевые навыки.

Ещё один элемент деятельности – это привычка. Привычкой называют потребность человека совершать определённые действия. Привычка и навык во многом сходны: привычки также представляют собой автоматизированные способы выполнения действий, закрепившиеся в результате многократного повторения. В основе привычек также лежат динамические стереотипы. Но привычка – это навык, ставший потребностью. Если человек по каким-то причинам не выполняет привычных действий, у него возникают непривычные переживания, чувство неудовлетворённости. Навык есть возможность успешного осуществления действия, привычка – побуждение производить эти действия. Это непродуктивный элемент деятельности. Привычка является негибкой (часто и неразумной) частью деятельности, которая человеком выполняется механически и не имеет сознательной цели выраженного продуктивного завершения. В отличие от простого навыка привычка в определённой степени может сознательно контролироваться. Но от умения она отличается тем, что не всегда является разумной и полезной (дурные

²⁴ Столяренко, Л.Д. Психология и педагогика для технических вузов. Серия «Учебники для технических вузов» / Л.Д. Столяренко, Е.В. Столяренко – Ростов-н/Д:»Феникс», 2001. – 512 с.

привычки). В неблагоприятных условиях воспитания могут сформироваться и отрицательные привычки, вредные: грубость, употребление нецензурных, вульгарных выражений, сквернословие, курение, употребление слов-паразитов и др. Полезные привычки (гигиенические – мытьё рук перед едой, умывание, привычка быть опрятным и чистоплотным; нравственные – вежливость, постоянная готовность прийти на помощь другим людям, дисциплинированность). Существуют общие трудовые привычки. Например, не мешать чужой работе, составлять перед началом работы организационный план, помогать другим, быть аккуратным и др.

Опыт личности определяет успех в деятельности, а деятельность определяет жизненный путь личности. С одной стороны, опыт, психика формируются и проявляются в деятельности, а с другой – психика регулирует деятельность.

Всякая деятельность имеет определённую структуру. Человеческая деятельность состоит из действий и поступков.

Действия – это элементарная часть деятельности, в которой достигается простейшая цель, не разлагаемая на более простые. Каждое действие имеет начало и конец, смысловое завершение и направлено на достижение относительно близких целей. Действие всегда в той или иной мере осознанно.

Всякое действие представляет собой сложную систему, состоящую из нескольких частей: ориентировочная (управляющая), исполнительная (рабочая) и контрольно-корректировочная. Ориентировочная часть действия обеспечивает отражение совокупности объективных условий, необходимых для успешного выполнения данного действия. Исполнительная часть осуществляет заданные преобразования в объекте действия. Контрольная часть отслеживает ход выполнения действия, сопоставляет полученные результаты с заданными образцами и при необходимости обеспечивает коррекцию как ориентировочной, так и исполнительных частей действия.

Поступками называются действия, которые подчинены нравственным принципам, морали. Социальное значение их осознаётся человеком. Поэтому поступки людей по своему содержанию бывают благородными и недостойными, положительными и отрицательными. Вместе с тем поступок – это ещё и способ осуществления какого-либо конкретного действия. Сколько есть различных способов выполнения действия, столько можно выделить различных поступков.

Единство действий и поступков, совершающихся в игре, учении и труде, представляет собой деятельность человека. В ней человек формируется и проявляет себя как личность, обладающая сознанием.

Один из основополагающих принципов отечественной психологии, *принцип единства сознания и деятельности*, заключается в утверждении их взаимосвязи и взаимообусловленности: деятельность человека определяет

формирование его сознания, а последнее, осуществляя регуляцию деятельности человека, улучшает его приспособленность к внешнему миру²⁵.

Главная отличительная особенность психики человека – наличие сознания, а сознательное отражение – это такое отражение предметной действительности, в котором выделяются ее объективные устойчивые свойства вне зависимости от отношений к ней субъекта (А. Н. Леонтьев). Ведущими факторами возникновения были труд и язык.

Деятельность – форма активности сознания. Сознание – результат поведения и деятельности. Сознание образует внутренний план деятельности человека. Именно в сознании синтезируются динамические модели действительности, при помощи которых человек ориентируется в окружающей физической и социальной среде.

Сознание определяет предварительное, мысленное построение действий, предусмотрение их последствий, контроль и управление поведением человека, его способностью отдавать себе отчет в том, что происходит в нём самом и в окружающем его мире. Использование сознания позволяет человеку в конце процесса труда получить результат, который уже в начале этого процесса имелся в представлении человека, то есть идеальный. В отличие от животных, человек не просто реализует заложенную видовым опытом программу поведения, определяемую чисто биологическими потребностями, а вырабатывает свою программу путём выдвижения новых целей и задач.

Изменение содержания деятельности способствует формированию качественно нового уровня сознания. К этому следует добавить, что влияние деятельности на формирование сознания конкретного человека во многом зависит от его профессиональной направленности. На этом основан принцип единства сознания и деятельности.

Жизнь во всех своих формах связана с движением, и по мере её развития двигательная активность приобретает всё более совершенные формы. Элементарные простейшие живые существа гораздо более активны, чем самые сложно организованные растения. Это относится к разнообразию и скорости движения, возможности перемещения в пространстве на различные расстояния. Простейшие могут жить только в водной среде, земноводные выходят на сушу, червеобразные на земле и под землёй, птицы поднимаются в небо. Человек способен создавать себе условия и обитать в любой среде, в любой точке земного шара, а в последние годы и вне Земли. Ни одно живое существо не в состоянии сравниться с ним по разнообразию, распространению и формам активности.

Активность растений ограничена обменом веществ с окружающей средой. Активность животных включает элементарные формы исследования

²⁵ Морозов, А.В. Деловая психология. Курс лекций: учебник для высших и средних специальных учебных заведений / А.В. Морозов. – СПб.: Издательство «Союз», 2000. - 576 с.

этой среды и научение. Активность человека самая разнообразная. Кроме всех видов и форм, характерных для животных она содержит особую форму, называемую деятельностью (табл. 1.7.1).

Таблица 1.7.1

Главные отличия деятельности человека от активности животных

№ п/п	Деятельность человека	Активность животных
1	Деятельность человека носит продуктивный характер, творческий, созидательный.	Активность животных имеет потребительскую основу, по сравнению с тем, что дано природой, она ничего нового не производит и не создаёт.
2	Деятельность человека связана с предметами материальной и духовной культуры, которые используются им или в качестве инструментов, или в качестве предметов для удовлетворения потребностей, или в качестве средств собственного развития.	Для животных человеческие орудия и средства удовлетворения потребностей как таковые не существуют.
3	Деятельность человека преобразует его самого, его способности, потребности, условия жизни.	Активность животных практически ничего не меняет ни в них самих, ни во внешних условиях жизни.
4	Человеческая деятельность в её разнообразных формах и средствах реализации есть продукт истории.	Активность животных выступает как результат их биологической эволюции.
5	Предметная деятельность людей с рождения им не дана. Таковую деятельность необходимо формировать и развивать в процессе обучения и воспитания.	Активность животных изначально задана, генотипически обусловлена, разворачивается по мере естественного анатомо-физиологического созревания организма.

Самый первый вид деятельности, возникший в процессе индивидуального развития человека – это **общение**, за ним следуют **игра, учение, труд**. Все виды деятельности носят развивающий характер, т.е. при включении и активном участии в них ребёнка происходит его интеллектуальное и личностное развитие.

Общение рассматривается как вид деятельности, направленной на обмен информацией между общающимися людьми. Оно также преследует цели установления взаимопонимания, добрых личных и деловых отношений, оказания взаимопомощи и учебно-воспитательного влияния людей друг на друга. Общение может быть непосредственным и опосредствованным, вербальным и невербальным. При непосредственном общении люди находятся в прямых контактах друг с другом, знают и видят друг друга, прямо обмениваются вербальной и невербальной информацией, не пользуясь для этого никакими вспомогательными средствами. При опосредствованном общении прямых контактов между людьми нет. Они осуществляют обмен информацией или через других людей, или через средства записи и воспроизведения информации (книги, газеты, телефон, радио и т. п.). Благодаря общению, происходит передача опыта от одного поколения другому. Детей специально обучают, как пользоваться по-человечески предметами обихода и различными инструментами, т.е. дети начинают понимать предназначение предметов, с которыми имеют дело.

Инженеру необходимо обладать достаточно развитыми коммуникативными навыками общения, взаимодействия, взаимопонимания с другими людьми, с другими специалистами, развитым коммуникативным мышлением. Формированию коммуникативного мышления и навыков способствует знание психологии.

Следующий вид деятельности – **игра**, результатом которой не становится производство какого-либо материального или идеального продукта (за исключением деловых и конструкторских игр взрослых людей и детей). Игры часто имеют характер развлечения, преследуют цель: получение отдыха. Иногда игры служат средством символической разрядки напряжённости, возникшей под влиянием актуальных потребностей человека, которые он не в состоянии ослабить иным путём. Типы игр: индивидуальные, групповые, предметные и сюжетные, ролевые и игры с правилами. Нередко можно наблюдать смешение игр: сюжетно-ролевые, сюжетные игры с правилами. Игровое поведение и игровые отношения мало влияют на реальные взаимоотношения людей, по крайней мере, взрослых. Для детей игры имеют значение развивающее, для взрослых – средство общения, разрядки. Некоторые формы игровой деятельности приобретают характер ритуалов, учебно-тренировочных занятий, спортивных увлечений. Люди играют в психологические игры как бридж, шашки, «монополия». Для того, чтобы играть, игроки должны знать правила игры. Все игры имеют начало, данный ряд правил и вносимую плату. Психологические игры, кроме того, имеют ещё и скрытую цель, и в них играют не для удовольствия. Люди играют в психологические игры потому, что они заполняют их время, привлекают внимание, поддерживают прежнее мнение о себе и других, наконец, превращаются в их судьбу. Игры имеют 2 основные характеристики: 1) скрытые мотивы; 2) наличие выигрыша. Процедуры бывают успешными,

ритуал – эффективным, а время препровождения – выгодным. Могут содержать элемент соревнования, но не конфликта, а их исход может быть неожиданным, но никогда – драматичным. Игры же, наоборот, могут быть нечестными и нередко с драматичным, а не захватывающим исходом.

Игра совсем не обязательно предполагает удовольствие или веселье. Спортсмены всерьёз играют в футбол, но игроков нельзя обвинить в отсутствии серьёзного отношения к играм. Наиболее зловещей игрой является война. Игры имеют тягу к повторению. Люди обнаруживают, что говорят те же слова, с теми же интонациями, меняются только место и время. Повторение игры может восприниматься как ощущение, что это происходило раньше. Люди играют в игры различной степени напряжённости, от социально приемлемого, смягчённого уровня до убийственного (самоубийственного) уровня.

Известный психолог Э. Берн различает ²⁶:

- а) игры первой степени, которые приемлемы в обществе;
- б) игры второй степени, которые не всегда наносят непоправимый ущерб, но некоторые игроки будут, скорее всего, скрывать это от посторонних;
- в) игры третьей степени, в которые играют раз и навсегда, и которые заканчиваются в кабинете врача, в зале суда и в морге.

Игры индивидуально программируются.

Их используют из состояния «Я-Родителя», когда повторяют игры родителей. Их исполняют из состояния «Я-Взрослого», когда они сознательно рассчитаны. Их исполняют из состояния «Я-Ребёнка», если они основаны на ранних жизненных переживаниях, которые ребёнок принял о себе самом и других в детстве. Приняв психологическую позицию, личность старается сохранить своё восприятие окружающего мира.

Учение – как вид деятельности, целью которого является приобретение знаний, умений, навыков. Учение может быть организованным и осуществляться в специальном образовательном учреждении. Неорганизованное происходит попутно, в других видах деятельности, как их побочный, дополнительный результат. У взрослых людей учение – как самообразование. Особенность учебной деятельности состоит в том, что она прямо служит средством психологического развития индивида.

В общеисторическом плане основным видом деятельности, определяющим развитие сознания человечества, является **труд**. С трудом, прежде всего, связано создание и совершенствование орудий труда. Они в свою очередь явились фактором повышения производительности труда, развития науки, промышленного производства, технического и художественного творчества. Труд рабский в эпоху рабовладельческого строя не мог воспитывать человека и формировать у него осознанного положительного отношения к труду и к орудиям труда. Непосильный, изнуряющий труд

²⁶ Бодров, В.А. Психология профессиональной пригодности / А.В. Бодров. – М.: ПЕРСЭ, 2001.

вызывает у человека отрицательные эмоции, отрицательное отношение к нему, порождает тенденцию уклоняться от него.

Сущность труда в том, что в процессе физического и умственного труда человек воздействует на природу и создаёт то, что необходимо для удовлетворения материальных и духовных потребностей.

В деятельности человек создаёт предметы материальной и духовной культуры, преобразует свои способности, сохраняет и совершенствует природу, строит общество, создаёт то, что без его активности не существовало бы в природе. Животные только потребляют то, что им дано природой. Человек, напротив, больше создаёт, чем потребляет. *Творческий* характер человеческой деятельности проявляется в том, что благодаря ей он выходит за пределы своей природной ограниченности, т.е. превосходит свои же генотипически обусловленные возможности. Вследствие продуктивного, творческого характера деятельности человек создал знаковые системы, орудия воздействия на природу и на самого себя. Пользуясь этими орудиями, он построил современное общество, города, машины, с их помощью произвёл на свет новые предметы потребления, материальную и духовную культуру, в конечном итоге преобразовал самого себя. Исторический прогресс обязан своим происхождением деятельности, а не совершенствованию биологической природы людей.

Творческая деятельность, дающая новый, оригинальный продукт высокой общественной ценности (техническое изобретение, создание художественных, музыкальных произведений).

Деятельность – это форма активного отношения субъекта к действительности, направленная на достижение сознательно поставленных целей и связанная с созданием общественно значимых ценностей или освоением социального опыта.

Прогрессивное развитие общества связано с повышением роли человеческого фактора в системе профессиональной деятельности. Повышение информационной, психической и социальной нагрузки на человека-труженика предъявляет особые требования к организации как процесса труда, так и субъекта трудовой деятельности. Это ставит перед наукой задачу исследования особенностей психических и личностных факторов человека. Трудовая деятельность является основным предметом психологии труда. Тем самым понятие деятельности выполняет *предметообразующую* функцию по отношению к психологии труда.

На сегодняшний день психология труда – это наука, решающая различные прикладные проблемы, например, отбора кандидатов на вакантные места; разработки программ профессионального обучения и переподготовки кадров; проектирования средств предъявления информации; планирования организационных изменений и т.д. Психология труда изучает особую форму поведения работающих людей в рамках той или иной организации. Прежде всего, психология труда изучает общие характеристики деятельности и условия

труда, профориентацию, профпригодность и профобучение. К настоящему времени в психологии профессиональной деятельности принято выделять две основные парадигмы психологического анализа деятельности: *структурно-морфологическую и функционально-динамическую*. Согласно структурно-морфологической парадигме психологического анализа деятельности, основным структурным компонентом деятельности является действие, а организация деятельности в целом трактуется как иерархия систем действий разного уровня сложности. Согласно второму основному подходу (функционально-динамическому), который является более современным и совершенным, психологическую структуру любой деятельности образует устойчивый, постоянный набор её основных компонентов. Все они объективно необходимы для организации деятельности, а их совокупность обозначается понятием *инвариантной психологической структуры* деятельности. Основными компонентами инвариантной структуры деятельности являются: мотивация, целеобразование, информационная основа деятельности, антиципирование (прогнозирование) её результатов, принятие решения, планирование, программирование, контроль, коррекция, а также оперативный образ объекта деятельности, система индивидуальных качеств субъекта и совокупность исполнительских действий.

Деятельность человека не только предельно сложна по содержанию и строению, но и крайне разнообразна в своих общих разновидностях и конкретных проявлениях. Наиболее традиционная и простая классификация видов деятельности – по их предметной сфере, т.е. по профессиональной принадлежности. Принято выделять пять основных типов профессиональной деятельности. Это профессии следующих типов: человек-техника, человек-природа, человек-знаковая система, человек-человек, человек-художественный образ²⁷.

В связи с проблемами профессионального самоопределения важную роль приобретает психологический аспект, связанный с установлением границ профессиональной пригодности.

Пригодность человека к конкретному виду трудовой деятельности определяется методами профессиональной ориентации и профессионального отбора.

Профориентация – это система мероприятий, направленных на выявление личностных особенностей, интересов и способностей у каждого человека для оказания ему помощи в разумном выборе профессий, наиболее соответствующих его индивидуальным возможностям.

Профотбор – это система мероприятий, позволяющая выявить людей, которые по своим индивидуальным личностным качествам наиболее пригодны

²⁷ Карпов, А.В. Психология труда: учеб. для студ. высш. учеб. заведений / А.В. Карпов. – М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. – 352 с.

к обучению и дальнейшей профессиональной деятельности по определенной специальности.

Профессиональная пригодность – это вероятностная характеристика, отражающая возможности человека по овладению какой-либо профессиональной деятельностью.

Основными структурными компонентами пригодности человека к работе являются:

- **гражданские качества** (моральный облик, отношение к обществу). В некоторых профессиях недостаточное развитие именно этих качеств делает человека профессионально непригодным (учитель, воспитатель, судья, руководитель);

- **отношение к труду**, к профессии, интересы, склонности к данной области труда, так называемая профессионально-трудовая направленность личности;

- **общая дееспособность** (физическая и умственная): широта и глубина ума, самодисциплина, развитый самоконтроль, бескорыстная инициатива, активность;

- единичные, частные, **специальные способности**, т. е. качества, необходимые в определенных видах деятельности: память на ароматы для кулинара, звуковысотный слух для музыканта, для конструктора – пространственное мышление и т. п. Сами по себе они не делают из человека аса, но необходимы в общей структуре профпригодности;

- **знания, умения, навыки** в данной профессиональной области.

Из сказанного следует, что творцом профпригодности является сам субъект при условии его высокой активности.

В профотборе профессиональная пригодность может оцениваться по нескольким критериям: **по медицинским показателям** – внимание обращается на ряд противопоказаний, которые могут предопределить снижение надежности в работе и способствовать развитию заболеваний, связанных с профессиональной деятельностью. К ним относятся: противопоказания в отношении системы, слуха, зрения, сердечно-сосудистой и дыхательной систем и т. д. (например, к водителям предъявляются требования в отношении нервно-психического здоровья, остроты зрения, цветоощущения); отбор по данным образовательного ценза, по конкурсным экзаменам направлен на выделение тех лиц, знания которых обеспечивают успешное овладение или выполнение данных профессиональных обязанностей; психологический отбор предназначен для выявления лиц, которые по своим способностям и индивидуальным психофизиологическим возможностям соответствуют требованиям, предъявляемым спецификой обучения и деятельности по конкретной специальности.

В процессе отбора можно выделить несколько этапов. Первый этап включает психологическое изучение профессии с целью выявления требований к человеку. При этом должна быть раскрыта внутренняя структура

деятельности и дан не просто перечень психических процессов, которые необходимы для выполнения данной деятельности, а показана целостная картина их взаимосвязи. Информация о профессиональной деятельности может быть получена из разных источников: изучение инструкций, документов, в которых регламентируется деятельность; наблюдение за деятельностью соответствующих специалистов; беседа со специалистами об особенностях профессии, фотографирование, киносъёмка, хронометраж профессиональной деятельности. **Информация о профессии обобщается в профессиограмме**, в которой указываются особенности данной профессиональной деятельности, основные действия, операции, их последовательность, необходимая специальная подготовка, требующиеся знания и умения, режим труда и отдыха, санитарно-гигиенические условия, характерные психофизиологические состояния (монотонность, утомление, эмоциональная напряженность), объем и характер перерабатываемой информации, физическая и интеллектуальная тяжесть труда, используемое оборудование, алгоритмы и психологическая структура выполняемых человеком действий. Затем оценивают степень значимости различных психических свойств и качеств личности для эффективного выполнения данной деятельности. Для этого в соответствии с проведенным описанием профессиональных действий определяются свойства личности, которые обеспечивают реализацию каждого такого действия и определяют степень важности различных психических функций для достижения конечного эффекта трудового процесса; продолжительность загрузки психической функции в течение всего трудового процесса. Такой анализ позволяет получить *среднюю оценку значимости каждой психической функции в обеспечении отдельных рабочих операций и трудового процесса в целом*, необходимую для ранжирования функций по степени их важности для изучаемой деятельности, и сформулировать требования к профессионально важным качествам, функциям личности. Другой подход к оценке личностных качеств состоит в *определении одного или нескольких интегральных показателей, характеризующих способности человека по выполнению наиболее ответственных сторон профессиональной деятельности*. Например, для машиниста тепловоза – способность человека сохранять в условиях длительного монотонного воздействия высокий уровень готовности к экстренным действиям, сохранять бдительность, а для водителя – психофизиологические качества, наиболее сильно влияющие на безопасность движения: внимательность, быстрота ориентировки и предвидения.

Второй этап отбора включает выбор психодиагностических методов исследования, в том числе тестов, в наибольшей степени характеризующих те психические процессы и профессиональные действия, в отношении которых надлежит оценивать профессиональную пригодность. К психодиагностическим методикам и тестам предъявляются следующие требования: 1) прогностическая ценность методики – характеризует возможность методики, теста выявлять различия в психофизиологических функциях у лиц с разным уровнем

профессиональной подготовленности; 2) надежность методики – характеризует стабильность результатов, получаемых с ее помощью при повторных исследованиях одного и того же человека; 3) дифференцированность методики – означает, что каждая методика должна оценивать строго определенную функцию психики человека.

Важным условием формирования профессиональной пригодности является благоприятная мотивация, которая должна поддерживаться различными мероприятиями психологического и средствами морального и материального стимулирования. Обычно мотивы, лежащие в основе профессиональной направленности, неоднородны по происхождению, характеру связи с профессией. В этом плане правомерно выделение группы мотивов, выражающих потребность в том, что составляет основное содержание профессии. Другая группа мотивов связана с отражением некоторых особенностей профессии в общественном сознании (мотивы престижа, общественной значимости профессии). Очевидно, что связь индивидуального сознания с профессией приобретает в данном случае более опосредованный характер. Третья группа мотивов выражает ранее сложившиеся потребности личности, актуализированные при взаимодействии с профессией (мотивы самораскрытия и самоутверждения, материальные потребности, особенности характера, привычек и т.п.). Четвёртую группу составляют мотивы, выражающие особенности самосознания личности в условиях взаимодействия с профессией (убежденность в собственной пригодности, в обладании творческим потенциалом, в том, что намечаемый путь и есть «моё призвание» и т.п.). Мотивы, относимые к пятой группе, выражают заинтересованность человека во внешних, объективно несуществующих атрибутах профессии. Нередко именно эти мотивы порождают стремление к отдельным «романтическим» профессиям.

Таким образом, психологически оправданным и педагогически целесообразным является различение мотивов органически связанных с содержанием выполняемой деятельности.

Выбор профессии – это правильность и пригодность профессии с учётом индивидуальных способностей, качеств человека и требований специальности.

Размышляя, какую выбрать профессию в будущем, каждый из нас, так или иначе, собирает информацию о заинтересовавших видах труда. Собранные сведения мы анализируем, и на их основе складывается представление об определённой профессиональной деятельности. Фактически на простейшем уровне каждый из нас занимается составлением профессиограмм – характеристик профессий с требованиями, которые они предъявляют к личности работающего.

Профессиография – одно из направлений профориентации. Это описание профессий (специальностей), включающее их требования к психофизиологическим качествам человека. Результатом профессиографии являются профессиограммы и психограммы.

Профессиограмма – описательно-технологическая характеристика различных видов профессиональной деятельности, сделанная по определённой схеме и для решения определённых задач²⁸.

Профессиограмма – комплексное, систематизированное описание конкретной профессии (вида трудовой деятельности), её характеристика, включающая сведения об условиях труда, правах и обязанностях работника, а также необходимых для овладения профессией личностных качествах, знаниях, умениях, навыках. Профессиограмма должна содержать следующие сведения о профессии:

- 1) Название профессии и её деление на специальности; основные виды работ по данной профессии.
- 2) Общие и специальные знания, умения, навыки.
- 3) Особенности психических и психофизиологических процессов (память, внимание, мышление, речь, эмоционально-волевая сфера, индивидуально-типологические особенности, утомляемость, выносливость и т.д.).
- 4) Профессиональные вредности и риски.
- 5) Психологические, медицинские, анатомо-физиологические противопоказания к данной профессии.
- 6) Информация о путях и возможностях получения профессии.

Профессиограмма раскрывает самые существенные характеристики профессии и профессионально важные качества (ПВК) человека.

Важной составной частью профессиограммы является *психограмма*, которая отражает требования профессии к личности специалиста, описывает профессиональные психологические качества, необходимые для успешного овладения данной профессией²⁹.

На основании целей и задач, для решения которых предназначены те или иные описательные системы профессий, Е.М. Иванова выделяет следующие типы профессиограмм:

Информационные профессиограммы (предназначены для использования в профконсультационной и профориентационной работе для информирования клиентов о тех профессиях, которые вызвали у них интерес).

Ориентировочно-диагностические профессиограммы (служат для выявления причин сбоев, аварий, низкой эффективности труда и организуются на основе сопоставления реальной работы данного человека или рабочей группы с требуемыми – эффективными – образцами организации трудовой деятельности).

²⁸ Пряжников, Н.С. Психология труда и человеческого достоинства: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Н.С. Пряжников, Е.Ю. Пряжникова. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 480 с.

²⁹ Кухарчук, А.М. Человек и его профессия: учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / А.М. Кухарчук. – Минск: Современное слово, 2006. – С.12.

Конструктивные профессиограммы (служат для совершенствования эргатической системы, на основе проектирования новых образцов техники, а также для подготовки и организации труда самого персонала).

Методические профессиограммы (служат для подбора адекватных методов исследования данной эргатической системы, т.е. направлены на рефлексию и последующую организацию труда самого специалиста, составляющего профессиографическое описание конкретной работы).

Диагностические профессиограммы, целью которых является подбор методик для профотбора, расстановки и переподготовки кадров.

А.К. Маркова анализирует и выделяет следующие основные подходы к содержанию и структуре профессиограмм:

Комплексная профессиограмма (по К.К. Платонову, Ю.В. Котеловой и др.), где учитывается широкий круг характеристик (социальных, технических, экономических, медико-гигиенических и др.), а также указывается предмет, цели, способ, критерии оценки результатов и т.п.

Аналитическая профессиограмма (по Е.М. Ивановой), где раскрываются не отдельные характеристики компонентов профессии, а обобщённые нормативные показатели профессии и показатели психологической структуры профессиональной деятельности. При этом специально анализируются объективные характеристики труда и психологическая характеристика труда, что в итоге и позволяет выделять ПВК, соответствующие данным задачам.

Психологически ориентированная профессиограмма (по Е.И. Гарберу), где выделяются: 1) описание внешней картины труда, трудовое поведение: фотография рабочего дня, хронометраж рабочего времени при выполнении конкретных заданий, временная динамика производственной активности, типичные ошибки и др.; 2) внутренняя картина труда: типичные реакции личности на определённые профессиональные ситуации, интегральные образования личности работника (способности, структуры научения и опыт), психические состояния (интеллектуальные и эмоциональные процессы, эмоции, воля, внимание, память, психомоторика).

«Модульный подход» в профессиографировании (по В.Е. Гаврилову)³⁰. Сам психологический модуль – это «типовой элемент профессиональной деятельности присущий ряду профессий и выделяемый на основе общности требований к человеку». Структура модуля: 1) объективные характеристики типового элемента (например, для рабочего – измерение объектов без помощи инструментов и приборов – это левая часть модуля); 2) психологические характеристики требований к человеку, предъявляемые этим элементом (например, для рабочего – объёмный и линейный глазомер, точность – это правая часть модуля). Каждая профессия состоит из нескольких модулей. Число

³⁰ Бодров, В.А. Психология профессиональной пригодности / В.А. Бодров. - М.: ПЕР СЭ, 2001.

возможных модулей меньше, чем число всех профессий, поэтому целесообразнее (и экономичнее) изучать эти модули и уже из них составлять описание самих профессий.

«Модуль профессии» понимается как совокупность единиц объекта и субъекта трудовой деятельности. Основные требования к профиограмме:

1. Чёткое выделение предмета и результата труда (на что направлены главные усилия человека).

2. Не выделение отдельных компонентов и сторон труда, а описание целостной профессиональной деятельности.

3. Демонстрация возможных линий развития человека в данной профессии.

4. Показ возможных перспектив изменения в самой профессии.

5. Направленность профиограммы на решение практических задач (профиограмма как основа профотбора, профессионального обучения, рационализации труда и др.).

6. Выделение и описание различных не компенсируемых профессиональных психологических качеств (ППК), а также тех качеств, которые могут быть компенсированы.

Профессиональная пригодность человека определяется как «совокупность психологических и психофизиологических особенностей, необходимых для достижения им, при наличии специальных знаний, умений и навыков, общественно приемлемой эффективности труда». В это понятие входит также «удовлетворение, переживаемое человеком в процессе самого труда и при оценке его результата»³¹. О профессиональной пригодности, следовательно, можно судить по объективному критерию – успешному овладению профессией и субъективному – удовлетворённости трудом. Современный взгляд на профессиональную пригодность заключается в том, что она формируется в трудовой деятельности, в ходе овладения профессией, а не дана человеку изначально, как некое врождённое качество. Для овладения профессиональным мастерством необходимы соответствующие способности, на основе которых формируются умения и навыки, а также склонность к работе, т.е. положительная профессиональная мотивация. На каждом этапе профессия предъявляет определённые требования к моторике, мышлению, памяти, вниманию, другим психическим функциям и качествам личности. Под влиянием этих требований в ходе овладения профессией формируются профессионально важные качества личности, способности её, которые и обеспечивают развитие необходимых навыков, определяющих квалификацию, мастерство.

³¹ Кухарчук, А.М. Человек и его профессия: учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / А.М. Кухарчук. - Минск: Современ. слово, 2006. – 544 с.

Профпригодность рассматривается как динамическое образование, свойство личности, которое формируется в ходе деятельности, а не дано изначально. На формирование пригодности к профессии оказывает влияние большое число факторов, и определённый уровень развития способностей далеко не всегда является среди них главным. Профессиональное становление зависит от таких особенностей, как профессиональная мотивация, интерес к профессии, увлечённость ею, взаимоотношения в коллективе, первые достижения и их оценка. Низкий уровень развития способностей в свою очередь далеко не всегда является препятствием для овладения профессией. Большинство исследователей, занимающихся этими проблемами, приходят к выводу о вариативности развития и проявлении способностей у разных людей. Известно много случаев раннего профессионального самоопределения при наличии ярко выраженных способностей, одарённости, особенно в творческих профессиях. В этих случаях выбор профессии как бы «предопределяется». О невозможности прогнозирования будущей профессиональной успешности на основе актуального уровня способностей говорят не только факты позднего профессионального самоопределения, но и сама природа способностей. Они, по мнению Б.М. Теплова, существуют только в движении, только в развитии. Он отмечал, что «никто не может предсказать, до каких пределов может развиваться та или иная способность: принципиально говоря, она может развиваться беспредельно», «практически пределы развития человеческих способностей определяются только такими факторами, как длительность человеческой жизни, методы воспитания и обучения, но вовсе не заложены в них самих». Не менее важны также высокая пластичность способностей и возможности формирования компенсаторных механизмов, помогающих «заменить» в случае необходимости одни способности другими.

«Профессиональная пригодность» – характеристика системы «субъект-объект» (негодными, неприемлемыми могут быть и плохо спроектированные средства, орудия труда, и организационные, гигиенические условия; улучшив их, мы получаем эффект профпригодности).

Взаимосоответствие человека и работы устанавливается и за счёт совершенствования деловых качеств человека, и за счёт улучшения среды (предметной и социальной); за счёт подбора профессии человеку или, наоборот, отбора людей для профессий.

Один из путей уравнивания особенностей человека и требований профессии – формирование индивидуального стиля деятельности. Высокие результаты в данной деятельности могут быть достигнуты людьми, сильно отличающимися друг от друга по своим личным качествам (но чтобы работать одинаково результативно, разные люди должны работать разными способами).

Профессиональное становление охватывает длительный период жизни человека. В течение этого времени меняются жизненные и профессиональные планы, происходит смена социальной ситуации, ведущей деятельности, перестройка структуры личности. Поэтому возникает необходимость

разделения данного процесса на периоды, или стадии. В качестве оснований для выделения стадий профессионального становления оправданно взять социальную ситуацию и уровень реализации ведущей деятельности. Рассмотрим влияние этих двух факторов на профессиональное становление личности.

Началом данного процесса является зарождение профессионально ориентированных интересов и склонностей у детей под влиянием родственников, учителей, сюжетно-ролевых игр и учебных предметов (10-12 лет). Это стадия *аморфной оптации*. Данная стадия соответствует этапу профессионального просвещения, когда вырабатываются знания о мире профессий, способах и условиях осуществления профессионального выбора.

Затем следует формирование профессиональных намерений, которое завершается осознанным, желанным, а иногда и вынужденным выбором профессии. Этот период в становлении личности получил название *оптации*. Особенность социальной ситуации заключается в том, что юноши и девушки находятся на завершающем этапе детства – перед началом самостоятельной жизни. Ведущей деятельностью становится – учебно-профессиональная. В её рамках складываются познавательные и профессиональные интересы, формируются жизненные планы. Профессиональная активность личности направлена на поиск своего места в мире профессий и отчётливо проявляется в решении вопроса о выборе профессии.

Следующая стадия становления начинается с поступления в профессиональное учебное заведение (профессиональное училище, техникум, вуз) и соответствует этапу профессионального обучения. Социальная ситуация характеризуется новой социальной ролью личности (учащийся, студент), новыми взаимоотношениями в коллективе, большей социальной независимостью, политическим и гражданским совершеннолетием. Ведущая деятельность – профессионально-познавательная, ориентированная на получение конкретной профессии. Длительность стадии *профессиональной подготовки* зависит от типа учебного заведения, а в случае поступления на работу сразу после окончания школы её продолжительность может быть значительно сокращена (до одного-двух месяцев).

После окончания учебного заведения наступает стадия *профессиональной адаптации*. Социальная ситуация коренным образом меняется: новая система отношений в разновозрастном производственном коллективе, иная социальная роль, новые социально-экономические условия и профессиональные отношения. Ведущей деятельностью становится профессиональная. Однако уровень её выполнения, как правило, носит нормативно-репродуктивный характер. Профессиональная активность личности на этой стадии резко возрастает. Она направлена на социально-профессиональную адаптацию – освоение системы взаимоотношений в коллективе, новой социальной роли, приобретение профессионального опыта и самостоятельное выполнение профессионального труда.

По мере освоения профессии личность всё больше погружается в профессиональную среду. Реализация деятельности осуществляется относительно устойчивыми и оптимальными для работника способами. Стабилизация профессиональной деятельности приводит к формированию новой системы отношений личности к окружающей действительности и к самой себе. Эти изменения ведут к образованию новой социальной ситуации, а сама профессиональная деятельность характеризуется индивидуальными личностно-сообразными технологиями выполнения. Наступает стадия *первичной профессионализации* и становления специалиста. Это происходит на этапе профессионального развития, неотъемлемой части профессионализации личности. Данный процесс весьма сложен и проявляется как в совершенствовании знаний, умений, навыков и способностей человека, так и в формировании отрицательных феноменов (деформаций, специфических состояний), снижающих профессиональную эффективность и нарушающих «непрофессиональную» жизнь.

Дальнейшее повышение квалификации, индивидуализация технологий выполнения деятельности, выработка собственной профессиональной позиции, высокое качество и производительность труда приводят к переходу личности на *второй уровень профессионализации*, на котором происходит становление профессионала. На этой стадии профессиональная активность постепенно стабилизируется, уровень её проявления индивидуализируется и зависит от психологических особенностей личности. Но в целом каждому работнику присущ свой устойчивый и оптимальный уровень профессиональной активности. Появление профессионального стереотипа, т.е. определённого уровня достигнутого профессионального мастерства, проявляющийся в знаниях, автоматизированных умениях и навыках, подсознательных установках, не загружающих сознания. Отрицательное влияние стереотипов, проявляется в упрощённом подходе к решению проблем, к созданию представления о том, что данный уровень знаний и представлений может обеспечить успешность деятельности.

И лишь часть работников, обладающих творческими потенциями, развитой потребностью в самоосуществлении и самореализации, переходит на следующую стадию – *профессионального мастерства* и становления профессионалов. Для неё характерны высокая творческая и социальная активность личности, продуктивный уровень выполнения профессиональной деятельности. Переход на стадию мастерства изменяет социальную ситуацию, кардинально меняет характер выполнения профессиональной деятельности, резко повышает уровень профессиональной активности личности. Профессиональная активность проявляется в поиске новых, более эффективных способов выполнения деятельности, изменении устоявшихся взаимоотношений с коллективом, попытках преодолеть, сломать традиционно сложившиеся методы управления, в неудовлетворённости собой, стремлении выйти за пределы себя. Постигание вершин профессионализма (акме) – свидетельство того, что личность состоялась.

Таким образом, в целостном процессе профессионального становления личности выделяется семь стадий.

Переход от одной стадии профессионального становления к другой означает смену социальной ситуации развития, изменение содержания ведущей деятельности, освоение либо присвоение новой социальной роли, профессионального поведения и, конечно, перестройку личности. Все эти изменения не могут не вызывать психической напряжённости личности. Переход от одной стадии к другой порождает субъективные и объективные трудности, межличностные и внутриличностные конфликты. Можно утверждать, что смена стадий инициирует нормативные кризисы профессионального становления личности (табл. 1.7.2) ³².

Таблица 1.7.2

Стадии профессионального становления личности

Название стадий	Основные психологические новообразования, стадии
Аморфная оптация (0-12 лет)	Профессионально ориентированные интересы и склонности
Оптация (12-16 лет)	Профессиональные намерения, выбор пути профессионального образования и профессиональной подготовки, учебно-профессиональное самоопределение
Профессиональная подготовка (16-23 года)	Профессиональная подготовленность, профессиональное самоопределение, готовность к самостоятельному труду
Профессиональная адаптация (18-25 лет)	Освоение новой социальной роли, опыта самостоятельного выполнения профессиональной деятельности, профессионально важные качества
Первичная профессионализация	Профессиональная позиция, интегративные профессионально значимые констелляции (ключевые квалификации), индивидуальный стиль деятельности, квалифицированный труд
Вторичная профессионализация	Профессиональный менталитет, идентификация с профессиональным сообществом, ключевая компетенция, профессиональная мобильность, корпоративность, гибкий стиль деятельности, высококвалифицированная профессиональная деятельность
Профессиональное мастерство	Творческая профессиональная деятельность, подвижные интегративные психологические новообразования, самопроектирование своей деятельности и карьеры, вершина (акме) профессионального развития

³² Зеер, Э.Ф. Психология профессионального образования: учеб. пособие / Э.Ф. Зеер. - 2-е изд., переработ. – М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Изд-во НПО «Модэк», 2003. – 479 с.

Деятельностно-отношенческая концепция воспитания гласит, что только включая растущего человека в разнообразные виды деятельности по овладению общественным опытом и умело стимулируя его активность (отношение) в этой деятельности, можно осуществлять его действенное воспитание. Без организации этой деятельности и формирования положительного отношения к ней воспитание невозможно. Именно в этом состоит глубинная сущность этого сложнейшего процесса.

В процессе воспитания необходимо побудить ребенка к осуществлению самовоспитания.

Самовоспитание осуществляется в процессе самоуправления, которое строится на основе сформулированных человеком целей, программы действий, контроля за выполнением программы, оценки полученных результатов, самокоррекции.

Самоопределение представляет собой сознательный выбор человеком своего жизненного пути, целей, ценностей, нравственных норм, профессии, условий жизни.

К методам самовоспитания относятся: 1) самопознание; 2) самообладание; 3) самостимулирование.

Самопознание включает: самонаблюдение, самоанализ, самооценивание, самосравнение.

Самообладание опирается на: самоубеждение, самоконтроль, самоприказ, самовнушение, самоподкрепление, самоисповедь, самопринуждение.

Самостимулирование предполагает: самоутверждение, самоободрение, самопоощрение, самонаказание, самоограничение.

Целостная психическая организация личности проявляется в определённом стиле жизни и поведения. Наиболее полно характеризуют личность такие свойства, как целеустремлённость, воспитанность, цельность, активность, оригинальность, профессионализм и т.п. Эти и другие свойства личности формируются в процессе обучения и научения, воспитания и самовоспитания. Однако воспитание не всемогуще, так как развитие личности имеет свои собственные закономерности, свою внутреннюю логику, а не является лишь пассивным отражением объективных условий. Понятие внутренней логики отражает простую мысль: индивид, являясь существом саморегулирующимся, в процессе развития приобретает такие свойства, которые не предопределены однозначно ни внешними воздействиями, ни внутренними факторами, в том числе природными данными. Эти свойства есть результат взаимодействия внешнего и внутреннего, результат деятельности человека как саморегулирующегося целого.

Контрольные вопросы

1. Раскройте психологический смысл понятия «деятельность».
2. Какова структура деятельности? Перечислите основные виды человеческой деятельности.
3. Назовите главные отличия деятельности человека от активности животных.
4. Чем отличается умение от навыка?
5. Укажите отличия потребности, мотива, цели и действия.
6. В чём заключается интериоризация и экстериоризация деятельности?
7. Раскройте сущность принципа единства сознания и деятельности.
8. В чём особенность профессиональной деятельности личности?
9. Раскройте понятие «профессиограммы».
10. Что включает профессиограмма?
11. Назовите основные стадии профессионализации личности.
12. В чём сущность профессиональной ориентации?
13. По каким критериям определяют профессиональную пригодность человека?

Тематика рефератов

1. Понятие и виды профессионально важных качеств.
2. Проблема профессионализации личности в отечественной психологии.
3. Формирование мотивации профессиональной деятельности.
4. Кризисы профессионального становления.
5. Профессиональная деформация личности.
6. Основы психологического изучения профессионального самоопределения.
7. Роль профессиональной деятельности в формировании личности.
8. Классификация профессий в целях профориентации: содержание, возможности использования.
9. Уровни анализа трудовой деятельности.
10. Проблема профессиональных деструкций.

1.8. Психология творческой деятельности

Понятие творчества. Исторический анализ проблемы. Методики диагностики творческих способностей. Методы технического творчества. Факторы, способствующие и препятствующие творчеству. Творчество в инженерной деятельности.

Творчество – это деятельность, порождающая нечто качественно новое и отличающееся неповторимостью, оригинальностью и уникальностью.

Творчество – как созидательная деятельность характеризуется неповторимостью по характеру осуществления, с одной стороны, и по полученному результату – с другой стороны. Результат творческой деятельности всегда оригинален и может характеризоваться с различных точек зрения. Различают: принципиально новое и новое во времени. Принципиально новое – это результат творческой деятельности, который создается или возникает впервые. Такое новое не имеет аналогов в предыдущем.

Новое во времени – это результат творческой деятельности, возникновению или созданию которого предшествовало существование аналогичного предмета. Особенность – наличие такого качества у предмета, в силу которого этот предмет представляет еще один, очередной экземпляр исходного.

Для успешного осуществления, порождения новых творческих идей, творчество должно быть свободно от критики, внешних и внутренних запретов³³.

Самостоятельность и творческая активность начинается тогда, когда руководство извне все больше уступает саморуководству, основанному на личных убеждениях, интересах, идеалах, целях и духовных потребностях. Это предполагает высокую степень избирательности во всем, исключает «всеядность» – и идейную, и повседневную поведенческую.

Творчество базируется на высших познавательных психических процессах – мышлении и воображении.

Творческое мышление – это один из видов мышления, характеризующийся созданием субъективно нового продукта или новообразованиями в самой познавательной деятельности по его созданию. Оно является составной частью человеческого интеллекта. Творческие навыки обеспечивают выживание человечества, а, следовательно, и культурной цивилизации.

Навыки творческого мышления, подразделяются на пять категорий³⁴:

1) знание различий (анализ структур);

³³ Немов, Р.С. Психология: В 3 кн. / Р.С. Немов. – кн.1. – М., 2000. – 576 с.

³⁴ Богоявленская, Д.Б. Психология творческих способностей: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Д.Б. Богоявленская. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 320 с.

- 2) установление сходства (определение соотношений);
- 3) выявление изменений (определение порядка);
- 4) назначение и изменение уровней;
- 5) выбор точки зрения и ее изменение.

Воображение – это одно из средств научного открытия в процессе творчества. В широком смысле творчество – это трудовая и духовная деятельность, создающая общественно необходимый продукт, содержащий в себе черты нового. Творчество в узком смысле понимается как процесс открытия. В нем проявляются потенции человеческой деятельности, способные преобразовать мир согласно социальным потребностям и целям. Здесь обнаруживается единство двух аспектов: активности человека и объективной ценности создаваемого продукта.

Способность к творчеству характеризуется «воспитанием изобретательности», «живостью воображения», раскованностью мышления, свободной игрой ассоциаций, умением перекомбинировать и создавать новые сочетания из имеющихся элементов.

В психологическом изображении творческое открытие проходит ряд стадий: постановка проблемы или выдвижение задачи, нахождение принципов, схем решения данной задачи, решение задачи и проверка полученного результата.

Постановка задачи является исходной фазой, предопределяющей всякое открытие. В ходе выдвижения задачи определенные функции выполняет воображение. Участвуя вместе с мышлением в процессе научного творчества, воображение выполняет в нем специфическую функцию, которая заключается в том, что воображение преобразует образное, наглядное содержание проблемы и этим содействует ее разрешению.

Функции воображения в процессе творческого решения задачи следует видеть в том, что оно выступает видом познания, не сковываемым шаблонами и схемами мышления. Это способ переноса знаний с одной области на другую, свойства которой должны быть изучены, способ, связанный с преобразованием наглядной ситуации для решения познавательной задачи.

Творчество представляет собой комплексную проблему, ставшую предметом исследования большого круга различных специалистов. Растет интерес к творческому процессу, увеличивается стремление создать общую теорию творчества, воссоздать его «модель», проникнуть в его механизмы что, в свою очередь, вступает в противоречие с самой его сущностью – самобытной, непосредственной, импульсивной, т.е. этом процессе воедино связаны все человеческие способности.

Рассмотрим некоторые исторические аспекты проблемы.

Анализ проблемы до теории Дж. Гилфорда. Творчество далеко не новый предмет исследования. Оно привлекало внимание мыслителей всех эпох развития мировой культуры. О глубоком интересе к этому предмету можно судить хотя бы по уходящему в глубь веков и неугасающему стремлению

создать теорию творчества. В начале XX в. С.О. Грузенберг³⁵ выделил несколько типов попыток построения теории творчества:

во-первых, философский тип, имеющий две разновидности: гносеологическую и метафизическую, для первой характерно сближение с гносеологией. Главная задача – познание мира в процессе художественной интуиции (Платон, Шопенгауэр, Н.О. Лосский и др.). Центральная проблема второй разновидности – раскрытие метафизической сущности в религиозно-этической интуиции (Сократ, Шеллинг, В.С. Соловьев).

во-вторых, психологический тип. Одна из его разновидностей направлена на сближение с естествознанием и связана с рассмотрением проблем творческого воображения, интуитивного мышления, творческого экстаза и вдохновения, творчества изобретателей и т.п. Другая разновидность – отвлечение психопатологии.

в-третьих, интуитивный тип с эстетической и историко-литературной разновидностями. Проблема первой разновидности – раскрытие метафизической сущности мира в процессе художественной интуиции в музыке, живописи, архитектуре и т.д. Вторая разновидность историко-литературная.

В начале XX в. для объяснения творческих способностей З. Фрейдом впервые в психологию было введено понятие «психическая энергия». Спирмен³⁶, используя данное понятие, рассматривал решение проблемы умственной одаренности. Корреляция между двумя способностями обуславливается, по Спирмену, не их внутренним сходством, а «общим фоном психической энергии». Однако он воздержался от выделения даже грубых приближенных энергетических уровней и ограничился лишь предположением, что со временем можно будет, вероятно, попросту измерять полную величину фонда психической энергии, не прибегая к традиционным способам определения уровня развития умственных способностей.

Одним из наиболее видных представителей «энергетизма» в России был А.Ф. Лазурский³⁷. Согласно его взглядам, понятие активности – одно из фундаментальных, исходных понятий общей психологии. Уровень проявления активности рассматривается А.Ф. Лазурским в качестве основного критерия классификации уровней, типов соотношения личности и внешней среды. Таких уровней три:

- низший психический уровень: индивид недостаточно приспособлен к внешней среде, которая подчиняет себе слабую психику малоодаренного человека. В результате личность не дает и того немногого, что могла бы дать;

³⁵ Пономарев, Я.А. Психология творчества и педагогика / Я.А. Пономарев. – М.: Педагогика, 1976. – 271 с.

³⁶ Богоявленская, Д.Б. Психология творческих способностей: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Д.Б. Богоявленская. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 320 с.

³⁷ Там же. - С. 7.

- средний уровень: индивид хорошо приспосабливается, принаравливается к внешней среде и находит в ней место, соответствующее внутреннему психическому складу;

- высший уровень: индивид отличается стремлением переделать внешнюю среду согласно своим влечениям и потребностям, на этом уровне ярко выражен процесс творчества.

Тезис А.Ф. Лазурского о том, что высшее проявление таланта состоит не в приспособлении, а в продуцировании новых идей, несмотря на описательный характер предложенной им классификации, не потерял своего значения и до настоящего времени.

В этот же период предпринимались попытки рассмотрения проблемы творчества с точки зрения физиологических закономерностей. Особую настойчивость проявил представитель павловской школы В.В. Савич³⁸. Творчество определялось им как образование новых условных рефлексов с помощью ранее приобретенных связей. Данная работа заслуживает внимания, но в ней навязчиво сквозит наивное стремление объяснить сложные психические и социальные события элементарными физиологическими закономерностями, совершенно игнорируя при этом даже возможность существования специфических психологических и социальных законов.

В данный период над проблемой творчества работают многие как отечественные, так и зарубежные психологи.

Теория Дж. Гилфорда и ее влияние на дальнейшее развитие психологии творческого мышления. В середине XX в. Дж. Гилфорд создал исходную картину рассуждений психолога любого предшествующего направления, придав функциональное значение той ее части, которая служила как бы фоном, «потерянной полнотой» объекта, благодаря отказу от которой и стало возможным прослеживание хода мысли, выявление специфики мышления, исследование его направленности³⁹.

Дж. Гилфорд в своих работах, посвященных творческому мышлению, ввел понятия конвергентного и дивергентного мышления. Конвергентное мышление – мышление, которое обеспечивает решение проблемы путем обнаружения необходимого свойства, единственно отвечающего условиям и требованию задачи. Дивергентное мышление – это не направленное мышление, а способность мыслить вширь, т.е. способность видеть другие атрибуты объекта.

Он изложил концепцию, согласно которой уровень развития творческого мышления определяется доминированием в мышлении четырех особенностей.

³⁸ Пономарев, Я.А. Психология творчества и педагогика / Я.А. Пономарев. – М.: Педагогика, 1976. – 271 с.

³⁹ Богоявленская, Д.Б. Психология творческих способностей: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Д.Б. Богоявленская. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – С.68.

Во-первых, это оригинальность и необычность высказанных идей, стремление к интеллектуальной новизне.

Во-вторых, творческого человека отличает семантическая гибкость, т.е. способность видеть объект под новым углом зрения, способность обнаружить возможность нового использования данного объекта.

В-третьих, в творческом мышлении всегда присутствует такая черта, как образная адаптивная гибкость, т.е. способность изменить восприятие объекта таким образом, чтобы видеть его новые, скрытые стороны.

В-четвертых, человек с творческим мышлением отличается спонтанной гибкостью, т.е. способностью продуцировать разнообразные идеи в неопределенной ситуации, которая не содержит предпосылок к формированию новых идей.

Попытка Гилфорда, как всякий первый шаг, не привела окончательно к цели. Причина, по мнению Д.Б. Богоявленской, кроется, прежде всего, в том, что в общем прогрессивная идея (снятие ограничений с выделения потенциальных возможностей человека) не была реализована последовательно, а как бы остановилась на полпути⁴⁰.

Введенное Гилфордом понятие дивергентного мышления является предметом пристального изучения современных психологов. По их мнению, креативное мышление и дивергентное мышление – понятия не тождественные. В качестве примеров Дорфман приводит понимание творчества как побочного продукта деятельности (А.Я. Пономарев), интеллектуальной активности и творческой способности (Д.Б. Богоявленская), инвестиции (Р. Стернберг, Л.Е. Григоренко)⁴¹.

Дивергентное мышление связано с механизмом ассоциаций. Данное утверждение подтверждается ассоциативной теорией креативности С.А. Медника⁴². В основе этой теории лежит идея о том, что базой творческого мышления являются ассоциации. Творческое мышление образуется в результате новых комбинаций ассоциаций между идеями. Чем более отдаленными являются идеи, между которыми возникают ассоциации, тем более креативным считается мышление при условии, что эти ассоциации соответствуют требованиям задачи и характеризуются полезностью. Медник различал три пути креативных решений, основанных на ассоциациях: через интуитивную прозорливость, нахождение сходства между отдаленными элементами (идеями), опосредование одних идей другими. Мартиндейл⁴³ утверждает, что любые креативные продукты возникают в результате рекомбинации известных идей через новые ассоциации. Опираясь на аналогию

⁴⁰ Богоявленская, Д.Б. Психология творческих способностей: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Д.Б. Богоявленская. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – С. 70.

⁴¹ Там же. – С. 78.

⁴² Там же.

⁴³ Там же.

(сходство), творческое мышление способно устанавливать ассоциации между ранее не связанными идеями. Эта особенность творческого мышления является центральной и перекрывает специфику отдельных областей творческой деятельности (противоположный взгляд на области творческой деятельности, придающие креативности специфичность).

Согласно Айзенку, креативность есть неслучайный процесс поиска-комбинирования, направленный на творческое решение проблем. Центральной чертой креативности является «сверхвключенность». Когнитивная сверхвключенность представляет собой способность производить много креативных идей через продуцирование ряда ассоциаций. Айзенк утверждал, что когнитивная сверхвключенность является генетически обусловленной, связана с психотизмом и создает предрасположенность к креативному поведению людей. Наличие необычных ассоциаций характеризует креативное мышление. Таким образом, существует связь между способностью генерировать ассоциации, дивергентным мышлением и креативностью.

Вопрос взаимоотношений дивергентного и ассоциативного креативного мышления является определенной проблемой, так как сосуществование нескольких идей может служить основой и для их дивергенции, и для их ассоциаций. Сосуществование нескольких расходящихся идей, приводящих к уменьшению их связности (дивергенция), и нескольких идей, приводящих к усилению их связности (ассоциация), формально взаимоисключают друг друга. Но следует учесть, что на перекрестке «эволюционных каналов» возникает несколько новых и различных вариантов развития, причем этих вариантов столько, сколько новых «каналов» выходит на «перекресток». По мнению Д.Б. Богоявленской, этот «перекресток» и есть аналогия ассоциаций. Таким образом, ассоциация содержится в самом генезисе дивергентной мысли.

По мнению же Дорфмана, ассоциации и дивергенцию можно рассматривать как феномены, проявляющиеся в разных слоях мышления. Дивергентные идеи обнаруживаются в поверхностных слоях мышления, а необычные ассоциации, наоборот, зарождаются в более глубоких слоях мышления. Последние представляют собой фрагменты глубинных ассоциаций. Следовательно, дивергенция и ассоциации не исключают, а, напротив, дополняют друг друга и взаимосвязаны между собой.

Анализ проблемы творчества в постгилфордский период. В современной психологии существует несколько точек зрения на проблему творчества. В.Н. Дружинин⁴⁴ в своей работе указывает на них.

Первая из них разделяется представителями «новой биологии интеллекта», которые не подразделяют способности на репродуктивные и творческие,

⁴⁴ Дружинин, В.Н. Когнитивные способности: структура, диагностика, развитие / В.Н. Дружинин. – М.: ПЕР СЭ; СПб.: ИМАТОН-М, 2001. – 224 с.

полагая, что высший уровень развития всех способностей влечет за собой высокий уровень творческих достижений⁴⁵.

Вторая точка зрения, последователи которой достаточно многочисленны, представлена работами Дж. Гилфорда. Развитие модели Дж. Гилфорда – модель Д. Торренса, связывающая креативность и общий интеллект: до определенного уровня развития общего интеллекта креативность не проявляется в качестве независимого фактора, но при $IQ > 125$ креативность и общий интеллект являются независимыми параметрами⁴⁶.

Третья позиция также основана на разделении творческих и нетворческих способностей, но причиной творческих способностей считается система личностных психических образований: черт, мотивов, общей активности. Основные детерминанты развития и проявления творческих способностей многие авторы видят, прежде всего, в развитии свойств, независимых от собственно способностей⁴⁷.

Рассмотрим более подробно некоторые теории. Концепция Я.А. Пономарева связывает творческие способности с уровнем развития внутреннего плана действия. Однако творческий продукт возникает как побочный результат мышления по решению задач, и творческий субъект отличается специфической сензитивностью к побочным продуктам своей познавательной деятельности. Данную теорию можно отнести ко второй точке зрения, т.е. к последователям теории Гилфорда.

Достаточно популярной современной концепцией является теория латерального мышления Эдварда де Боно. Боно предлагает в качестве творческого мышления рассматривать латеральное (боковое) мышление. Несмотря на то, что он работает в том же вероятностном подходе, что и Гилфорд, во многих вопросах он критикует Гилфорда.

Некоторые современные психологи достаточно критично относятся к теории Гилфорда. Например, Стернберг, критикуя данную теорию, привел сведения, которые подвергают сомнению саму процедуру выделения факторов, лежащих в основе этой теории⁴⁸. Вместе с тем Стернберг признает, что наиболее ярким примером в истории исследования креативности является многолетнее царствование модели структуры интеллекта, предложенной Гилфордом. «В течение многих лет эта модель, не будучи ни доказанной, ни опровергнутой, служила фундаментом для изучения творческого мышления»⁴⁹.

⁴⁵ Дружинин, В.Н. Когнитивные способности: структура, диагностика, развитие / В.Н. Дружинин. – М.: ПЕР СЭ; СПб.: ИМАТОН-М, 2001. – С. 37.

⁴⁶ Там же. – 224 с.

⁴⁷ Там же.

⁴⁸ Богоявленская, Д.Б. Психология творческих способностей: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Д.Б. Богоявленская. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – С. 81.

⁴⁹ Там же. – С. 82.

В.Н. Дружинин разрабатывает новую структуру психометрического интеллекта. Автор отказывается от традиционной линейной корреляционной модели, которая описывает связь интеллекта и достижений. Им разработана модель «диапазона», в которой интеллект ограничивает верхний уровень достижений в любой деятельности, но не детерминирует его результат. С ростом общего интеллекта растет и диапазон. В отличие от модели Гилфорда, где факторы независимы, эта модель имплицативна, т.е. факторы связаны. Данное исследование отражает одну из современных тенденций в творчества и одаренности.

Своеобразным синтезом последних двух позиций (по В.Н. Дружинину) является концепция Д.Б. Богоявленской, которая рассматривает различные уровни познавательной активности (репродуктивный, эвристический, креативный). Последний связывается автором с высоким уровнем познавательной активности, при котором субъект выходит за пределы поля решения, заданного условиями задачи.

Во всех случаях в понятии «творческие способности» подчеркиваются такие их проявления как самостоятельность в постановке задачи, множественность предлагаемых решений, высокий уровень познавательной активности.

Методики диагностики творческих способностей. Одной из методик диагностики креативного мышления является метод проблемных ситуаций. В этом плане значительный интерес представляет разработанная А.М. Матюшкиным⁵⁰ классификация проблемных ситуаций.

А.М. Матюшкин рассмотрел всю совокупность проблемных ситуаций, используемых во всех направлениях и школах психологии мышления. Все проблемные ситуации делятся им на следующие классы:

а) поведенческие задачи (в качестве типичного примера приводятся широко использовавшиеся бихевиористами манипулятивные задачи-головоломки);

б) «структурные» проблемные ситуации («гештальтпсихология»);

в) вероятностные задачи (составленные на основе понимания мышления как вероятностного процесса, при котором решение принимается по принципу «да – нет»);

г) информационно-семантические задачи (задачи с «недостающей» информацией). Этот тип проблемных ситуаций, по мнению А.М. Матюшкина, является некоторым развитием гештальтистских задач и «наиболее точно характеризует важнейший признак мыслительной творческой деятельности, признак развития – достижение субъектом нового...»⁵¹.

⁵⁰ Богоявленская, Д.Б. Психология творческих способностей: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Д.Б. Богоявленская. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – С. 10.

⁵¹ Там же. – С. 8.

Обобщая эти особенности указанных типов задач, А.М. Матюшкин предлагает классификацию проблемных ситуаций, в основу которой положен принцип рассогласования в процессе регуляции действия, т.е. несоответствия должного и того, что есть на самом деле. Он показал, что в зависимости от типа выбранной для экспериментов задачи (проблемной ситуации) выявляются разные стороны и различные закономерности мышления. «Определяя, – пишет он, – комплекс условий, вызывающих процесс мышления, проблемная ситуация тем самым определяет в значительной степени и последующий процесс решения»⁵².

Анализ творческого мышления с помощью проблемных ситуаций («система рассогласования») практически осуществляется в течение десятков лет. Вместе с тем такой подход не охватывает полностью интеллектуальные факторы процесса творческого мышления, более того, игнорирует личностные составляющие этого процесса.

Познание по существу выступает здесь лишь в своей приспособительной функции. Присущая методу проблемных ситуаций система долженствования, с одной стороны, искусственно стимулирует мыслительный процесс, с другой - ограничивает его конкретными условиями, задавая как бы «потолок» интеллектуальному творчеству. В таких условиях испытуемый, как правило, выдает столько умственных способностей и знаний, сколько от него требует задача, и выясняет лишь то, что необходимо для ее решения. Способен ли он на большее и как это ему удастся, какова действительная мера активности его интеллекта – все эти вопросы остаются за пределами данного метода.

Метод «Креативное поле» (автор Д.Б. Богоявленская) – принципиально экспериментальный метод. Он противостоит тестам Гилфорда, Торренса и других и отличается от многих тестов тем, что не имеет ограниченного времени при тестовом испытании; отсутствием «потолка» – ограниченности исследования творчества с помощью одного или набора разных заданий любой трудности, так как задание предусматривает предел в выявлении возможностей человека. Этот метод определяет способность субъекта к развитию деятельности за пределами исходных требований, позволяет тщательно отслеживать и процессуальную составляющую творчества.

Существует и множество других методик, позволяющих изучить творческое мышление. Среди них следующие.

Анализ процесса так называемых малых творческих задач, или задач на смекалку (на соображение), требующих, как правило, переформулирования задач или выхода за пределы тех ограничений, которые субъект сам на себя накладывает. Эти задачи удобны для экспериментирования, так как нахождение

⁵² Богоявленская, Д.Б. Психология творческих способностей: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Д.Б. Богоявленская. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – С. 10.

решения практически совпадает с его реализацией, что отнюдь не всегда имеет место при решении реальных жизненных задач.

Использование наводящих задач. В этом случае изучается чувствительность человека к подсказке, содержащейся в наводящей задаче, которая решается легче, чем основная, но построена по тому же принципу и поэтому может помочь в решении основной.

Использование «многослойных» задач. Испытуемому дается целая серия однотипных задач, имеющих достаточно простые решения. Не очень творческий человек будет просто решать такие задачи, каждый раз заново находя решения. Творческий человек проявит «интеллектуальную инициативу» и попытается открыть общую закономерность, лежащую в основе каждого отдельного решения.

Методы экспертных оценок используется для определения творчески работающих людей в той или иной области науки или практической деятельности.

Анализ продуктов деятельности для определения степени новизны и оригинальности.

Некоторые шкалы личностных опросников и проективных тестов (ММРІ, тест Роршаха) могут давать информацию о выраженности творческого начала в мышлении человека.

Но поскольку понятие творческого мышления не имеет однозначного толкования и трудно дать исчерпывающее его определение, то, возможно в силу этого надежность и валидность полученных данных встречаются достаточно много критики.

Чтобы сделать процесс генерирования идей интенсивнее и повысить «концентрацию» оригинальных идей в общем их потоке необходимо рассмотреть методы активизации поиска решения технических задач.

Методы технического творчества. Чем труднее изобретательская задача, тем больше вариантов приходится перебрать, чтобы найти решение.

Одним из простейших методов поиска решения технических задач является метод проб и ошибок. Этим методом пользовались многие ученые, совершая свои открытия и изобретения. Он заключается в поиске решения технической задачи путем проверки многочисленных вариантов ее решения. Число переборov может быть очень большим. К примеру, Т.А. Эдисон – создатель целого ряда технических новшеств, изобрел щелочной аккумулятор после постановки 50 тыс. опытов. Таким образом данный метод требует больших затрат времени и является малоэффективным.

Наибольшей известностью среди методов активизации поиска пользуется мозговой штурм, предложенный А. Осборном (США) в 40-х годах XX в. Он заметил, что одни люди больше склонны к генерированию идей, другие – к их критическому анализу. При обычных обсуждениях «фантазеры» и «критики» оказываются вместе и мешают друг другу. Осборн предложил разделить этапы генерирования и анализа идей. За 20-30 минут группа «генераторов идей»

выдвигает несколько десятков идей. Главное правило – запрещена критика. Можно высказывать любые идеи, в том числе и заведомо нереальные (они играют роль своеобразного катализатора, стимулируя появление новых идей). Желательно, чтобы участники штурма подхватывали и развивали выдвинутые идеи.

Если штурм хорошо организован, удастся быстро уйти от идей, навязываемых психологической инерцией. Никто не боится предложить смелую идею, возникает доброжелательная творческая атмосфера, и это открывает путь всевозможным смутным идеям и догадкам. В штурме обычно участвуют люди разных профессий; сталкиваются идеи из разных областей знаний, что дает интересные комбинации.

Основная концепция мозгового штурма – дать новым идеям выход из подсознания.

Существуют и другие методы активизации поиска. Например, при морфологическом анализе, предложенном швейцарским астрофизиком Цвики, сначала выделяют оси – главные характеристики объекта, а затем по каждой оси записывают элементы – всевозможные варианты. Например, рассматривая проблему запуска автомобильного двигателя в зимних условиях, можно взять в качестве осей источники энергии для подогрева, способы передачи энергии от источника к двигателю и т.д. А элементами для оси «источники энергии» могут быть: аккумулятор, горячая вода и т.д.

Процесс использования метода морфологического анализа содержит пять этапов.

Первый этап – точная формулировка задачи. К примеру, необходимо создать новую конструкцию стула.

На втором этапе определяются все характеристики объекта, морфологические признаки, от которых зависит решение проблемы. Стул содержит следующие морфологические признаки: сиденье стула (А), опора стула (Б), опора сиденья (В). Варианты исполнения этих признаков могут быть следующие:

- сиденье – мягкое, жесткое, надувное;
- опора стула – ножки, подвеска, воздушная подушка;
- опора сиденья – снизу, сверху, консоль.

Третий этап. Предлагаются всевозможные комбинации характеристик путем создания морфологической матрицы. Для нашего примера число возможных решений конструкции стула $3 \cdot 3 \cdot 3 = 27$.

Четвертый этап – анализ и оценка всех возможных комбинаций с точки зрения намеченной цели. Выписываются все комбинации (сиденье мягкое – опора на воздушной подушке – опора сиденья сверху) и анализируются.

Пятый этап – выбор лучших решений.

Метод может быть применен для выявления простых решений, которые до сих пор не замечались, а также при прогнозе возможных технических решений. Сложность использования метода морфологического анализа заключается в том,

что бывает сложно выбрать одно какое-то решение. Поэтому его используют также для исследования области возможных решений.

Метод фокальных объектов состоит в том, что признаки нескольких случайно выбранных объектов переносят на совершенствуемый объект, в результате чего получаются необычные сочетания, позволяющие преодолевать психологическую инерцию. Рассмотрим применение метода фокальных объектов на том же объекте, что и для метода морфологического анализа.

Метод фокальных объектов применяется в следующем порядке:

1. Выбор фокального объекта – стул.
2. Выбор трех-четырех случайных объектов. При выборе случайных объектов можно пользоваться словарем. К примеру, случайными объектами выбраны сито, трапеция, улей, лампа.

3. Составление списков признаков случайных объектов: сито – решетчатое, резиновое, круглое, металлическое, деревянное; трапеция – на подвеске, веревочная, красного цвета; улей – с сотами, двухэтажный, деревянный, с пчелами, с медом; лампа – настольная, с абажуром, яркая, газовая, теплая.

4. Генерирование идей путем присоединения к фокальному объекту признаков случайных объектов, например: стул с решетчатым сиденьем, круглый стул, металлический стул и т.д.

5. Развитие полученных сочетаний путем свободных ассоциаций (фиксируются объекты, которые непроизвольно вспоминаются после данного объекта, затем после нового и т.д.) по всем признакам случайно выбранных объектов. Объединение фокального объекта последовательно с каждым элементом полученного ряда ассоциаций приводит к новым идеям.

6. Оценка полученных идей и отбор полезных решений экспертом.

Метод фокальных объектов наиболее эффективен в сфере поиска новой рекламы, оригинального оформления товаров, способов совершенствования объектов массового спроса.

Наиболее сильный метод активизации поиска – сенектика, предложенная У. Гордоном. В основу сенектики положен мозговой штурм, но этот штурм ведет профессиональная или полупрофессиональная группа, которая от штурма к штурму накапливает опыт решения задач. При сенектическом штурме допустимы элементы критики и, главное, предусмотрено обязательное использование четырех специальных приемов, основанных на аналогии: прямой (как решаются задачи, похожие на данную?), личной (попробуйте войти в образ данного в задаче объекта и попытайтесь рассуждать с этой точки зрения), символической (дайте в двух словах образное определение сути задачи), фантастической (как эту задачу решили бы сказочные персонажи?).

Метод гирлянд случайностей и ассоциаций, предложенный инженером Г.Я. Бушем, основан на том, что человек способен к неограниченному образованию ассоциаций. При применении этого метода предполагаются следующие действия.

На первом этапе подбираются синонимы того объекта, который нужно усовершенствовать. Автор метода предлагает рассмотреть его на примере стула. Синонимами объекта «стул» являются кресло, табурет, пуф. Составляем гирлянду синонимов: стул – кресло – табурет – пуф.

На втором этапе составляем гирлянду случайных объектов. Это можно осуществить с помощью энциклопедического словаря. Эти объекты образуют вторую гирлянду. Например, электролампочка – решетка – карман – кольцо – цветок – пляж.

Далее составляется комбинация первой и второй гирлянд. Получаем: стул с электролампочкой, решетчатый стул, стул с карманом, стул для цветов, стул для пляжа, электрическое кресло и т.д.

Четвертый этап предполагает составление признаков случайных объектов. Целесообразно перечислять как основные, так и второстепенные, малозначительные признаки. Например, электролампочка: стеклянная, прозрачная, матовая, цветная. Или, к примеру, решетка: металлическая, крупная, сварная, пластмассовая, плетеная, гибкая и т.д. Таким же образом поступают и с другими случайными объектами.

На следующем этапе осуществляется генерирование идей путем поочередного присоединения к объекту (стул) и его синонимам признаков случайных объектов (стеклянный стул, прозрачное кресло, сварной стул, гибкий пуф и т.д.).

Шестой этап заключается в генерировании гирлянд ассоциаций. Для каждого из отдельных признаков случайных объектов генерируется гирлянда свободных ассоциаций. Она может быть неограниченной длины. Поэтому генерирование следует ограничивать по времени или количеству элементов гирлянды. К примеру, для признака «стеклянная», относящегося к случайному объекту «электролампочка» можно предложить следующую гирлянду ассоциаций: стекло – волокно – вязание – бабушка – ревматизм – курорт – юг и т.д. Каждый последующий элемент гирлянды получается путем свободной ассоциации из предыдущего. Аналогичным образом создаются гирлянды ассоциаций для всех признаков случайных объектов.

Далее к элементам гирлянды синонимов технического объекта поочередно пытаются присоединить элементы гирлянд ассоциаций. Например, используя только первую гирлянду ассоциаций, получаем следующее: стеклянный стул, кресло из стекловолокна, вязаный пуф, табуретка для бабушки, кресло для лечения ревматизма и т.д.

Восьмой этап – выбор альтернативы. Решается вопрос о продолжении генерирования гирлянд ассоциаций. Он решается положительно, если оригинальных идей оказалось недостаточно. Тогда необходимо строить новые ассоциации.

Девятый шаг – оценка и выбор рациональных вариантов идей. Осуществляется он в следующей последовательности: вычеркивание явно

нерациональных идей, отбор оригинальных идей сомнительной полезности, после чего остается список рациональных идей.

На десятом этапе осуществляется выбор оптимального варианта путем экспертной оценки. Найденные идеи могут быть классифицированы по функциональному назначению (кресло для лечения ревматизма, кресло для загорания), конструкции объекта (кресло с зонтиком, кресло со встроенным радиоприемником), технологии изготовления (плетеное кресло, эмалированный стул), материалу (стеклянный стул, пластмассовое кресло) и т.д.

Одними из наиболее популярных методов активизации поиска являются алгоритм решения изобретательских задач (АРИЗ) и теория решения изобретательских задач (ТРИЗ), разработанные Г.С. Альтшуллером⁵³. Внешне АРИЗ представляет собой программу последовательной обработки изобретательских задач. Законы развития технических систем заложены в самой структуре программы или выступают в «рабочей одежде» – в виде конкретных операторов. С помощью этих операторов изобретатель шаг за шагом (без пустых проб) выявляет физические противоречия и определяет ту часть технической системы, к которой они «привязаны». Затем используются операторы, изменяющие выделенную часть системы и устраняющие физические противоречия. Тем самым трудная задача переводится в более легкую задачу.

АРИЗ имеет специальные средства преодоления психологической инерции. Например, условия задачи обязательно должны быть освобождены от специальной терминологии, потому что термины навязывают изобретателю старые и трудноизменяемые представления об объекте.

В АРИЗ постоянно обновляются таблицы применения физических эффектов, которые отражают коллективный опыт огромного числа изобретателей, имеет солидный запас прогностической прочности. С помощью таблиц можно определить эффекты, наиболее подходящие для преодоления содержащегося в задаче противоречия.

С каждой новой модификацией в АРИЗ усиливаются главные признаки алгоритма: детерминированность, массовость, результативность.

Главное достоинство методов активизации поиска – простота, доступность. Они универсальны, их можно применять для решения любых задач – научных, технических, организационных и т.д.

ТРИЗ – теория решения изобретательских задач⁵⁴. Эта методика является комплексной структурно-логической программой по выявлению и устранению противоречий проблемы, ориентированной на идеальный конечный результат. Данные по анализируемой проблеме заносятся в специальную таблицу по предлагаемому ниже алгоритму (табл. 1.8.1).

⁵³ Альтшуллер, Г.С. Творчество как точная наука / Г.С. Альтшуллер. – М.: Сов. радио, 1979. – 175 с.

⁵⁴ Там же.

Алгоритм ТРИЗ

ВНИМАНИЕ: записи ведутся простыми словами, применение терминов и стереотипов запрещено

Шаг 1: <i>Условия задачи</i>	Система для: (основная функция)	ОФ:
	с помощью: (принцип действия)	ПД:
	состоит из: (состав системы)	СС:
	В процессе выполнения ОФ возникает нежелательный эффект № 1:	НЭ1:
	НЭ1 можно удалить средством устранения:	СУ:
	СУ вызовет новый нежелательный эффект №2:	НЭ2:
Вывод:	Логическое противоречие:	ЛП: ОФ – НЭ1 – СУ – НЭ2
Шаг 2: <i>Постановка изобретательской задачи</i>	Найти идеальный X-элемент, сохраняющий СУ для НЭ1 и препятствующий появлению НЭ2: СУ = X (НЭ1 + НЭ2) = идеальный конечный результат	X-элемент (идеальное свойство системы, позволяющее ей работать без НЭ):
Шаг 3: <i>Дополнительные условия</i>	Определение оперативной зоны конфликта (проблемы):	ОЗ – зона взаимодействия объектов, в которой возникают НЭ:
	Определение оперативного времени конфликта (проблемы):	ОВ – сумма периодов времени до-, в процессе и после конфликта взаимодействующих сторон:

Шаг 4: <i>Противоречие на макроуровне</i>	Свойство ОЗ в период ОВ для выполнения своей функции должно быть:	СО31:
	В то же время ОЗ должна быть такой, чтобы не приводить к НЭ:	СО32:
Шаг 5: <i>Противоречие на микроуровне</i>	Между объектами в ОЗ должны находиться частицы, обеспечивающие условие системы:	УО31:
	Эти же частицы должны не допустить появление НЭ, поэтому должны быть:	УО32:
Шаг 6: <i>Идеальный конечный результат</i>	Система должна сама обеспечивать между объектами наличие частиц, выполняющих условия для ОЗ и ОВ, при которых выполняется ОФ системы и не возникает НЭ:	ИКР:
Шаг 7: <i>Формулировка требований</i>	Перечислить требования к свойствам частиц, которые будут обеспечивать ОЗ системы:	
Шаг 8: <i>Анализ возможностей системы</i>	Выявить в составе системы внутренние резервы, обладающие требуемыми свойствами:	

Примечания:

Система – объединение разнородных элементов, предназначенное для выполнения основной функции и создающее новое свойство, которым не обладает ни один из составляющих систему элементов.

Основная функция (ОФ) – действие, для осуществления которого создана некая система.

Принцип действия (ПД) – закон, посредством которого система осуществляет основную функцию.

Состав системы (СС) – элементы анализируемой системы, участвующие в осуществлении основной функции.

Нежелательный эффект (НЭ) – вредное для пользователя системы действие, возникающее при выполнении ОФ; чаще всего возникает в случае изменения системы пользователем или предъявлении к ней повышенных требований.

Средство устранения (СУ) – изменение в самой системе, в том числе, с помощью дополнительных факторов, приводящее к устранению НЭ. Если введение СУ не приводит к возникновению вредных для пользователя эффектов, то проблема решена. Но, как правило, введение СУ, устраняющего один НЭ, приводит к появлению нового НЭ и, как следствие, к логическому противоречию.

Логическое противоречие (ЛП) – свойство связи между двумя взаимодействующими элементами, при котором изменение одного из элементов системы в полезную для пользователя сторону вызывает нежелательное изменение другого элемента. ЛП формулируется в форме причинно-следственной связи: «если... – то... – но...». При формулировании ЛП необходимо пользоваться конкретными формулировками, отражающими сущность происходящих явлений.

Х-элемент – некий идеальный элемент, помогающий устранить НЭ и привести к идеальному конечному результату. На первом этапе Х-элемент является фантастическим допущением, психологически снижающим сложность задачи, при этом данный элемент должен обладать вполне конкретными полезными свойствами.

Оперативная зона (ОЗ) – зона, в которой происходит конфликт, приводящий к ЛП, она может совпадать или не совпадать с зоной, в которой выполняется основная функция системы.

Оперативное время (ОВ), Т – состоит из времени выполнения системой основной функции – T_3 , предконфликтного периода – T_2 и времени конфликта T_1 ; $T = T_1 + T_2 + T_3$.

Противоречие на макроуровне – это противоположные требования к свойствам оперативной зоны, где необходимо указать, в какой период и с какой целью ОЗ должна иметь данное свойство.

Противоречие на микроуровне – это противоположные требования к частицам (деталям) свойств ОЗ, обеспечивающим выполнение условий деятельности системы.

Идеальный конечный результат (ИКР) – достигается в том случае, когда система сама обеспечивает присутствие между элементами таких деталей, которые способствуют выполнению ОФ системы без появления НЭ.

Факторы, способствующие и препятствующие творчеству. В ходе исследований творческого мышления ⁵⁵ были выявлены условия, которые способствуют или препятствуют быстрому нахождению решения творческой задачи. В обобщенном виде выделяют шесть таких условий, способствующих решению задачи, и восемь – препятствующих. Первые из них следующие:

1. Если в прошлом определенный способ решения человеком некоторых задач оказался достаточно успешным, то это обстоятельство побуждает его и в дальнейшем придерживаться данного способа решения. При встрече с новой задачей человек стремится применить его в первую очередь.

2. Чем больше усилий было потрачено на то, чтобы найти и применить на практике новый способ решения задачи, тем вероятнее обращение к нему в будущем. Психологические затраты на обнаружение некоторого нового способа решения пропорциональны стремлению использовать его как можно чаще на практике.

3. Возникновение стереотипа мышления, который в силу указанных выше условий мешает человеку отказаться от прежнего и искать новый, более подходящий путь решения задачи. Один из способов преодоления такого сложившегося стереотипа состоит в том, чтобы на некоторое время вообще прекратить попытки решения задачи, а затем вернуться к ней с твердой установкой пробовать для поиска решения только новые пути.

4. Интеллектуальные способности человека, как правило, страдают от частых неудач, и боязнь очередной неудачи начинает автоматически возникать при встрече с новой задачей. Она порождает защитные реакции, которые мешают творческому мышлению, обычно связанному с риском для собственного «Я». В итоге человек теряет веру в себя, у него накапливаются отрицательные эмоции, которые мешают ему думать. Чувства успеха для усиления интеллектуальных потенций людей столь же необходимо, как и ощущение правильности какого-либо движения для его усвоения.

5. Максимум эффективности в решении интеллектуальных задач достигается при оптимальной мотивации и соответствующем уровне эмоционального возбуждения. Этот уровень для каждого сугубо индивидуален.

6. Чем больше знаний имеет человек, тем разнообразнее будут его подходы к решению творческих задач. Однако соответствующие знания должны быть разнонаправленными, так как они обладают способностью ориентировать мышление на различные подходы к решению ⁵⁶.

Препятствием на пути к творческому мышлению могут выступать не только недостаточно развитые способности, но и, в частности, следующие причины:

⁵⁵ Пономарев, Я.А. Психология творчества и педагогика / Я.А. Пономарев. – М.: Педагогика, 1976. – 271 с.

⁵⁶ Хрестоматия по общей психологии. Психология мышления. – М.: МГУ, 1981. – 688 с.

1. Склонность к конформизму, выражающаяся в доминирующем над творчеством стремлении быть похожим на других людей, не отличаться от них в своих суждениях и поступках. Человек опасается высказывать необычные идеи из-за боязни показаться смешным или не очень умным. Подобное чувство может возникнуть в детстве, если первые фантазии, продукты детского воображения не находят понимания у взрослых, и закрепиться в юности, когда молодые люди не хотят слишком отличаться от своих сверстников.

2. Боязнь показаться слишком экстравагантным, даже агрессивным в своем неприятии и критике мнений других людей. Приобретение вежливости, тактичности, корректности и прочих полезных качеств происходит за счет утраты другого, не менее ценного свойства: иметь и уметь отстаивать, открыто высказывать и защищать собственное мнение, не заботясь о том, понравится или не понравится оно окружающим. В этом собственно и состоит требование к человеку всегда оставаться честным и откровенным. Люди, которые боятся собственных идей, склонны к пассивному реагированию на окружающее и не пытаются творчески решать возникающие проблемы. Иногда нежелательные мысли подавляются ими в такой степени, что вообще перестают сознаваться.

3. Боязнь возмездия со стороны другого человека, чью позицию мы критикуем. Подвергая критике человека, мы обычно вызываем с его стороны ответную реакцию. Опасение такой реакции нередко выступает в качестве препятствия на пути к развитию собственного творческого мышления.

4. Завышенная оценка значимости своих собственных идей. Иногда то, что мы сами придумали или создали, нравится нам больше, чем мысли, высказываемые другими людьми, причем настолько, что у нас возникает желание свое никому не показывать, ни с кем им не делиться и оставить при себе.

5. Высокоразвитая тревожность. Человек, обладающий этим качеством, обычно страдает повышенной неуверенностью в себе, проявляет боязнь открыто высказывать свои идеи.

6. Ригидность, часто приобретаемая в процессе школьного обучения. Типичные школьные методы помогают закрепить знания, принятые на сегодняшний день, но не позволяют научить ставить и решать новые проблемы, улучшая уже существующие решения.

7. Желание найти ответ немедленно. Чрезмерно высокая мотивация часто способствует принятию непродуманных, неадекватных решений. Люди достигают больших успехов в творческом мышлении, когда они не связаны повседневными заботами.

8. Есть два конкурирующих способа мышления: критический и творческий. Критическое мышление направлено на выявление недостатков в суждениях других людей. Творческое мышление связано с открытием принципиально нового знания, с генерацией собственных оригинальных идей, а не с оцениванием чужих мыслей. Человек, у которого критическая тенденция слишком выражена, уделяет основное внимание критике, хотя сам бы мог

творить, и неплохо. Напротив, тот человек, у которого конструктивное, творческое мышление доминирует над критическим, часто оказывается неспособным видеть недостатки в собственных суждениях и оценках. Чтобы выделить по-настоящему полезные, эффективные решения, творческое мышление должно быть дополнено критическим⁵⁷.

У творческих людей нередко удивительным образом соединяются зрелость мышления, глубокие знания, разнообразные способности, умения и навыки и своеобразные «детские» черты во взглядах на окружающую действительность, в поведении и поступках.

Эффективность результатов свободной творческой фантазии и воображения далеко не очевидна; может случиться так, что из тысячи предложенных идей только одна окажется примененной на практике. Разумеется, открытие такой идеи без затрат на создание тысячи бесполезных идей было бы большой экономией. Однако эта экономия маловероятна, тем более, что творческое мышление часто приносит удовольствие независимо от использования его результатов⁵⁸.

Делая выводы, можно сказать следующее: в современной психологии нет единого варианта определения понятия творчества, но существуют общие характеристики, присущие креативности. Творческая деятельность человека направлена на создание нового и оригинального.

Творчество неразрывно связано с творческим мышлением, которое в свою очередь характеризуется оригинальностью, гибкостью, легкостью в решении задач.

На пути развития творческого мышления необходима сознательная работа над преодолением ряда противоречий. Прежде всего, необходимо обеспечивать единство системы складывающихся знаний, ибо это единство лежит в основе целостной формирующейся личности. Неотъемлемым качеством творческой личности является способность делать выбор, выдвигать гипотезы, отбирать средства достижения и проверки, критически анализировать результаты деятельности.

Творчество в инженерной деятельности. Кант писал: «Изобрести что-нибудь – это нечто другое, чем что-нибудь открыть, ибо то, что открывают, предполагается уже существующим до этого открытия, только до сих пор не было известным. Такова Америка до Колумба, но то, что изобретают, как, например, порох, не было известно до того мастера, который его сделал...»⁵⁹.

Творческая деятельность имеет основные этапы при создании нового технического объекта:

– проблемная ситуация, формирование технической задачи;

⁵⁷ Хрестоматия по общей психологии. Психология мышления. – М.: МГУ, 1981. – 688 с.

⁵⁸ Там же.

⁵⁹ Там же.

- формирование технической идеи;
- идеальная модель (схема);
- конструирование;
- моделирование и эксперимент;
- создание нового образца и натурные испытания;
- оформление технической документации.

Проследить, как рождается новое изобретение можно на примере ⁶⁰.

Задача:

Есть катер, на котором поставлен абсолютный рекорд скорости. Он имеет идеальную форму, лучшие двигатели. Как установить новый рекорд, намного (на 100-200 км/ч) превысив имеющиеся показатели?

Воображение обычного человека, не связанного с техническим конструированием или не обладающего большими творческими способностями, послушно рисует существующий рекордный катер. Включается мысленный экран, на нем возникает четкое изображение. В этот исходный образ воображение начинает вносить различные изменения. Слабый изобретатель подолгу рассматривает каждый вариант, дело идет медленно. Варианты (даже десятый, пятнадцатый) лишь немногим отличаются от исходного образа. «Может быть, удлинить корпус? Придать корпусу более обтекаемую форму? Поставить более мощный двигатель? ...» Сильный изобретатель смелее перебирает варианты: на мысленном экране быстро сменяются рисунки, появляются необычные картинки. Вариант N: «А если покрыть чем-то вроде гепардовой шкуры: ведь не случайно же гепард бежит быстрее других сухопутных животных. Может быть, мех помогает сохранять плавность, не дает образоваться вихрям?».

На мысленных экранах талантливого мыслителя постоянно бушуют страсти: сталкиваются противоречивые тенденции, возникают и обостряются конфликты, идет борьба противоположностей. В азарте этой борьбы изображение подчас сменяется антиизображением. Рядом с катером появляется антикатер. Обычный катер плавает, значит, антикатер, не плавает. Корабль, который не может держаться на воде и тонет с точки зрения обычного мышления это просто нелепость.

А если все-таки поразмышлять? «Средняя плотность» обычного корабля меньше единицы, поэтому корабль держится на воде. Внутри корпуса много свободного пространства – отсюда большой объем корпуса и большое сопротивление внешней среды при движении. Подводные крылья, правда, поднимают корпус под водой, но существует сопротивление воздуха.

Антикорабль не обязан держаться на воде. Следовательно, его можно до отказа заполнить «железом» – двигателями. Чем больше мощность двигателей,

⁶⁰ Хрестоматия по общей психологии. Психология мышления. – М.: МГУ, 1981. – 688 с.

тем выше скорость. Но антикорабль с его прекрасными сверхмощными двигателями камнем пойдет на дно. Впрочем, при движении он будет держаться за счет подъемной силы, создаваемой подводными крыльями. А на стоянке можно использовать «поплавки» – дополнительные надувные емкости. На стоянке антикорабль подобно обычному кораблю (или дирижаблю) будет держаться на плаву по закону Архимеда. А, разогнавшись и подняв корпус над водой, антикорабль «сожмется» – уберет ненужные теперь емкости.

Идея антикорабля уже не кажется такой дикой. Наоборот, странной представляется обычная конструкция, у которой поднятый над водой корпус сохраняет большой объем, нужный лишь в воде.

Анализируя способы решения творческих задач людьми с различным уровнем способностей, Д.Б. Богоявленская выявила ранги творческой активности в реальной деятельности⁶¹:

Первый ранг по творчеству присвоен за практическую деятельность, характеризующуюся безынициативностью. Как правило, это не творческая часть работы, которая ведется совместно с другими рационализаторами. Такие усовершенствования носят мелкий характер и достаточно примитивны. Деятельность такого рода нельзя назвать собственно творческой.

Второй ранг присвоен рационализаторам, которые проявляют больше инициативы в работе, чем предыдущие. Представители этой группы более самостоятельны в разработке рационализаторских предложений.

Третий ранг присвоен за большое количество предложений, но они обусловлены характером выполняемой практической деятельности. Задачи возникают как частные в процессе конструирования.

Четвертый ранг соответствовал тем, кто вносил много рационализаторских предложений, причем значительных и интересных. Эту группу характеризуют высокий уровень интереса к рационализаторской деятельности, сложность технических усовершенствований.

Пятый ранг присваивается за изобретения, которые носят прикладной характер и возникают в процессе практической работы. В основном в этих изобретениях применяются уже известные методы из других областей знания.

Шестой ранг присваивается рационализаторам, отличающимся постоянной потребностью решать любую задачу по-своему.

Седьмой ранг получали изобретатели. В зависимости от качества, значимости и количества изобретений возрастал и ранг. Высший, 18-й ранг творчества, присуждается за большое количество принципиально новых авторских свидетельств на изобретения.

⁶¹ Богоявленская, Д.Б. Психология творческих способностей: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Д.Б. Богоявленская. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – С. 160.

В исследованиях Д.Б. Богоявленской⁶² анализ изобретательской и рационализаторской деятельности испытуемых показал, что внешняя материальная стимуляция, ориентированность на успех, престиж не дают большого эффекта с точки зрения творческого проявления личности. Деятельность рационализаторов, для которых материальная заинтересованность являлась единственным стимулом, заставлявшим их работать над усовершенствованием, нельзя назвать собственно творческой: их рационализаторские предложения не отличаются глубиной и оригинальностью – это мелкие усовершенствования, зачастую сделанные несамостоятельно. Наиболее интересные, оригинальные и глубокие изобретения сделаны людьми, для которых ведущим стимулом в работе является внутреннее стремление к активному поиску новых проблем и задач, высокий уровень познавательной потребности. Таким образом, необходимым моментом в процессе творческого изобретательства является интеллектуальная активность личности, сформированная потребность к поиску нового.

Контрольные вопросы

1. Что такое, по Вашему мнению, представляет процесс творчества?
2. Какими чертами, по теории Гилфорда, обладает человек с творческим мышлением?
3. Какой вклад внес Гилфорд в теорию творчества?
4. Какие существуют современные взгляды на проблему творчества?
5. Какие методики диагностики творчества вы знаете?

Тематика рефератов

1. Методы активизации творческой деятельности.
2. Барьеры для развития и проявления творчества в деятельности индивида.
3. Этапы творческой деятельности при создании нового технического объекта.
4. Виды мышления и воображения, включенные в творческую деятельность личности.

⁶² Богоявленская, Д.Б. Психология творческих способностей: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Д.Б. Богоявленская. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 320 с.

1.9. Работоспособность человека и ее фазы

Понятие работоспособности. Факторы работоспособности. Работоспособность в течение суток и дневной смены. Регулирование работоспособности. Оптимизация режима труда и отдыха.

Работоспособность – это способность человека выполнять конкретную деятельность в рамках заданных временных лимитов и параметров эффективности.

Работоспособность человека – его способность формировать и поддерживать свой организм в рабочем состоянии, т.е. изменять течение физиологических функций (функций мышечной и нервной системы, дыхания, кровообращения, обмена веществ и др.), с тем, чтобы обеспечить высокий уровень производительности.

С одной стороны, она отражает возможности биологической природы человека, служит показателем его дееспособности, с другой – выражает его социальную сущность, являясь показателем успешности овладения требованиями какой-то конкретной деятельности. Основу работоспособности составляют специальные знания, умения, навыки, определенные психические, физиологические и физические особенности. Кроме того, для успеха в деятельности большое значение имеют и такие свойства личности, как сообразительность, ответственность, добросовестность и др.; совокупность специальных качеств, необходимых в конкретной деятельности. Работоспособность зависит и от уровня мотивации, поставленной цели, адекватной возможностям личности.

Работоспособность – величина непостоянная: она меняется на протяжении рабочего дня, недели, года под влиянием различных факторов, для нее характерно фазное развитие.

В каждый момент работоспособность определяется воздействием разнообразных внешних и внутренних факторов не только по отдельности, но и в их сочетании. Эти факторы можно разделить на три основные группы⁶³:

1-я – физиологического характера – состояние здоровья, сердечно-сосудистой системы, дыхательной и другие;

2-я – физического характера – степень и характер освещенности помещения, температура воздуха, уровень шума, вибрации, запыленности, загазованности и другие;

3-я – психического характера – самочувствие, настроение, мотивация и др.

В определенной мере работоспособность зависит от свойств личности, особенностей нервной системы, темперамента. Так, лицам, обладающим

⁶³ Психология труда: под ред. А.В. Карпова.– М.: ВЛАДОС, 2003. – 352 с.

хорошей работоспособностью, присуща подвижность торможения и преобладание процесса возбуждения. Наряду с этим работоспособность может быть обусловлена такой типологической характеристикой, как «усидчивость», которой в большей степени обладают лица с преобладанием торможения.

Работу, требующую большой концентрации внимания, более успешно выполняют люди, которые обладают слабой нервной системой с преобладанием торможения или уравновешенностью обоих нервных процессов, а также их инертностью.

Задания, не требующие напряженного внимания, лучше выполняют лица с инертностью возбуждения, большой силой нервной системы, с преобладанием внутреннего торможения. При выполнении учебной работы монотонного характера у лиц с сильной нервной системой быстрее наблюдается снижение работоспособности, чем у лиц со слабой нервной системой.

Установка также влияет на эффективность работоспособности. Например, у студентов, ориентированных на систематическое усвоение учебной информации, процесс и кривая ее забывания после сдачи экзамена носят характер медленного снижения. У тех студентов, которые в течение семестра систематически не работали, а в короткое время изучили большой объем материала при подготовке к экзаменам, в процессе его забывания наблюдается резко выраженный спад.

В психологии труда под **работоспособностью** понимают потенциальную возможность человека выполнять целесообразную деятельность на заданном уровне эффективности в течение определенного времени.

Показатели работоспособности могут быть:

- качество работы, продукции, выраженное в единицах измерения за определенный отрезок времени;
- качество труда за определенный отрезок времени;
- уровень изменения психических процессов или функций;
- травматизм, прогулы, текучесть кадров и др.

Работоспособность может быть обусловлена следующими факторами: субъективными, объективными, техническими, социально-экономическими.

Субъективные факторы:

1. Физические показатели (физические возможности, состояние здоровья).
2. Профессиональные возможности (образование, опыт, степень мотивации, готовность и др.).
3. Интеллектуальные возможности.
4. Нервно-психическая устойчивость, темп производственной деятельности, утомляемость.
5. Личностные качества (особенности характера, интересы, мотивация).
6. Адаптация (профессиональная, правовая, психологическая).

Объективные и технические факторы:

1. Производственная среда (физические, химические воздействия).
2. Орудия и средства труда.
3. Технология производства.
4. Способ выполнения работы и производственный процесс (свободный, прерывный и непрерывный).
5. Влияние климатических факторов.

Социально-экономические факторы:

1. Социально-психологический климат в коллективе организации.
2. Стил управления организацией.
3. Способы оценки и вознаграждения работников.
4. Внеслужебные факторы (проезд до работы, жилье, семья, проведение свободного времени и т. п.).

Анализ практической деятельности человека показывает, что работоспособность изменяется в зависимости от продолжительности рабочего дня, времени суток и др. Изменение работоспособности в течение суток обусловлено физиологической и психологической приспособленностью организма к 24-часовому биологическому ритму. В соответствии с биологическим ритмом организма в течение суток меняются физиологические показатели: кровяное давление, пульс, температура, электропроводимость кожи и т.п.; из психологических функций – скорость реакций, свойства внимания, эмоциональные показатели.

В связи с проблемой физиологической работоспособности возникает вопрос: возможно ли перестроить биологический ритм человека?

Так, для растений достаточно переменить время поступления солнечных лучей, а для животных – время поступления солнечных лучей и кормления - и суточные биоритмы существенно перестраиваются. Для человека же необходимо изменить вид деятельности, социальную среду. И здесь возникают трудности, которые влияют на перестройку суточных биоритмов. Это прежде всего контакты с социальной средой, которые рассчитаны на дневное время (семья, спорт, культура). Кроме этого действуют такие факторы, как дневной свет, шум и т. д. В связи с этим перестройка организма для работы в ночное время возможна при следующих условиях:

- полноценный сон в дневное время (7-8 часов без света, шума и т. д.);
- образ жизни остальных членов коллектива, где он работает и живет, будет таким же;
- более продолжительный период адаптации будет достаточно продолжительным.

Деятельность человека в течение дневной смены можно рассматривать, исходя из следующих состояний: предрабочее состояние, вработываемость, устойчивый период работоспособности, утомление. В психологии труда эти периоды называют фазами работоспособности.

1. Фаза предрабочего состояния.

Человек может заблаговременно подготовить себя к предстоящей работе при помощи представлений о будущих действиях. В основе этого состояния лежат «идеомоторные процессы», которые могут стимулировать нервно-мышечную систему, которая соответствует характеру предстоящей работы. Эта фаза мобилизации, которая характеризуется предстартовым состоянием.

2. Фаза вработываемости.

Известно, что начало всякой работы протекает в условиях недостатка кислорода, так как органы дыхания не достигли своей максимальной работоспособности. В этот период также происходит налаживание координационных связей между нервными центрами и рабочими органами. На продолжительность этого периода влияет ряд факторов:

1. Интенсивность работы. Чем интенсивней работа, тем этот период короче.

2. Возраст. Период вработываемости короче у молодых, чем у среднего и пожилого возраста.

3. Опыт, тренированность. У тренированных лиц период вработываемости короче.

4. Отношение человека к предстоящей работе.

Положительные эмоции ускоряют активизацию физиологических функций.

3. Фаза устойчивой работоспособности.

Этот процесс характеризуется равновесием, между образованием и устранением продуктов обмена веществ, т.е. кислородный запрос равен кислородному потреблению.

Период устойчивой работоспособности определяется различными факторами:

1. Интенсивность работы. Чем больше интенсивность, тем короче период устойчивой работоспособности.

2. Специфика работы, например, динамическая работа может продолжаться без признаков утомления в десятки раз дольше, чем статическая. Мышцы ног выносливее в 1,5-2 раза больше, чем мышцы рук.

3. Возраст. В молодом возрасте выносливость увеличивается, в пожилом снижается.

4. Эмоциональные состояния. Положительные эмоции активизируют и удлиняют период устойчивой работоспособности. Страх, неуверенность, плохое настроение снижают работоспособность.

5. Опыт. Наличие правильных навыков за счет автоматизации действий повышает работоспособность.

6. Тип высшей нервной деятельности. Важнейший показатель, характеризующий работоспособность – сила нервной системы. Люди с сильной нервной системой проявляют высокую работоспособность и большую выносливость к сильным раздражителям в экстремальных ситуациях. Слабый

тип имеет малую выносливость в работе с сильными раздражителями, в тоже время имеются данные, что при работе с однообразными слабыми раздражителями, например (монотонность), слабый тип оказывается продуктивнее сильного.

4. Фаза утомления.

Этот период характеризуется снижением продуктивности работы за счет изменений в физиологических процессах организма. **Утомление** – это временное снижение работоспособности, наступающее вследствие нарушения регуляторных процессов. В ходе работы энергетические ресурсы организма начинают истощаться и нервная система не может обеспечить нормальную регуляцию физиологических и психических процессов. **Усталость** – субъективное переживание утомления.

Важнейшими показателями стадии утомления являются физиологические и психические компоненты:

1. Изменение вегетативных функций: частоты пульса, дыхания, давления.
2. Изменение в работе сенсорики. Так, тактильная, слуховая, зрительная чувствительность может снижаться до 20-40% исходного уровня.
3. Увеличение времени двигательной реакции на световые и звуковые раздражители.
4. Нарушение зрительно-моторной координации.
5. Появление «рассеянного» внимания или неадекватного концентрированного внимания.
6. Наступление сонливости.
7. Ослабление памяти, продуктивности мышления.
8. В области эмоциональной под влиянием утомления возникает безразличие, скука, состояние напряженности, могут возникнуть явления депрессии или повышенной раздраженности, наступает эмоциональная неустойчивость.
9. Утомление создает помехи для деятельности нервных функций, обеспечивающих сенсомоторную координацию, в результате этого время реакции усталого человека увеличивается и становится импульсивным.

На процесс утомления влияет:

1. Специфика деятельности. В зависимости от того, какая анализаторная система находится под нагрузкой (зрительная, слуховая, двигательная) или напряжение интеллектуальных функций – все это может сказаться на развитии утомления. Так, монотонность в работе вызывает ускорение утомления.
2. Отношение к работе. Сильное возбуждение, интерес, желание может изменить время появления усталости.
3. Влияние типа нервной деятельности. Индивидуальные различия по силе нервных процессов сказываются на скорости развития утомления.
4. Организация рабочего места. Важное значение имеет построение пультов управления, факторы рабочей среды, эстетическое оформление, наличие регламентированных перерывов.

Утомление можно разделить на *первичное* и *вторичное*. Первичному свойственно быстрое развитие и столь же быстрое исчезновение после прекращения работы.

Вторичное утомление характеризуется медленным развитием и медленным исчезновением, вследствие застойного очага, неглубокого торможения. На этом фоне может возникнуть **переутомление**, которое характеризуется функциональным расстройством центральной нервной системы. Переутомление требует продолжительного отдыха или медицинской коррекции для снятия процесса возбуждения.

Продолжительность восстановительного периода может быть от 3-5 мин. после легкой работы, после тяжелой работы она может длиться 60-90 мин. или несколько дней.

Перед окончанием работы, при наличии достаточно сильного мотива к деятельности, может наблюдаться также фаза «конечного порыва», благодаря волевым усилиям. Иногда может наблюдаться и фаза срыва. Она выражается в резком падении производительности труда, вплоть до невозможности продолжать работу, резко выраженная неадекватность реакций организма, нарушение деятельности внутренних органов, обмороки.

При построении недельных режимов труда и отдыха следует исходить из того, что работоспособность человека не является стабильной величиной в течение недели, а подвержена определенным изменениям. В первые дни недели работоспособность постепенно увеличивается в связи с постепенным вхождением в работу. Достигая наивысшего уровня на третий день, работоспособность постепенно снижается, резко падая к последнему дню рабочей недели. В зависимости от характера и степени тяжести труда, колебания недельной работоспособности бывают большими или меньшими.

Основываясь на знании изменений недельной кривой работоспособности, можно решать ряд практических вопросов. Характер недельной работоспособности служит обоснованием целесообразности установления рабочего периода продолжительностью не более шести дней.

При пятидневной рабочей неделе с двумя выходными днями в субботу и воскресенье характер изменений работоспособности сохраняется. Однако в связи с двухдневным перерывом в работе может происходить некоторое нарушение динамического стереотипа, и период вработывания в начале недели может быть более значительным.

В годовом цикле, как правило, наиболее высокая работоспособность наблюдается в середине зимы, а в жаркое время года она снижается.

Высокая работоспособность при любом виде деятельности обеспечивается только в том случае, когда трудовой ритм совпадает с естественной периодичностью суточного ритма физиологических функций организма. Поддержание работоспособности на оптимальном уровне – основная цель рационального режима труда и отдыха. Режим труда и отдыха – это

устанавливаемые для каждого вида работ порядок чередования периодов работы и отдыха и их продолжительность.

Рациональный режим – такое соотношение и содержание периодов работы и отдыха, при которых высокая производительность труда сочетается с высокой и устойчивой работоспособностью человека без признаков чрезмерного утомления в течение длительного времени. Такое чередование периодов труда и отдыха соблюдается в различные отрезки времени: в течение рабочей смены, суток, недели, года в соответствии с режимом работы предприятия.

Установление общественно необходимой продолжительности рабочего времени и распределение его по календарным периодам на предприятии достигаются при разработке правил, в которых предусматривается порядок чередования и продолжительность периода работы и отдыха.

Внутрисменный режим труда и отдыха проектируется на основе следующих общих требований:

- Рациональное чередование работы и перерывов для отдыха как одно из средств профилактики.

- Совершенствование режимов труда и отдыха проводится с учетом воздействия условий труда на организм человека, его работоспособность.

- Принципы и методика определения количества и продолжительности перерывов на отдых независимо от регламентированного периода работы едины. При сокращенной длительности рабочего дня (при 6-7 часовой рабочей смене) потребность в отдыхе может возрасти, поскольку, как правило, повышается интенсивность труда.

- Перерывы на отдых должны быть строго регламентированы, что повышает их эффективность. Перерывы по усмотрению рабочих и простой из-за недостатков в организации труда не являются полноценным отдыхом, так как вызывают нарушения рабочего динамического стереотипа и отрицательные эмоции.

В соответствии с естественным суточным ритмом природных процессов, может осуществляться и порядок чередования смен: утренняя, вечерняя, ночная. Однако при этом нужно учитывать, что за ночной сменой обязательно должен следовать выходной. Иначе такое чередование смен может приводить к тому, что работник, отработав ночную смену, должен сразу же выходить в утреннюю, т.е. должен непрерывно работать две смены, что естественно не допустимо. На ряде предприятий, широко использующих труд женщин, хорошо зарекомендовал себя обратный порядок чередования смен, который, во-первых, позволяет исключить возможность выхода работника подряд в две смены, и, во-вторых, позволяет удлинить еженедельный отдых (выходной) после ночной смены: бригада из ночной смены заступает на работу в вечернюю, а потом в утреннюю смену. Разрабатывать новые режимы труда и отдыха и совершенствовать существующие следует, исходя из особенностей изменения работоспособности. Если время работы будет совпадать с периодами

наивысшей работоспособности, то работник сможет выполнить максимум работы при минимальном расходе энергии и минимальном утомлении.

Годовые режимы труда и отдыха предусматривают рациональное чередование работы с периодами длительного отдыха. Такой отдых необходим, потому что ежедневный и еженедельный отдых не предотвращает полностью, накопленного утомления. Ежегодный отпуск устанавливается в законодательном порядке. Продолжительность его зависит от тяжести труда, но не может быть менее 15 календарных дней. Отпуск продолжительностью до 24-х дней и более целесообразно использовать одновременно, а при большей длительности – в два этапа.

При определении продолжительности отдыха в течение рабочего времени необходимо учитывать следующие десять производственных факторов, вызывающих утомление: физические усилия, нервное напряжение, темп работы, рабочее положение (поза), монотонность работы, микроклимат, загрязненность воздуха, производственный шум, вибрация, освещение. В зависимости от силы влияния каждого из этих факторов на организм человека устанавливается время на отдых.

При установлении обеденного перерыва рекомендуется руководствоваться следующими требованиями: предоставлять обеденный перерыв в середине рабочей смены или с отклонением до одного часа; продолжительность обеденного перерыва устанавливать в 40-60 мин., с тем, что бы работник использовал не менее 20 мин. для приема пищи, а остальное время – на отдых. Она складывается, с одной стороны, из количества времени, необходимого для восстановления физиологических функций до определенного уровня, обеспечивающего снятие утомления, а с другой стороны, из количества времени, необходимого для нормального приема пищи. Если обеденный перерыв устанавливается вскоре после начала рабочего дня (во время фазы вработывания или в фазе высокой устойчивости работоспособности), то он не приносит пользы и даже вреден, так как препятствует нормальному формированию рабочей установки организма.

Отдых может быть активным и пассивным. Пассивный отдых (в положении сидя, лежа) необходим при тяжелых физических работах, связанных с постоянными переходами или выполняемых стоя, особенно при неблагоприятных условиях внешней среды. Активный отдых рекомендуется на работах, протекающих в благоприятных условиях труда. Наиболее эффективной формой активного отдыха является производственная гимнастика, то есть выполнение специального комплекса гимнастических упражнений. Активный отдых ускоряет восстановление сил, так как при смене деятельности энергия, затраченная работающим органом, восстанавливается быстрее.

После прекращения работы организм сам пытается восстановить работоспособность. Дыхательная система человека после физической нагрузки восстанавливается за 20-30 минут. После кратковременной нагрузки (например, 20 приседаний) частота сердечных сокращений у здорового человека

нормализуется за несколько (3-5) минут. Но для полного восстановления после длительной и тяжелой нагрузки сердечно-сосудистой системе требуется много часов, суток.

Нервная система полностью восстанавливается тоже очень долго. Правда, 12 часовой непрерывный сон может восстановить нервную энергию и после очень сильного кратковременного утомления. Эффективен и отдых с применением аутогенной тренировки.

Рекомендации по преодолению утомления: активный отдых, физкультура, спорт, водные процедуры, баня, массаж, природа, искусство, хорошее питание. Самое простое на словах, а не на деле, конечно, это взять в жизни тайм-аут. Передохнуть. Отсечь все лишнее. Сократить нагрузку, упорядочить образ жизни, сделать его разумным. Очень важен положительный эмоциональный фон для борьбы за восстановление сил, ибо давно замечено, что раны победителей заживают быстрее, чем раны побежденных.

Как восстанавливать силы, не прекращая работу? Микроперерывы, короткие остановки, краткий активный отдых, физкультпаузы. Они очень помогают сохранить работоспособность. Тем более, если утомление только начинается, когда только наметился спад работоспособности. Поэтому, предупреждая утомление, хорошо заранее выполнить несколько физических упражнений, потереть уши, нос, затылок, сделать массаж лица, шеи воротниковой зоны, умыться холодной водой.

После такой встряски работоспособность опять повысится. Хотя бы на полчаса. Еще лучше, если можно позволить себе короткий сон или сеанс аутогенной тренировки. Это основательно восстановит работоспособность за 15-20 минут. За столом поможет напряжение и расслабление групп мышц спины, брюшного пресса, ног, рук. В выходные дни – спортивные игры (волейбол, бадминтон, теннис), лыжи, бег, плавание, дыхательные упражнения.

Контрольные вопросы

1. Дайте понятие работоспособности.
2. Назовите основные факторы, влияющие на работоспособность человека.
3. Перечислите фазы работоспособности.
4. Назовите основные показатели стадии утомления.
5. В чем сущность внутрисменного режима труда и отдыха?

Тематика рефератов

1. Понятие работоспособности.
2. Фазы работоспособности.
3. Утомление и усталость.
4. Регулирование работоспособности.
5. Оптимизация режима труда и отдыха.

1.10. Психология групп и коллективов. Социально-психологический климат производственного коллектива

Понятие группы. Классификация групп. Понятие коллектива. Структура коллектива. Межличностные отношения. Психологическая совместимость. Психологический климат. Методы изучения межличностных отношений.

Каждая личность реализует себя, как правило, в определенных группах и коллективах.

В социальной психологии принято называть **группой** как реально существующие общности, так и абстрактные, выделяемые для изучения категории людей, реально не имеющих связей друг с другом. Последние группы называют **номинальными** или **условными**. Выделять их приходится для нужд демографии, статистического анализа и т.д.

Группы как реально существующие общности живут и функционируют в реальном мире, объединяются на основе единства целей, интересов или какой-либо деятельности, имеют общие существенные признаки. При этом входящие в их состав люди осознают свою принадлежность к данной группе. Среди реальных известная часть групп создается специально для проведения психологических экспериментов – это *лабораторные группы*. С *реальными естественными* группами мы встречаемся повсеместно. Именно эти группы с реальными особенностями представляют важную область для познания. Естественные группы делятся на *большие* и *малые*. Большие группы в количественном отношении, это большие образования людей. Разделяют их как минимум на два вида: случайно (стихийно) возникшие и существующие какое-то время общности людей, куда относятся толпа, публика и *организованные группы*, т.е. группы сложившиеся в ходе исторического развития общества. К ним относятся этнические общности, классы, профессиональные и возрастные объединения и т.д. Психологические проблемы больших социальных групп – перспективная линия развития социальной психологии.

В отличие от больших *малая* группа – это немногочисленная по составу общность людей, члены которой объединены общей деятельностью и находятся в непосредственном личном общении друг с другом (обычно не более 25 человек, оптимальное число – 7 ± 2 чел.). Характерный признак *малой* группы: непосредственные связи между ее членами опираются не только на личные деловые контакты, но и на высокую эмоциональную вовлеченность каждого в дела группы. Основной принцип объединения людей в малую группу – единство цели; основное средство общения – межличностное взаимодействие.

Малые группы делятся на *формальные* и *неформальные*, группы *членства* и *референтные* группы, *первичные* и *вторичные*.

Формальные (официальные) и *неформальные* (неофициальные). К первым относятся формирования людей, определенные предписанием, имеющие

юридически закрепленную структуру, назначенное или избранное руководство, нормативно закрепленные права и обязанности ее членов. Ко вторым относятся группы, возникшие благодаря общности взглядов, интересов, симпатий. Неформальная группа может выступать внутри официальной группы.

Группа членства или *референтная* группа. Первая – это группа, членом которой является человек в данный момент. Референтной (эталонной) является группа, с нормами поведения которой можно соотносить свое поведение. Референтная группа выступает здесь в качестве эталона, с помощью которого индивид может оценить себя и других.

Первичные и вторичные группы. Первичные группы – это особая разновидность малых групп, в которых связь опирается не только на личные контакты, но и на высокую эмоциональную вовлеченность ее членов в дела группы, на высокую степень отождествления каждого члена со своей группой. Вторичные группы – это группы, организованные для достижения определенной цели и опирающиеся на схематизированную систему отношений, регулируемых правилами.

Классификация малых групп по критерию поэтапного их развития может быть представлена следующим образом:

диффузная (основана на поверхностных эмоциональных связях);

ассоциация (обусловлена личными целями деятельности);

корпорация (основана на узкогрупповых целях);

коллектив (детерминирован, прежде всего, созидательными, общественно значимыми целями деятельности).

Коллектив – это группа, достаточно высокого уровня развития. В нем группа людей, объединенная общей деятельностью, конечная цель которой совпадает с целью общества.

В социальной психологии понятие «коллектив» употребляется в широком и узком смыслах. В первом случае его можно отнести к любому официально организованному объединению людей, занятых каким-либо общественно полезным видом деятельности. Так можно говорить о коллективе промышленного предприятия, вуза, школы, колхоза и т.д.

Любое структурное официальное подразделение каждого из них также можно считать *коллективом* (например, коллектив цеха, отдела, участка, бригады, звена, класса, учебной группы). Главный признак коллектива в широком смысле – наличие у членов общей цели деятельности, направленной на благо общества.

Понятие «коллектив» в узком смысле используется применительно к контактной (малой) группе, характеризующейся, наряду с общностью социально-значимых целей ее членов также высоким уровнем организованности, сплоченности и психологической совместимости.

Коллектив имеет сложную структуру. Знание этой структуры представляет существенный интерес, поскольку она определяет формы включения человека в общественно полезную коллективную деятельность. Различают следующие

виды структур коллектива: *функциональная, организационная, профессиональная, демографическая, социально-психологическая*. Структура коллектива может классифицироваться и по другим признакам, однако, это не меняет существа дела, ибо некоторые различия в толковании структуры коллектива не отрицают, а скорее дополняют друг друга.

Функциональная структура коллектива характеризуется сложившимся в коллективе разделением и кооперацией труда, – состав по функциональному содержанию труда, распределению функциональных ролей исходя из деловых и иных качеств работников. Функциональная структура выражает отношения, вытекающие из характера выполняемых людьми служебных обязанностей.

Организационная структура основана на распределении основных профессиональных ролей и ответственности между членами коллектива. Различают два типа организационных структур: **формальная** (официальная), основывающаяся на административно узаконенных взаимоотношениях между его членами, ответственными за конкретные участки работы, и **неформальная** (неофициальная), которая определяется правилами и взаимоотношениями между членами коллектива, складывающимися в зависимости от испытываемых ими чувств: уважения и неуважения, симпатии и антипатии и пр.

Ведущим признаком формальной структуры служит общая цель, совпадающая с целью общества и определяющая статус, права и обязанности коллектива и его членов, распределение обязанностей между членами коллектива, осуществляемое исходя из принятого распределения труда, субординации и характера коммуникаций – как существующих внутри коллектива, так и связывающих его с другими коллективами.

Неформальная структура – это структура, складывающаяся на базе отношений, возникающих в коллективе сообразно индивидуальным психологическим чертам, а также общим нормам поведения его членов. Неформальная структура обычно устойчива и оказывает большое влияние на становление личности, а через нее – и на стабильность коллектива, помогает обнаружить недостатки формальной структуры и находить пути ее совершенствования. Всякое противоречие между этими структурами является свидетельством того, что какая-то из них или обе нуждаются в упорядочении. Наилучшее решение проблемы организационной структуры заключается в преобразовании существующих в коллективе официальных связей в неформальные и добровольные, основывающиеся на совместных целях и интересах. Тем самым обеспечиваются условия для максимальной сплоченности членов коллектива, происходит процесс формирования особого типа связей в коллективе, которые позволяют внешне заданную структуру превратить в психологическую общность людей, в сложный психологический организм, живущий по своим собственным законам.

Профессиональная структура коллектива определяется уровнем профессиональной подготовки специалистов.

Демографическая структура подразумевает состав коллектива по возрасту, полу и иным признакам; особенности структуры этого вида определяют во многом профессиональную мотивацию и отношение к работе, ценностные ориентации и меру осознания задач коллектива.

Социально-психологическая структура отражает состояние межличностных отношений, характеристику ценностных ориентаций, мотивы трудовой деятельности и др. Она характеризуется такими категориями, как симпатия и антипатия, общественное признание и авторитет, и формируется под воздействием психических и нравственных свойств людей.

В практической деятельности весьма важно учитывать взаимозависимость структур различных типов. В противном случае будет неизбежно ослаблен коллектив и снижены результаты его деятельности.

На деятельность коллектива влияет совокупность *внешних* и *внутренних* факторов.

Внешние факторы формируют среду для нормальной деятельности коллектива, причем среда эта во многом предопределяет индивидуальные и общие установки членов коллектива. К числу таких факторов относятся: специфика отрасли, к которой принадлежит данный коллектив, а также территория, на которой он действует, объем полномочий вышестоящих органов управления по регулированию его деятельности и другие. Внешние факторы могут сыграть решающую роль в укреплении коллектива, но они способны также привести и к его распаду.

Внутренние факторы представлены в виде целей и содержания совместной деятельности, а также техникой, технологией и характером трудового процесса, условиями труда, численностью, квалификационным составом работников, различиями между ними по полу и возрасту, их ценностными ориентациями и межличностными отношениями. Внутренние ее факторы используются с таким расчетом, чтобы обеспечивать согласованность личных потребностей и ожиданий работников с общественными интересами и условиями работы в коллективе.

Термин **«производственный коллектив»** обычно используется для характеристики соответствующей общности людей, функционирующей в сфере материального (промышленного или сельскохозяйственного) производства.

Первичный коллектив – неразложимые далее в системе официальной организации структурные ячейки (бригада, отдел, лаборатория); *вторичный коллектив*, состоит из ряда первичных (цех, факультет).

Основной коллектив – коллектив, состоящий из более мелких структурных подразделений.

Малые группы и коллективы выступают, прежде всего, как социально и нормативно организованная непосредственная среда, в которой формируется и перестраивается поведение и деятельность человека, его социально-психологические свойства, установки, отношения. В то же время малые группы могут выступать не только как проводники и посредники эффективных

макросоциальных явлений. В неблагоприятных социальных условиях могут формироваться группы, асоциальные по своим устремлениям, способствующие выработке «группового эгоизма», противопоставлению интересов группы и ее членов интересам общности и общества в целом.

Кооперация труда дает не только экономический эффект – рост производительности труда, но выражается в особом социальном качестве – благоприятном психологическом климате на предприятии.

Социально-психологический климат – это психический настрой группы или коллектива, который оказывает влияние на образ жизни людей, на их повсеместное самочувствие, работоспособность и уровень творческой и личной реализации. Социально-психологический климат проявляется в виде совокупности психологических условий, способствующих или препятствующих продуктивной совместной деятельности и всестороннему развитию личности в группе. Социально-психологический климат зависит от среды и уровня развития коллектива, непосредственно влияет на деятельность его членов, на осуществление основных его функций.

Социально-психологический климат чаще всего определяется как целостное состояние группы (коллектива). Раскрыть социально-психологический климат можно, обозначив как минимум три ряда отношений:

- отношения между членами коллектива по вертикали (руководство, восприятие руководителя коллективом и наоборот, степень участия в управлении, удовлетворенность ею);

- отношения между членами коллектива по горизонтали (сплоченность коллектива, характер межличностных отношений, типы и способы разрешения конфликтов);

- отношение к труду (удовлетворенность трудом, эффективность деятельности коллектива и т.п.): а) общая удовлетворенность трудом (характер работы, условия, заработная плата, материальные и моральные стимулы); б) намерения продолжать работу на данном предприятии.

Среди основных факторов социально-психологического климата выделяют: воздействия со стороны *макросреды* и воздействия со стороны *микросреды*. Основной акцент делается на факторы микросреды, особенно на межличностные отношения «по горизонтали» и «по вертикали», влияние производственной ситуации, в пределах которой осуществляется деятельность (уровень производства, санитарно-гигиенические условия), на специфику формальных и неформальных организационных связей и отношений, стиль руководства, уровень совместимости членов коллектива. В зависимости от состояния всех этих факторов и складывается более или менее устойчивый специфический эмоциональный настрой членов коллектива. Характер социально-психологического климата зависит в целом от степени развитости коллектива.

Существует прямая положительная связь между состоянием социально-психологического климата коллектива и эффективностью совместной

деятельности его членов. Совместная деятельность не есть простая сумма индивидуальных деятельностей, входящих в состав целого. Существенными признаками совместной деятельности, в отличие от индивидуальной, являются: *наличие единого пространства, его однородность и последовательность, единство целей при организации индивидуальных деятельностей, их взаимосвязь и взаимозависимость*. В совместной деятельности складываются такие отношения, которые нельзя описать только в категориях деятельности. Встал вопрос о необходимости анализа коллективного субъекта труда. В совместной деятельности меняются не только предмет труда и воздействие участников деятельности друг на друга, но и различные стратегии поведения, специфическое распределение функций и т.д.

Структура социально-психологического климата определяется сложившимися в коллективе отношениями между его членами и может быть охарактеризована элементами, представляющими собой синтез общественных и межличностных отношений.

Межличностные отношения – это отношения, складывающиеся у человека с его непосредственным окружением, субъективно переживаемые взаимосвязи и взаимовлияние людей.

Характеризуя межличностные отношения, в психологической науке, выделяют три составляющие этих отношений, три их компонента: поведенческий, эмоциональный и познавательный. *Поведенческий компонент* включает поступки, действия, мимику, жестикуляцию, речь – все, что проявляется в поведении человека и может наблюдаться другими людьми. *Эмоциональный компонент* включает все, что связано с эмоциональными состояниями, внутриличностный конфликт, эмоциональную чувствительность, удовлетворенность собой, партнером, работой и т.д. *Познавательный компонент* включает все психические процессы, связанные с познанием других людей, самого себя: ощущение, восприятие, представление, память, мышление, воображение. Межличностные отношения возникают и формируются во взаимодействии, общении, совместной деятельности. Они охватывают широкий диапазон психологических явлений: восприятие и понимание людьми друг друга, межличностная привлекательность, взаимовлияние.

Механизмом развития межличностных отношений является эмпатия – отклик одной личности на переживания другой.

Развитие межличностных отношений обуславливается полом, возрастом, национальностью и многими другими факторами. Важной чертой межличностных отношений является эмоциональная основа.

Через общественные отношения раскрывается социальное содержание личных отношений людей в коллективах. Это – *производственные, экономические, политические, правовые, этические, эстетические отношения*.

Через *межличностные* отношения раскрываются социально-психологические формы, в которые вкладывается содержание общественных отношений в процессах общения людей. Это - *организационно-технологические*

взаимоотношения, статусно-ролевые и административно-психологические взаимосвязи, эмоционально-логические взаимопознания. Эти отношения возникают на основе предметно-практической деятельности коллектива, задаются материально-техническими, организационно-управленческими и другими условиями его жизнедеятельности.

Единство содержания общественных отношений и социально-психологических форм межличностных отношений предстает в виде взаимоотношения людей, а также в виде качеств личности, от которых зависят психологические особенности общения людей в коллективе. Взаимоотношения являются непосредственными отношениями человека к человеку, в которых все виды общественных отношений людей сливаются в социально-психологические формы общения.

Одним из условий создания благоприятного социально-психологического климата является психологическая совместимость.

Психологическая совместимость – это степень эмоциональной, волевой, психологической терпимости по отношению друг к другу, способность членов группы согласовывать свои действия и оптимизировать взаимоотношения в различных видах совместной деятельности. Психологическая совместимость может рассматриваться как результат и условие эффективного решения совместной задачи группой людей.

А.Л. Свенцицкий⁶⁴ выделяет два основных вида психологической совместимости: *психофизиологическую* и *социально-психологическую*. *Психофизиологическая* совместимость подразумевает определенное сходство психофизиологических характеристик людей и на этой основе согласованность их сенсомоторных реакций, синхронизацию темпа совместной деятельности. *Социально-психологическая* совместимость является следствием оптимального сочетания типов поведения людей в группах, а также общности их социальных установок, потребностей и интересов, ценностных ориентаций.

Не каждый вид производственной деятельности требует психофизиологической совместимости членов коллектива. Например, бригада рабочих-станочников, каждый из которых выполняет соответствующие операции на своем станке в одиночку. В данном случае для оптимизации управления этой бригадой будет иметь значение только социально-психологический аспект совместимости его членов. На конвейерном производстве наоборот, эффективный труд не возможен без наличия психофизиологической совместимости работников, необходима четкая согласованность действий людей. Если члены конвейерной бригады совместимы и в социально-психологическом плане, то это еще больше способствует повышению эффективности управления данным коллективом.

⁶⁴ Свенцицкий, А.Л. Социальная психология управления организациями / А.Л. Свенцицкий. – Спб.: Питер, 1999. – 337 с.

Психологическая совместимость основана на оптимальном сочетании ценностных ориентаций, социальных установок, интересов, мотивов, потребностей, характеров, темпераментов, темпа и ритма психофизиологических реакций и других, значимых для межличностного взаимодействия индивидуально-психологических характеристик. Критерием психологической совместимости является высокая непосредственная удовлетворенность партнеров результатом и главное, процессом взаимодействия. Особенность психологической совместимости состоит в том, что контакт между людьми опосредован их действиями и поступками, мнениями и оценками. Психологическая совместимость сопровождается возникновением взаимной симпатии, уважения в благоприятном исходе будущих контактов. Особое значение психологическая совместимость приобретает в достаточно сложных условиях совместной жизнедеятельности: космическом полете, экспедиции, плавании экипажей морских судов и т.п., то есть тогда, когда достижение общей цели происходит при дефиците средств, времени, пространства, количества участников, необходимых для ее реализации.

Психологическая совместимость предполагает изучение ценностных ориентаций и диспозиций человека, его идеалов, лидерских тенденций, конформных реакций, особенностей социальной перцепции и др. Оптимальное сочетание свойств участников обеспечивает их эффективное существование, эффективность же характеризуется эмоциональным удовлетворением и «сохранностью» отношений. Психологическая совместимость способствует созданию общего ритма работы, единству взглядов на конечные цели и конкретные задачи, стоящие перед коллективом. Феномен психологической совместимости не обязательно предполагает подобие, сходство или некое совпадение тех или иных показателей, свойств, качеств, черт; психологическая совместимость возможна и при достаточно разнородных свойствах людей. Психологическая совместимость формируется по средствам механизма подобия и взаимного усиления имеющихся свойств и особенностей людей, входящих в данную группу.

При подборе и расстановке кадров необходимо учитывать: психологическую совместимость, чтобы в общей технологической цепи не было разрывов из-за нежелания сотрудничества. Психологическая совместимость зависит от стиля руководства, характера деятельности, материального обеспечения, официального статуса и оценки руководства.

Н.Н. Обозов отмечает следующие критерии, по которым оценивается совместимость⁶⁵:

а) по результатам (продуктам деятельности и взаимодействия);

⁶⁵ Обозов, Н.Н. Межличностные отношения / Н.Н. Обозов. – Л.: ЛГУ, 1979.

б) по энергетическим затратам (данные психофизиологических сдвигов в процессе совместной работы);

в) по субъективной удовлетворенности совместной деятельностью (собственно деятельностью или взаимодействием).

Можно сказать, что *психологическая совместимость* – это такой эффект сочетания людей, который дает максимально возможный результат при данных условиях с минимальными потерями энергозатрат. Психологическая совместимость предполагает минимальные затраты и максимальную эффективность, то есть приближение коэффициента полезного действия к единице.

Совместимость не всегда означает подобие тех или иных свойств. В одних отношениях или одних видах деятельности люди могут быть совместимыми, а в других – несовместимыми. Некоторые виды групповой деятельности требуют не подобия, а наоборот, различий между людьми (дополнение свойств одного человека свойствами другого).

Противоположным рассмотренному является понятие **психологической несовместимости**.

Для группы людей *психологическая несовместимость* – это не только различие ценностных установок, отсутствие дружеских связей, неуважение или неприязнь людей друг к другу, но и неспособность в критических ситуациях понять друг друга, несинхронность психомоторных реакций, различия во внимании, мышлении и другие врожденные и приобретенные свойства личности, которые препятствуют совместной деятельности. При этих обстоятельствах возникают конфликтные ситуации, что снижает эффективность производственного коллектива.

Под **эффективностью коллектива** следует понимать степень достижения поставленной цели с учетом всех затрат, которые потребовались для ее достижения.

В деятельности коллектива можно выделить два типа эффективности: *трудовую и социально-психологическую*. Первая определяется фактором достижения цели, вторая – благоприятным для деятельности состоянием взаимоотношений в коллективе. Эффективность коллектива зависит от ряда факторов. Среди них в первую очередь следует назвать *организацию деловых взаимоотношений*, определяемую величиной коллектива, сложностью выполняемого коллективом задания, разделением функций людей в коллективе и организацией взаимосвязи между ними. И.П. Волков выделяет три комплекса взаимосвязанных факторов, влияющих на взаимоотношения и поведение людей в производственных условиях, и важных с социально-психологической точки зрения: предписанные и привычные для данной производственной организации шаблоны делового поведения; эмоции и чувства, возникающие в межличностных взаимоотношениях; знания людей об условиях производства и о самих себе. Эти факторы составляют основу в формировании установки работников – ее поведенческого, эмоционального и когнитивного компонента.

Величина производственного коллектива определяется количеством включенных в него людей. Иногда полагают, что чем больше коллектив, тем эффективнее и быстрее он выполнит порученное задание. Однако это не совсем так. Количественный состав обусловлен, прежде всего, производственной необходимостью. Для каждой конкретной деятельности можно определить ту численность коллектива, при которой достигается наиболее высокая эффективность. Эту численность принято называть *оптимальной*.

На эффективность производственного коллектива влияет и *характер задач*, т.е. трудность задач, кажущаяся неразрешимость или, наоборот, легкость, не требующая никакой напряженности, творческих усилий, а также *информационные связи* между членами коллектива, которые определяются ее функциональной организацией. Важно оценить информационные связи участников коллектива: кто и с кем имеет информационную связь, является ли она односторонней или двусторонней, как часто в ходе выполнения задания члены коллектива обмениваются информацией. Для обеспечения эффективности производственного коллектива важно при его организации правильно определить *величину* коллектива, его *организационную* структуру и характер *информационных* связей. Эффективность коллектива зависит также от правильного распределения обязанностей внутри группы. Это проявляется в предоставлении каждому человеку такого положения в коллективе, которое наиболее полно соответствует выработанному им типу коммуникативного поведения. В психологии управления различают четыре типа поведения при решении групповых задач: лидер, ведомый, обособляющийся, сотруidничающий.

У лидера (человека, стремящегося к лидерству) ярко выделена ориентировка на власть в группе. Лица такого типа поведения могут успешно решать задачу, лишь подчиняя себе других членов группы.

Ведомый (приспосабливающийся к группе и легко подчиняющийся приказам других ее членов) – это человек с ярко выраженной ориентировкой к добросовестному подчинению. Представители этого типа поведения наиболее успешно решают чисто исполнительские задачи.

Обособляющийся (пытающийся решить задачу в одиночку) – это тип поведения с ярко выраженной индивидуалистической ориентацией. Лица такого типа наиболее успешно решают задачи при условии относительной изоляции от группы, в одиночестве.

Сотруidничающий (старющийся решить задачу совместными усилиями) – это человек, который постоянно стремится к совместному с другими решению задачи и следует за ними в случае разумных решений. Они не только принимают предложения других членов группы, но и сами выступают с инициативой. Такая деятельность наиболее приемлема для нескольких людей одного уровня управления, решающих одну общую задачу.

Для изучения межличностных отношений в группах и коллективах часто применяются методы наблюдения, беседы, анализ продуктов деятельности, социометрии и др.

Контрольные вопросы

1. Дайте определение группы.
2. Какова классификация групп?
3. Сравните понятия «группа» и «коллектив».
4. Определите структуру коллектива.
5. Перечислите основные составляющие межличностных отношений.
6. Дайте понятие психологического климата.
7. Назовите виды психологической совместимости и по каким критериям она оценивается?

Тематика рефератов

1. Классификация групп.
2. Механизм образования малых групп.
3. Групповые нормы.
4. Структура коллектива и его виды.
5. Условия формирования коллектива.
6. Критерии эффективности производственного коллектива.
7. Социально-психологический климат производственного коллектива.
8. Воздействие социально-психологического климата на личность.
9. Управление социально-психологическим климатом коллектива.
10. Факторы, влияющие на социально-психологический климат коллектива.
11. Межличностные отношения.
12. Психологическая совместимость.
13. Типы поведения людей при решении групповых задач.

1.11. Психология управления

Психологические факторы управленческой деятельности. Психология субъекта управления. Психология процесса управления. Психология объекта управления. Коммуникации в управлении. Лидер и руководитель. Стили управления. Формы профессионального общения руководителя. Управленческая практика оценки и аттестации персонала.

Психология управления – это отрасль психологии, изучающая психологические закономерности управленческой деятельности. Ее задачи – анализ психологических условий и особенностей управления с целью повышения эффективности и качества работы в системе управления.

Деятельность человека в управляющих системах подразделяются на два вида:

- управление техническими системами (человек-машина), их изучает инженерная психология;
- управление социально-экономическими системами (человек-человек).

Второй тип систем управления наиболее сложен, поскольку управляемые личности сами имеют определенные способности управлять, имеют свои собственные цели, их изучает психология управления.

Основной категорией психологии управления является управленческая деятельность. Сущность управленческой деятельности определяется как форма активного отношения субъекта к действительности, направленного на достижение сознательно поставленных целей и связанного с созданием общественно значимых ценностей.

Профессиональная управленческая деятельность характеризуется:

1. Управленческой техникой – совокупностью конкретных умений и навыков решения управленческих задач.
2. Управленческой культурой – системой организаторской деятельностью и деятельностью других людей. В ней наиболее полно раскрываются способности и творческий потенциал каждого работника организации.
3. Управленческим искусством – творческое использование управленческих умений и навыков в нестандартных и нетипичных ситуациях.

Управление – вид деятельности по руководству людьми в разнообразных организациях. Часто синонимом термина «управление» или «научная организация труда» используют английское слово менеджмент. Руководитель (менеджер) – это специалист по управлению, который планирует, определяет, что и когда делать, как и кто будет выполнять намеченное, разрабатывает рабочие процедуры (технологии) применительно ко всем стадиям управленческого цикла и осуществляет контроль.

В психологической литературе часто встречаются попытки представить личность руководителя в свете его индивидуальных черт. Руководитель должен обладать особыми качествами, которые делают его способным управлять. Эти

качества, как правило, формулируются без учета конкретной ситуации, в которой руководитель призван действовать. Но ни одна группа не похожа на другую, у каждой из них свои цели, своя работа, своя величина, своя функция. Не могут быть одинаковыми качества руководителей, действующих в столь различных условиях. Трудно сказать, какой руководитель нужен той или иной группе. Чтобы руководить, необходимо, разумеется, обладать соответствующими личными качествами. Но, кроме того, необходимо еще, чтобы человек, который исполняет эту роль, умел приспосабливаться к конкретным обстоятельствам, группе и ситуации.

Профессия менеджера требует уточнения профессионально важных качеств личности успешного менеджера. Множество подходов к определению этих качеств можно объединить в три:

– **функциональный подход** оценивает готовность менеджера эффективно выполнять те функции, которые являются характерными для предполагаемой должности, в зависимости от них и выделяют профессионально-важные качества личности руководителя;

– **личностный подход** определяет множество личностных черт, которые важны для успешного менеджера. К профессионально-важным качествам руководителя относят: способность доминировать, уверенность в себе, эмоциональную уравновешенность, стрессоустойчивость, стремление к победе, ответственность, креативность, независимость, надежность, общительность. Личностный подход является наиболее разработанным и располагает значительным массивом эмпирических данных о связи между личностными особенностями и эффективностью управления. Так, обширное исследование по анализу и выявлению профессиональных качеств менеджеров, проводимых в институте прикладных исследований (США) в течение 18 лет и охвативших 1500 человек, показали, что среди наиболее важных качеств особое место занимают собственно личностные качества менеджера: 1) ярко выраженная способность к стратегическому планированию и прогнозированию; 2) стремление увеличить число своих обязанностей за счет расширения масштабов деятельности или в результате перехода на работу более высокого уровня; 3) незаурядное умение принимать творческие и рациональные решения в условиях большой степени риска; 4) исключительная уверенность в собственных силах: неудачи воспринимаются только как временные неурядицы; 5) стремление иметь значительные права и, следовательно, нести большую ответственность; 6) склонность к интуитивному предвидению и абстрактному анализу хода развития критических ситуаций; 7) понимание работы как главной ценности, в которую вкладываются все способности и силы; 8) концентрация внимания на решении проблемы, а не на выявление виновников; 9) собственническое отношение к реализуемым идеям и результатам их внедрения.

Дальнейшее изучение личностных психологических качеств позволило выделить следующие черты личности (Р. Стоцилл): 1) доминантность – умение влиять на подчиненных; 2) уверенность в себе; 3) эмоциональная

уравновешенность и стрессоустойчивость; 4) креативность, способность к творческому решению задач; 5) стремление к достижениям, предприимчивость. Несмотря на обилие исследований, они не позволяют создать модель личности менеджера, на которую можно было бы ориентироваться при профотборе. Основное ограничение личностного подхода заключается в абстрагировании от множества существенных факторов, оказывающих влияние на эффективность управления;

– **ситуативный** (поведенческий) подход, обращающий внимание на важность ситуации в определении качеств успешного менеджера. Одна ситуация может потребовать от руководителя проявление мягкости, другая – жесткости. Под ситуацией понимается комплекс объективных условий, межличностных отношений в группе, ожиданий и потребностей руководимых лиц, структуры группы, специфики культурной среды, в которую включена группа, истории организации, возраста и опыта руководителя, его стажа, психологического климата в группе.

Таким образом, при определении профессионально важных качеств личности руководителя необходимо учитывать личностные характеристики, особенности группы и ситуации, выполняемые функции.

Управление группой осуществляется так же через неофициальных, пользующихся авторитетом среди членов данной группы, имеющих в ней высокий статус людей, именуемых лидерами. Права, данные руководителю, не всегда достаточны для того, чтобы в любой момент деятельности побудить членов группы на совершение нужных поступков. В жизни группы немало таких моментов, когда нужно убеждать, а не приказывать, просить, а не распоряжаться, и лидер здесь незаменим. В роли лидеров могут выступать и официальные руководители групп, но на практике это случается редко, так как качества лидера и руководителя, их внутригрупповые функции не только не совпадают, но и прямо противоположны. Для руководителя на первом месте находится дело и деловые отношения между людьми, а для лидера – человек и его личные интересы.

Чаще всего лидером становится человек, обладающий особым набором лидерских личностных черт, и одновременно тот, кто располагает чертами, нужными группе именно в данный момент. Лидерские черты даны человеку от природы, но до сих пор не удалось обнаружить у лидеров каких-либо специфических особенностей, свойственных только им и существенно отличающих их от остальных людей. Если индивидуальные особенности человека, проявленные им в совместной деятельности и общении с остальными членами группы, соответствуют требованиям сложившейся ситуации, то в этой ситуации он становится лидером.

В. Парыгин выделил следующие пункты различий лидера и руководителя:

– лидер в основном призван осуществлять регуляцию межличностных отношений в группе, в то время как руководитель осуществляет регуляцию официальных отношений;

– лидерство возникает стихийно; руководитель либо назначается, либо избирается, но так или иначе этот процесс не является стихийным;

– явление лидерства менее стабильно, выдвижение лидера в большей степени зависит от настроения группы, в то время руководство - явление более стабильное;

–руководитель в отличие от лидера обладает большими полномочиями, которых у лидера нет;

–процесс принятия решения руководителем более сложный и опосредован множеством различных обстоятельств, не обязательно коренящихся в данной группе, в то время как лидер принимает непосредственные решения, касающиеся деятельности только группы;

– сфера деятельности лидера – в основном малая группа; сфера действия руководителя шире, так как он представляет малую группу в более широких социальных системах.

А. Файоль, один из основателей науки администрирования, определил составляющие управления, которые были названы им «управленческими функциями». Выделение целостной и обобщенной системы функций руководителя сопряжено с рядом трудностей из-за их многообразия и неопределенностью набора. Ряд авторов, таких как Л. Гьюлик, Г. Кунц, Е. Даль, а так же А. Файоль, относят к ним планирование, организацию, руководство, координацию и контроль. Это относительно обособленные направления деятельности, позволяющие осуществлять управляющие воздействия.

Функция планирования состоит в том, чтобы обеспечить ясность ожиданий от конкретных людей и тем самым создать предпосылки для успешного достижения совместных усилий. При ее реализации устраняется отрицательный эффект неопределенности, сосредотачивается внимание на главных задачах, облегчается контроль результатов деятельности. Планирование предполагает рассмотрение прошлого развития, анализ настоящей ситуации и постановку реальных задач на будущее, что составляет целеполагание – это начало и основа управленческой деятельности. Наиболее обобщенная цель управленческой деятельности называется миссией – это ориентир, на который настроены все цели, планы предприятия. Миссия должна быть официально сформулирована и сообщена сотрудникам организации и должна иметь мотивирующий характер. Любой план должен: 1) быть экономически обоснован и рационален (достичь конечной цели с наименьшими затратами времени, финансов и ресурсов); 2) опираться на реальные возможности организации (группы или отдельного индивида); 3) быть достаточно гибким без ущерба для поставленной цели.

Как только план составлен, определены цели, необходимо подготовить и обеспечить его выполнение – в этом суть организации управления. Сущностью функции организации является создание и поддержание системы ролей, которые в свою очередь обусловлены разделением труда и необходимостью кооперирования усилий. Посредством организации деятельности устраняется

неразбериха, конфликты между людьми по поводу работы или полномочий и создается среда, пригодная для их совместной деятельности. Методами реализации организационной функции является: регламентирование – закрепление функций или работ за определенными исполнителями; нормирование – установление нормативов выполнения работ, допустимых границ деятельности; инструктирование – ознакомление с обстоятельствами выполнения работ.

По мнению Т.С. Кабаченко, функцию руководства и координации можно обозначить как функцию регулирования, так как посредством этих двух функций достигается поддержание управленческих процессов в рамках, заданных планом. Методами реализации *функции регулирования* являются:

- *распорядительные воздействия*, которые позволяют корректировать в соответствии с новыми задачами условия работы; распорядительные воздействия могут быть в форме приказа, директивы, указания, распоряжения, резолюции;

- *дисциплинарные воздействия*, направлены на поддержание организаторских основ деятельности; употребляются они в форме различных санкций;

- *экономические воздействия, т.е. мотивация* – материальное стимулирование, дифференцированное налогообложение, поощрения, материальные санкции, психотерапия;

- *правовое регулирование* – правовые воздействия между конкретными субъектами;

- *социально-психологические воздействия*, направленные на социально-психологические отношения между членами организации и выражающие, например, в форме соревнования.

Методы реализации функции регулирования являются идеально упорядоченной организационной структурой, которая получила название бюрократической. Концепция «идеальной бюрократии» была, как известно, предложена немецким психологом М. Вебером в начале 20 века в которой все формализовано и требует согласований с вышестоящими инстанциями, что часто является недостатком. В настоящее время функционируют эдхократические организации, которые быстро приспосабливаются к условиям рынка и свободны в действиях.

Контроль – одна их основных функций руководителя. Выделяют три основные формы контроля: 1) текущий; 2) упреждающий, цель которого не допустить отклонений, предупредить возможные сбои; 3) результирующий. Принципы контроля: заблаговременность; объективность (он не должен зависеть от личных симпатий руководителя, а должен опираться на объективные критерии); экономичность, разумность; открытость контроля (подчиненные должны знать, что и как контролируют, результаты проверки); индивидуальный подход к подчиненным. Таким образом, контроль должен быть объективным, открытым, позитивным, обоснованным и понятным.

Каждый руководитель обладает определенной манерой поведения по отношению к своим подчиненным, которая состоит из совокупности методов, приемов, систематически используемых в своей управленческой деятельности. Эти особенности называются стилями руководства. В стиле устойчиво фиксируются и воспроизводятся черты, манеры, привычки, вкусы, склонности человека. Выделяют несколько классификаций стилей руководства. Одна из них впервые была выделена К. Левиным и включает в себя три стиля: авторитарный (директивный), демократический, либеральный (попустительский). Эффективность стиля руководства зависит от степени соответствия требованиям управленческой ситуации. Стиль эффективного менеджера отличается гибкостью, динамизмом и системным подходом.

Особенностями **директивного стиля** управления являются следующие характеристики: управляет один человек; именно он вырабатывает решения, координирует и контролирует деятельность группы; решения зависят от информации, которой обладает руководитель, от его способности правильно ее интерпретировать; приказы и распоряжения ясные, четкие, краткие; принятие решений подчиненными зависит от авторитета руководителя, от его способности убеждать и тех санкций, которыми он располагает.

Директивный стиль руководства имеет определенные достоинства и недостатки. Этот стиль способствует увеличению иерархических ступеней и препятствует сотрудничеству. Вызывает необходимость в контроле и увеличении бюрократического аппарата, усиливает фрустрацию подчиненных, ведет к пассивности, способствует возникновению неформальных групп. Однако авторитарный стиль руководства прост и оперативен. Руководителю не приходится вдаваться в многочисленные объяснения, ответственность же подчиненных ограничена выполняемой ими задачей. Авторитарный стиль так же приемлем, когда требуется беспрекословное подчинение, например, в экстремальных ситуациях (авиация, силовые ведомства, стихийные бедствия и др.).

Характерной чертой **демократической модели руководства** является активный обмен между начальником и его сотрудниками, составляющими группу. Решения принимаются совместно в процессе обсуждения; руководитель информирует подчиненных и получает информацию от них. При этом способе управления руководитель лучше знает, что думают его люди. Он не проводит четкой линии между собственными правами и обязанностями. Часть своих полномочий он добровольно передает (делегирует) членам группы.

Демократический стиль руководства дает возможность свободно выразить индивидуальные мнения, создает благоприятные условия для творческой работы. Можно предположить, что последствием применения такого стиля будет создание структуры группы в виде разветвленной сети. Здесь лучше осуществляется самоконтроль. Однако это система требует довольно много времени, поэтому непригодна, когда необходимо быстрое принятие решения, а так же предполагает небольшое число подчиненных и высокую квалификацию каждого. Кроме того, участие всех делает практически невозможным обеспечение секретности. Демократический стиль управления вызывает

большие трудности, так как предполагает наличие особых качеств у руководителя (организаторские и коммуникативные способности, способности понимания, владение техникой проведения собраний). Руководитель и группа должны научиться общаться между собой, что не так просто, как может показаться на первый взгляд.

При **либеральном** стиле управления функции руководителя передаются членам группы. Без руководителя группа живет динамично, самоорганизуясь; все вопросы внутригрупповой жизни в этом случае решаются коллективным мнением, которое принимается как закон, и этому в своем поведении следуют не только рядовые участники группы, но и сам ее руководитель. Фактически в данном случае он является руководителем лишь номинально. Такой стиль руководства целесообразен в группах с творческим характером деятельности, а так же когда необходимо принимать решение, которое затрагивает интересы всех членов группы.

На практике самым удачным является не какой-либо из трех перечисленных стилей руководства, а гибкий, или комбинированный стиль, который выбирают в зависимости от следующих факторов: степени срочности, конфиденциальности задачи, величины группы, личностных качеств руководителя, умственных способностей и квалификации подчиненных.

Модель руководства по Блэйку и Мутону⁶⁶ отражена на рис. 1.11.1.



Рис. 1.11.1. Модель руководства по Блейку и Мутону

⁶⁶ Психология делового общения: автор-составитель Ю.А.Фомин. – Минск: Амалфея, 1999. – 351 с.

В приведенной модели стиль руководства характеризуется соотношением двух основных стратегий менеджмента: внимание к человеку и внимание к производству.

Из рисунка следует, что менеджер, осуществляя работу по управлению, может придерживаться четырех основных стратегий. Они могут характеризоваться различной степенью внимания к подчиненным и производству. Когда в центре внимания руководителя находятся только производственные вопросы, то управление связано с планированием, постановкой, решением и контролем производственных задач. В данном случае на второй план отходит проблема мотивация работников, обеспечение сотрудничества в коллективе, создание условий для удовлетворения социальных потребностей и интересов. Такую модель руководства чаще всего называют директивным (авторитарным) стилем управления. На рисунке данный стиль руководства отмечен точкой 9.1. Напротив, внимание к человеку, делегирование ему полномочий, поощрение активности подчиненных, возможность к самовыражению, концентрация на межличностных отношениях традиционно связывают с демократическим стилем руководства (точка 1.9). Попустительское поведение руководителя характеризуется отсутствием интереса и к человеку, и к производству (точка 1.1). Эффективную кадровую политику и успешное решение производственных задач совмещает в себе сбалансированная модель руководства (внимание и к производству, и к человеку – 5.5 и 9.9).

Одной из сторон реализации функций руководителя является принятие управленческих решений. Под управленческим решением понимается любой процесс выбора, который затем реализуется в индивидуальной деятельности руководителя или в различных формах коллективных решений. Процессы принятия управленческих решений, являясь предельно сложными и комплексными, характеризуются поэтому очень большой индивидуальной вариативностью. Это обусловлено всей совокупностью индивидуально-психологических качеств личности. В значительной мере индивидуальные свойства влияют на то, каким способом субъект предпочитает вырабатывать решения. При этом либо осознанно, либо неосознанно выбирается тот способ, который основывается на сильных сторонах индивидуальности и позволяет избежать включения в решения ее слабых сторон. В результате люди, обладающие разными индивидуальными качествами и использующие в силу этого разные способы, могут иметь одинаковые результаты решений.

В связи с этим большее внимание уделяется не зависимости результативной стороны решений от отдельных индивидуальных качеств, а тому, как эти качества влияют на способы, содержание и в особенности на стили выработки субъектом решений.

Существует два противоположных стиля принятия управленческих решений: авторитарный – руководитель единолично принимает решения и спускает их подчиненным; демократический – руководитель делит

ответственность за принятие решений между своими подчиненными и собой. Между этими двумя крайностями большой выбор методов. Руководитель:

- а) единолично принимает решение и доводит его до сведения остальных;
- б) передает команде право принимать решение;
- в) предлагает идею и ожидает вопросов;
- г) выносит варианты решений на обсуждение;
- д) излагает проблему, выслушивает мнение сотрудников, а затем принимает решение;
- е) ставит ограничительные условия и просит группу принять решения;
- ж) предлагает команде принять решение, исходя из предварительных условий;
- з) дает команде полную свободу действий.

Нет правильных и неправильных стилей принятия управленческих решений. Главное – выбрать метод, соответствующий поставленной задаче, особенностям руководителя и команды.

В теории управленческого решения существует ряд способов описания так называемого стандартного процесса выработки управленческих решений. На первом этапе определяется проблемная ситуация и цель решения. На втором этапе осуществляется сбор информации по поставленной проблеме, для того чтобы сделать правильный выбор. Источником информации могут быть сотрудники организации, различные публикации, отчеты, статьи, книги, базы данных, технические средства. Далее разрабатываются различные варианты решений, предусматривающие все альтернативы. Варианты могут быть получены методом «мозговой атаки». Затем происходит оценка вариантов по критериям приемлемости (соответствия ранее определенным целям), осуществимости (достаточный ли уровень квалификации сотрудников, денежных средств, текущее состояние средств), степени риска (наихудшие последствия которые может принести решение). После оценки вариантов происходит выбор лучшего решения. Выбор лучшего решения можно производить подсчетом количества «за» и «против», в процессе дискуссии, с помощью голосования, с помощью метода «мозговой атаки».

Выделяют следующие факторы, которые влияют на процесс принятия управленческих решений. Прежде всего, это *неопределенность*, которая может касаться как информации, на которой базируется процесс выработки решения, так и целей, которые в конечном итоге могут быть достигнуты. Руководитель практически всегда принимает решения в условиях неопределенности, как в отношении текущего состояния системы, так и в особенности в отношении потенциальной возможности развития событий. Одним из показателей профессионализма руководителя считается та степень неопределенности, при которой он в состоянии обеспечить принятие эффективных решений.

Следующий фактор – *динамичность*, т.е. ситуация принятия решения на фоне постоянно изменяющихся условий. В силу этого любое управленческое

решение должно учитывать те изменения среды, которые происходят во время принятия и реализации решения.

Еще один фактор – *сложность*, под которой понимается множественность требующих учета параметров ситуации и многообразие их взаимосвязей, так как изменение одного из параметров приводит к изменениям других. Иными словами, совокупность параметров влияет на выработку решений не как механическая сумма, а как целостная и взаимосвязанная система.

К управленческим решениям предъявляется ряд требований. Эти требования задают собой нормативный идеал и рассматриваются в качестве признаков «хорошего решения». Полный набор их обширен. Приведем лишь основные из них:

1) эффективность решения – выбор должен быть наилучшим среди всех потенциально возможных и должен обеспечить конструктивное решение проблемной ситуации;

2) обоснованность – принимаемая альтернатива должна быть не только адекватной реальной ситуации, но и понятной для исполнителей;

3) своевременность решения;

4) реализуемость – разумный компромисс между абстрактно-лучшим и реально выполнимым решением;

5) конкретность – должно приниматься не только общее решение, но и конкретные способы его реализации;

б) сочетание жесткости и гибкости – руководитель должен проявлять твердость в ходе реализации решения, если оно принято, но большинство решений не является необратимым, и если руководитель признает ошибочность принятой альтернативы, то необходимо проявить гибкость для его корректировки.

Эффективная работа руководителя в современных условиях немыслима без знания психологических основ профессионального общения. По функциональному назначению выделяют следующие *виды делового общения*:

а) *беседа* – используется для оказания воздействия на подчиненных, получения дополнительной информации о различных элементах оперативной обстановки;

б) *совещание* – проводится с целью получения дополнительной информации для принятия управленческого решения, обсуждения его различных вариантов;

в) *отчет*, в процессе которого осуществляется контроль исполняемого управленческого решения;

г) *переговоры*, во время которых решается задача принятия совместного решения различными субъектами управления.

Виды делового общения различаются по состоянию управленческого решения (табл. 1.11.1).

Виды делового общения по состоянию управленческого решения

Вид общения	Состояние управленческого решения
Приказ	Управленческое решение принято
Беседа	Управленческое решение не принято, имеется необходимость в его выработке. Управленческое решение принято и доведено исполнителю, появилась потребность в дополнительной организации или воздействии на подчиненного. Сложилась обстановка, в результате которой возникла необходимость в корректировке ранее принятого решения.
Совещание	Имеется несколько вариантов управленческого решения, необходимо определить оптимальное.
Отчет	Управленческое решение принято, необходим контроль в его исполнении
Переговоры	Необходимо принять или выработать совместное управленческое решение двумя или более субъектами управления

Каждый вид делового общения имеет свою специфику и соответствующую структуру. Например, приказы и распоряжения характеризуются следующими особенностями:

а) на момент отдачи приказа у руководителя должно быть выработано управленческое решение, он берет полную моральную и юридическую ответственность за последствия его выполнения;

б) воздействие чужой воли обязательно предполагает готовность ей следовать, чаще всего это закреплено в виде договора выполнять приказы руководства;

в) использование приказа предполагает наличие определенной ситуации (дефицит времени, необходимость личной ответственности начальника, многообразие решения проблемы, экстремальная или критическая ситуация).

Существует оптимальный порядок выдачи приказов и распоряжений. Необходимо:

а) установить контакт с подчиненным;

б) предварительно информировать, описать ситуацию, которая послужила основой для принятия решения, в целях формирования у подчиненных убежденности в целесообразности издаваемого приказа;

в) изложить принятое решение, формулировать кратко, тоном, не вызывающим сомнений;

г) проконтролировать правильность понимания (можно использовать вопросы типа: «Все понятно?» или попросить пересказать распоряжение);

д) на заключительном этапе высказать убежденность, что распоряжение будет выполнено, пообещать помощь в случае затруднений.

Еще один вид делового общения – **беседа**. Понятие беседы в управленческом общении иногда трактуется слишком широко. В результате функции и возможности беседы распространяются и на другие виды делового общения, например на приказ, совещание. Посредством деловой беседы реализуется стремление одного человека или группы людей к действию, которое изменит хотя бы одну из сторон какой-либо ситуации или установит новые отношения между участниками беседы.

Деловые беседы направлены на реализацию следующих функций:

а) информационная – в процессе беседы руководитель получает информацию, необходимую для принятия управленческого решения;

б) функция оказания влияния – в ходе беседы начинают изменяться мотивы, намерения, установки подчиненных; в беседе осуществляется стимулирование деловой активности подчиненных;

в) организационная – используя беседу, руководитель организует и координирует исполнение принятых решений;

г) функция контроля – беседа дает возможность контролировать процесс выполнения приказа или распоряжения; кроме того, начальник может выяснить правильность расстановки персонала, уровень квалификации подчиненных, правильность выполнения ими своих функциональных обязанностей; определяет необходимость их корректировки, осуществляет контроль морально-психического состояния в коллективе.

Основные этапы деловой беседы:

1. *Установление контакта* – обмен приветствиями, зондирование возможных затруднений при проведении беседы (плохое самочувствие, болезнь, неуравновешенное эмоциональное состояние). Создание доброжелательной атмосферы, чему способствует соответствующая экспрессия инициатора беседы (синхронизация позы, открытые жесты, улыбка), снятые напряжения (можно назвать полное имя партнера, использовать комплимент, шутку, непродолжительное, но заинтересованное обсуждение личных проблем подчиненного, не касаясь темы деловой беседы). Недопустимо в начале беседы вынуждать партнера занимать оборонительную позицию, оправдываться, подыскивать аргументы в свою защиту.

2. *Предварительное информирование* – описание ситуации, которая послужила основой для проведения беседы. Отсутствие предварительного информирования допускается при проведении кратковременной беседы, решающей текущие вопросы, о которых в достаточной степени осведомлены все участники.

3. *Основной этап* – обсуждение предмета общения, обмен мнениями. Самая распространенная ошибка – назидательный монолог руководителя; а для руководителя авторитарного типа – стремление склонить собеседника к своей

точки зрения, в результате чего собеседник, как правило, занимает оборонительную позицию, а беседа трансформируется в полемику, спор.

4. *Формулировка выводов и контроль результативности беседы.* Целесообразно подводить итог беседы в виде жестко сформулированных выводов, понимаемых собеседником.

Если это была воспитательная беседа то, необходимо оценить результативность, используя следующие приемы:

- поинтересоваться, как подчиненный намерен поступать в какой-либо определенной ситуации, требующей проявления тех качеств, на формирование которых была направлена беседа;

- выяснить отношение или оценку собеседником реальных поступков и действий коллег;

- предоставить собеседнику возможность самому сформулировать выводы состоявшейся беседы.

5. *Завершение беседы* содержит общепринятые элементы ритуала прощания с высказыванием благодарности за участие в беседе.

В деловых совещаниях, которые являются еще одним видом делового общения, рекомендуют участвовать 7-9 человекам, максимально 12, большее количество участников может снижать эффективность работы. Тема обсуждения должна быть заранее определена, чтобы участники обсуждения могли подготовить предложения или доклады. Имеет значение пространственное расположение участников в форме «круглого стола» для активации межличностного взаимодействия. Ведущий (руководитель) совещания вначале должен высказать надежду, что совещание будет носить деловой характер, далее он следит за регламентом, определяет порядок выступления, подводит промежуточные итоги, делает заключительный комментарий. Следует отметить, что деловое совещание предполагает возможность критики представляемых позиций, а не личностных особенностей того, кто высказывается. При этом рекомендуется вначале отметить совпадение позиций, а затем обсуждать различие. Важно отнестись к своей позиции не как к единственно верной и суметь понять иное мнение. В целях снятия пассивности участников может применяться: высказывание по кругу, методика «мозгового штурма».

Деловая дискуссия – процесс продвижения и разрешения проблем путем сопоставления предметных позиций участников, мнений по сути решения проблемы.

Этапы проведения деловой дискуссии:

1. Вступление в контакт.
2. Постановка проблемы (что обсуждается, зачем, какова цель дискуссии).
3. Уточнение позиций, мнений участников.
4. Выдвижение альтернативных вариантов.
5. Конфронтация участников.
6. Обсуждение и оценка альтернатив, поиск элементов сходства.

7. Установление согласия, выбор наиболее приемлемого или оптимального решения.

Неэффективная дискуссия часто завершается на этапе выдвижения альтернативных позиций и конфронтации участников, не выходя на уровень совместного решения. Необходимо знать правила аргументации, которые помогают убедить собеседника. Например, правило Сократа: для получения положительного решения по важному вопросу можно попробовать задать собеседнику два коротких и простых вопроса, на которые он наверняка без затруднений ответит вам «да». После этих ответов собеседник, скорее всего, будет настроен более благожелательно.

Особенно важна при проведении дискуссии роль ведущего. Ему необходимо:

1. Сформулировать цель и тему дискуссии (что обсуждается, зачем нужна дискуссия, в какой степени следует решить проблему).

2. Установить временные рамки дискуссии.

3. Добиться однозначного понимания проблемы всеми участниками, проверив это контрольными вопросами, или попросить участников задать вопросы.

4. Организовать обмен мнениями (давать слово желающим или по кругу).

5. Собрать максимальное количество предложений по решению обсуждаемой проблемы.

6. Не допускать отклонений от темы (тактично останавливать, напоминать о целях дискуссии).

7. Пресекать оценочные суждения о личностях участников.

8. В конце четко сформулировать итоги, сопоставить их с целями дискуссии, подчеркнуть вклад каждого в общий итог, поблагодарить участников.

Одним из важнейших аспектов деятельности руководителя является проблема трудовой мотивации. Она выступает как поиск ненасильственных средств корректировки индивидуальных целей работников в направлении общей цели организации. В наиболее общем смысле мотивация может быть определена как процесс, определяющий энергетическую сторону и направленность поведения. Л.Г. Почебут, В.А. Чикер, А.Н. Занковский определяют мотивацию труда как побуждение к активной трудовой деятельности, основанное на удовлетворении важных для человека потребностей, процесс выбора и обоснования способа участия человека в трудовой деятельности.

По мнению экспертов, трудовая мотивация - одна из серьезных проблем, с которой сталкиваются при стимулировании работников. Представление о том, что прибавка к зарплате или угроза увольнения может решить все проблемы, не только устарели, но и ошибочны. Также ошибочно считается, что мотивация - это личностная черта, которая у одних есть, а у других отсутствует. Мотивация есть результат взаимодействия индивида и ситуации. Так А.Н. Занковский

приводит пример рабочего, который лениво, без всякого удовольствия оперирует рычагом пресса в течение рабочего дня, но после смены может с бешеным энтузиазмом выполняет аналогичные действия с рычагом игрового автомата. То есть дело не только в самих людях, а и в ситуации, в которой они живут и трудятся.

Для понимания мотивации людей необходимо отталкиваться от понятия «**потребность**». В наиболее простом смысле мотив – это отражение потребности, т.е. нужды, недостатка в чем-то, что человеку необходимо. Приведем наиболее значимые потребности людей, которые необходимы для понимания поведения.

1. *Потребность в безопасности* (иметь надежную стабильную работу, быть социально защищенными в случае потери трудоспособности, иметь безопасное рабочее место, быть защищенными в экономическом отношении, избегать рискованных задач и решений). Людей с высокой потребностью в безопасности привлекают работы с гарантией заработной платы, пожизненного найма, надежного служебного положения, заслуженной пенсии, их пугают цели и задания, связанные с риском и возможностью неудачи.

2. *Потребность в общении* (нравиться многим людям, быть полноправным членом группы, работать с дружелюбными людьми, участвовать в приятных социальных мероприятиях, поддерживать гармоничные отношения, избегать межличностных конфликтов). Большинству свойственно стремление к теплым дружественным взаимоотношениям. Однако чрезмерная потребность в общении может ставить дружеские привязанности выше производственных проблем. К примеру, руководитель с сильно выраженной потребностью в общении стремится избегать непопулярных решений, использует поощрения скорее для поддержания и завоевания дружбы, чем для стимулирования хорошей работы.

3. *Потребность в уважении* (чувствовать уважение со стороны сотрудников, получать похвалу, добиться признания своих заслуг, иметь высокий статус и авторитет, получать признание своей значимости). Эта потребность слабо выражена у людей, которые оценивают себя с позиции внутренних стандартов, например, с точки зрения моральных правил или религиозных убеждений. Напротив, люди, ориентированные, прежде всего на то, что о них думают другие, обладают выраженной потребностью в уважении. Нередко эта потребность удовлетворяется посредством внимания, похвалы, формального и неформального признания достоинств со стороны значимых других, например, руководителя.

4. *Потребность в независимости и самостоятельности* (чувствовать ответственность за себя и своих подчиненных, быть свободным от опеки и жесткого контроля, не ощущать жесткой и финансовой и моральной зависимости, работать без жесткой регламентации, быть хозяином самому себе). Большинство людей представляют собой противоречивый сплав стремления к зависимости и свободе. Люди независимые предпочитают

самостоятельно выполнять свою задачу без непосредственного контроля со стороны руководителя. Многие из них стремятся стать хозяином своего дела.

5. *Потребность достижения* (делать что-либо лучше других, достичь или приблизиться к цели, внести свой вклад, успешно справляться с новыми обязанностями, развиваться). Человек с развитой потребностью достижения получает удовлетворение от успеха в выполнении трудных задач. Потребность достижения отличается от потребности в уважении тем, что ориентирована на результат, а не на то, как эти результаты будут оценены другими людьми. Именно люди с высокой потребностью достижения могут годами работать над какой-либо сверхзадачей или проблемой, вызывая при этом лишь усмешку окружающих. Люди с высокой потребностью достижения предпочитают задачи, успех в которых зависит не от случая или удачного стечения обстоятельств, а от их собственных усилий и способностей.

6. *Потребность во власти* (влиять на людей, побуждая их изменить свое поведение и отношение, занимать руководящий пост, контролировать ресурсы, людей и их деятельность). Непосредственной формой удовлетворения потребности во власти является возможность прямого влияния на чувства, отношения и поведение других людей. Властолюбивые люди очень чувствительны к политическим процессам внутри организации и непременно пытаются обрести свою собственную власть, формируя альянсы, стараясь обрести контроль над ресурсами или источниками информации. Люди с низкой потребностью во власти избегают руководящих постов и испытывают дискомфорт, когда им приходится руководить или оказывать влияние.

Впервые структуру потребностей разработал в 30-е годы XX века психолог К. Левин. Развивая его идеи, в этой области работали К. Альдерфера, Д. Мак Грэгор, Ф.У. Тейлор, Г. Эмерсон, А. Маслоу. Американский психолог А. Маслоу разработал модель иерархии потребностей, которая представляет собой пирамиду, включающую пять уровней потребностей, расположенных по степени значимости для человека.

1. Физиологические потребности.
2. Потребность в безопасности, стабильности.
3. Потребность в общении, принадлежности к группе.
4. Потребность в уважении и самоуважении.
5. Потребность в самоактуализации.

Поведение человека обычно направляется его наиболее сильной потребностью в данный момент. По мере того как происходит достаточное удовлетворение нижнего уровня потребностей, начинает доминировать более высокая группа потребностей. В любое время поведение человека детерминируется неудовлетворенными потребностями. Если, например, потребность в пище не получает достаточного удовлетворения, она становится доминирующей. Если же базовые потребности в значительной мере удовлетворены, их влияние на поведение человека практически исчезает. Таким образом, удовлетворенная потребность перестает определять поведение, т.е. не

действует как фактор мотивации; поведение в значительной степени начинает определяться потребностями следующего уровня.

К примеру, потребность в безопасности становится наиболее активной тогда, когда удовлетворены физиологические потребности в пище, воде и т.д. Если существует две одинаково сильные потребности, то доминирует потребность более низкого уровня. В последнюю очередь находят удовлетворение потребности в самоактуализации.

Основным вкладом теории А. Маслоу является демонстрация того, что в каждый момент времени поведение человека детерминировано какими-либо доминирующими потребностями. Руководитель не может повлиять на повышение мотивации своих сотрудников, на их удовлетворенность трудом и соответственно на их большую активность, если он не имеет представления о том, какие потребности в данный момент актуальны для сотрудников. Если сотрудники больше всего обеспокоены сохранением своих рабочих мест и повышением заработной платы, то их потребности в признании или самоактуализации будут минимальны, и любые усилия руководителя, прямо не связанные с доминирующей потребностями, окажутся бесполезными. В то же время в тех организациях, где сотрудникам обеспечена достаточная заработная плата и гарантирована их занятость, меры руководства, направленные на еще большее удовлетворение этих потребностей, не окажут сильного влияния на мотивацию сотрудников.

К наиболее распространенным **методам мотивации** относятся:

- 1) программы материального стимулирования;
- 2) целевой менеджмент;
- 3) метод обогащения труда;
- 4) партисипативность (вовлечение в процессы управления).

Сопоставление эффективности методов мотивации (исследование Э. Локке) приведено в табл. 1.11.2.

Таблица 1.11.2

Сопоставление эффективности методов мотивации

Метод стимулирования	Повышение эффективности (изменения выраженное в медиане)	Процент случаев, в которых добились 10% повышения эффективности при использовании данного метода стимулирования
Материальное стимулирование	+30	90 %
Целевой менеджмент	+16	94 %
Обогащение труда	+8,75	50 %
Партисипативность	+0,5	25 %

Материальное стимулирование. Деньги прямо или косвенно способны удовлетворять широкий диапазон человеческих потребностей. Существуют сложные программы материального стимулирования: надбавки (за стаж, за квалификацию), индивидуальная и групповая премия, сдельная оплата и т.д.

Целевой менеджмент. Примерно 40-50% всех крупных западных компаний используют ту или иную форму управления по целям. Этот метод можно применять как разработанную систему критериев и нормативов выполнения сотрудником своей работы, и как е и контроль. Вначале цели определяются совместно руководителем и сотрудником на определенный период (месяц, квартал, полгода, год). В форме планирования и оценки результативности целесообразно пользоваться следующей схемой (табл. 1.11.3).

Таблица 1.11.3

Схема детализированного планирования и оценки результативности выполнения работ

Основные элементы	Основные шаги
Постановка цели	Формулировка долгосрочных целей и стратегических планов Постановка конкретных задач для всей организации Определение задач для подразделений организации Определение задач каждого работника
Планирование мероприятия	Разработка плана мероприятий, которые реализуют поставленные задачи
Самоконтроль	Внедрение и осуществление коррекционных воздействий
Регулярный пересмотр	Оценка степени достижения целей Оценка общей результативности, подкрепление поведения и усиления Мотивации с помощью вознаграждения, планирования служебного роста

Обогащение труда. Данный метод связан с увеличением диапазона обязанностей работника: поручение ему более сложных задач, делегирование обязанностей более высокого порядка, например, часть функций менеджера, непосредственно касающихся его работы. Метод обогащения труда включает в себя:

- объединение нескольких работ в одну, требующую более широкого набора навыков;
- наделение работников большей самостоятельностью и ответственностью за качество работы;
- разрешение самостоятельно осуществлять контроль и корректировку своего поведения;

– разрешение самостоятельно взаимодействовать с клиентами, коллегами, вспомогательным персоналом.

Партисипативное управление. Метод означает вовлечение сотрудников в процессы управления, принятие организационных решений и включает в себя регулярные совещания руководителя с сотрудниками, делегирование руководителем ряда своих функций рядовым работникам для их участия в планировании и осуществлении организационных изменений, создание групп, наделенных правом самоуправления.

Одним из путей оптимизации процессов управления является грамотный подбор персонала, создание условий адаптации сотрудников и оценка их деятельности.

Подбор персонала – это оценка профессионально важных деловых и личных качеств кандидатов на вакантные должности. Научно обоснованный подбор кадров начинается с составления профессиограммы, т.е. перечня требований, предъявляемых к человеку данной профессией, специальностью и должностью. Другими словами, прежде чем подбирать людей, необходимо детально и точно представить, каким должен быть кандидат. В дальнейшем объявляется конкурс, используя средства массовой информации или другие каналы (реклама в транспорте, заявки на выпускников вузов, обращение в рекрутинговые агентства или в районные и городские центры занятости, поиск кандидатов внутри организации).

При отборе кандидатов часто используется метод интервью, после которого дается заключение о соответствии претендента на объявленную вакансию. В зависимости от личных особенностей и опыта человека, проводящего интервью, традиций организации, требований конкретной должности и других факторов вопросы интервью могут быть самыми разными. Однако в любом случае структурированное интервью со стандартизированными вопросами, затрагивающими суть данной работы, повысит эффективность собеседования по сравнению с неструктурированной беседой. Эффективное интервью предполагает правильное использование различных видов вопросов (закрытый «Вы знакомы с методами планирования?»; открытый «Какие методы планирования вы предпочитаете?», рефлексивный «Если я вас правильно понял, вы предпочитаете...»). Цель интервью – оценка профессионально важных деловых и личных качеств кандидата.

Структура интервью может быть следующая:

1. Приветствие кандидата, установление контакта, представление партнеров друг другу, благодарность за участие, обоснование приглашения на интервью.

2. Уточнение общих сведений о кандидате (происхождение, семейное положение, место жительства).

3. Вопросы об образовании кандидата (высшее, дополнительные курсы переподготовки, повышения квалификации, образовательные планы на ближайший период).

4. Вопросы о профессиональном развитии (профессиональная деятельность, профессиональные планы).

5. Сведения о проведении свободного времени, интересах, увлечениях.

6. Обсуждение вопросов контракта (информация о месте работы, особых условиях труда, ожидаемой заработной плате).

7. Завершение интервью, указание на дальнейшие действия, благодарность за беседу.

Существует тенденция принятия решения о кандидате на основании первого впечатления. Главная информация поступает о человеке остается без внимания, мало влияя на решение о приеме на работу. Это связано с проявлением такого эффекта межличностного восприятия как «эффект первичности». Другая проблема – формирование определенного образа, воспринимаемого через призму его неизвестных качеств: общее благоприятное впечатление приводит к позитивным оценкам неизвестных качеств, и наоборот, общее неблагоприятное впечатление способствует преобладанию негативных оценок. Это явление носит название «эффект ореола». Тесно связан с действием этих эффектов процесс стереотипизации – проявление тенденции делать умозаключения о личности воспринимаемого на основе предшествующего опыта общения со сходными людьми. Очень часто стереотип возникает относительно групповой или этнической принадлежности человека. Знание основных эффектов и механизмов социальной перцепции помогает делать объективные выводы о личности кандидата. Как правило, кандидатом в руководители выдвигаются наиболее подготовленные из резерва руководящего состава.

Формирование резерва внутри организации на выдвижение на управленческую должность или на вакантную позицию предполагает оценку личностных качеств работника и определение степени его соответствия требованиям планируемой деятельности, прогнозируемым состояниям профессиональной среды, особенностям организации, группы.

В управленческой практике оценки и аттестации персонала используют несколько критериев:

– квалификационный – определение на основе экзаменов, проверок профессиональных знаний, умений, навыков и соответствие их некоторым образцам, определенным в нормативных документах;

– объективный - констатируются реальные достижения, информация о которых берется на основе анализа документов и продуктов деятельности;

– внешний – наличие качеств, позволяющих добиваться высоких результатов в профессиональной деятельности (к ним относятся, например, ответственность, добросовестность и т.д.);

– психологический – наличие качеств в соответствии с требованиями профессиограммы.

Аттестация – периодическая оценка профессиональных и личностных качеств работника, уровень его умений и навыков, опыта в работе, индивидуального вклада в результативность деятельности предприятия. По совокупности этих данных делается вывод о соответствии работника занимаемой должности, планируется его дальнейшая карьера, принимаются решения о вознаграждениях или взысканиях. Для аттестации используются следующие методы:

- наблюдение за поведением сотрудников;
- экспертные оценки по определенным критериям (в качестве экспертов могут выступать коллеги, руководители, подчиненные);
- анализ результатов деятельности;
- профессиональное тестирование (по тестам, разработанным специалистами в данной области);
- психологическое тестирование (если результаты деятельности зависят от особенностей личности сотрудника).

Для оценки инженерно-технических работников и руководителей на кафедре социальной психологии СПбГУ под руководством Е.С. Кузьмина и Э.С. Чугуновой разработана методика оценки личности инженера.

Оценка менеджеров может проводиться методом самоотчета (модифицированный вариант подходит и для остального персонала). Схема самоотчета:

1. Уровень достижения намеченных целей.
2. Основные трудности в выполнении задач подразделения.
3. Предложения о преодолении трудностей.
4. Предлагаемые задачи на следующий год.
5. Укажите в краткой форме ваши сильные и слабые стороны:
 - а) в управлении подразделением;
 - б) в руководстве людьми;
 - в) как специалиста.

Одним из аспектов деятельности руководителя является управление процессом адаптации сотрудников. Проблема адаптации имеет две особенности: профессиональная адаптация (вхождение в содержание работы) и социально-психологическая адаптация (вхождение в коллектив, в систему его взаимоотношений). Для адаптации можно применять или адаптационный тренинг, или прикрепить к новичку куратора (опытного сотрудника), или создать информационный пакет документов, с которым будет знакомиться каждый принятый на работу сотрудник. Ознакомительная информация может быть следующего характера:

- история организации, ее легенды, ценности, девиз, традиции;
- структура организации, система взаимосвязей между подразделениями и сотрудниками, каналы передачи информации;

– описание смысла деятельности организации, стратегии, стандарты поведения, правила официального или неофициального поведения, закрепленные или незакрепленные в документах;

- политика в области работы с поставщиками и клиентами;
- критерии качества работы;
- охрана труда в организации.

Необходимо осуществлять контроль адаптационного процесса с помощью текущей беседы, периодических встреч, заключительного собеседования по итогам адаптации.

Контрольные вопросы

1. Национальные модели управления (страна по выбору).
2. Основные качества успешного менеджера.
3. Психологическая основа авторитета руководителя.
4. Особенности создания имиджа руководителя.
5. Причины неэффективного выполнения руководителем своих функций.
6. Достоинства и недостатки различных стилей руководства в определенных ситуациях управления.
7. Психологические требования, предъявляемые к стилю руководства определенным типом трудового коллектива (коллектив по выбору).
8. Пути улучшения индивидуальных стилей руководства.
9. Гендерные различия в управленческой деятельности.
10. Факторы, препятствующие продвижению женщин на руководящие посты.
11. Влияние индивидуальных различий руководителей в принятии управленческих решений.

Тематика рефератов

1. Трудности и ошибки руководителя при принятии управленческих решений.
2. Проблема делегирования руководителем своих полномочий.
3. Правила проведения деловых переговоров.
4. Основные стили и модели переговоров.
5. Искусство убеждения и аргументации в деловой дискуссии.
6. Основные воспитательные функции руководителя.
7. Культура речи руководителя как психологический фактор управления.
8. Программы и методы стимулирования персонала.
9. Политика использования поощрения сотрудников.
10. Подбор персонала: проблемы и перспективы.
11. Социально-психологические факторы формирования отношения к труду.
12. Рекомендации руководителям по преодолению стресса.
13. Особенности восприятия информации руководителями.
14. Роль руководителя в разрешении конфликтных ситуаций.

1.12. Адаптация личности в производственном коллективе

Понятие адаптации. Виды адаптации. Профессиональная адаптация. Социально-психологическая адаптация в производственном коллективе. Показатели и этапы адаптации. Деятельность руководителя по управлению адаптацией.

Адаптация новичка к характеру и условиям работы по избранной специальности в конкретном производственном коллективе является весьма актуальной проблемой, поскольку одним из наиболее неблагоприятных ее проявлений выступает в конечном итоге текучесть кадров. Адаптацию проходит каждый вновь приходящий на предприятие, но особое значение данная проблема имеет по отношению к молодежи. Именно молодежь, впервые пришедшая на предприятие, в большей степени, чем любая другая категория работников, требует особых форм воспитательного воздействия по формированию моральных принципов, норм и установок, связанных с выполнением своих трудовых функций.

Адаптация – это динамический процесс, благодаря которому подвижные системы живых организмов, несмотря на изменчивость условий, поддерживают устойчивость, необходимую для существования, развития и продолжения рода. Именно механизм адаптации, выработанный в результате длительной эволюции, обеспечивает возможность существования организма в постоянно меняющихся условиях среды.

Трудовая адаптация – это социальный процесс освоения личностью новой трудовой ситуации, в котором личность и трудовая среда оказывают активное воздействие друг на друга и являются адаптивно-адаптирующими системами.

Поступая на работу, человек активно включается в систему профессиональных и социально-психологических отношений конкретной трудовой организации, усваивает новые для него социальные роли, ценности, нормы, согласовывает свою индивидуальную позицию с целями и задачами организации (трудового коллектива), тем самым, подчиняя свое поведение служебным предписаниям данного предприятия или учреждения. Однако при поступлении на работу человек уже имеет определенные цели и ценностные ориентации поведения, в соответствии с которыми формирует свои требования к предприятию, а оно, исходя из своих целей и задач, предъявляет свои требования к работнику, к его трудовому поведению. Реализуя свои требования, работник и предприятие взаимодействуют, приспосабливаются друг к другу, в результате чего осуществляется процесс трудовой адаптации. Таким образом, трудовая адаптация – *двусторонний процесс* между личностью и новой для нее социальной средой.

Адаптированность человека к конкретной трудовой среде проявляется в его реальном поведении, в конкретных показателях трудовой деятельности:

эффективности труда; усвоении социальной информации и ее практической реализации; росте всех видов активности; удовлетворенности различными сторонами трудовой деятельности.

Трудовая адаптация может быть **первичной** – при первоначальном вхождении работника в производственную среду и **вторичной** – при смене рабочего места без смены и со сменой профессии или при существенных изменениях среды. Она имеет сложную структуру и представляет собой единство профессиональной, социально-психологической, общественно-организационной, культурно-бытовой и психофизической адаптацией.

Профессиональная адаптация выражается в определенном уровне овладения профессиональными навыками и умениями, в формировании некоторых профессионально необходимых качеств личности, в развитии устойчивого положительного отношения работника к своей профессии. Проявляется в ознакомлении с профессиональной работой, приобретении навыков профессионального мастерства, сноровки, достаточных для качественного выполнения функциональных обязанностей и творчества в труде.

Социально-психологическая адаптация заключается в освоении социально-психологических особенностей трудовой организации (коллектива), вхождении в сложившуюся в нем систему взаимоотношений, позитивном взаимодействии с его членами. Это включение работника в систему взаимоотношений трудовой организации с ее традициями, нормами жизни, ценностными ориентациями. В ходе такой адаптации работник постепенно получает информацию о своей трудовой организации, ее нормах, ценностях, о системе деловых и личных взаимоотношений в группе, о социально-психологической позиции отдельных членов группы в структуре взаимоотношений, о групповых лидерах. Эта информация не усваивается работником пассивно, а соотносится с его прошлым социальным опытом, с его ценностными ориентациями и оценивается им. При соответствии информации прошлому опыту работника, его ориентациям она оценивается им положительно, работник начинает принимать групповые нормы и постепенно происходит процесс идентификации личности с трудовой организацией. В ходе социально-психологической адаптации работник вступает в реальную жизнь организации, участвует в ней, повышается статус, отсутствуют конфликты, у него устанавливаются положительные взаимоотношения с коллегами, непосредственным руководителем, администрацией.

Общественно-организационная адаптация означает освоение организационной структуры предприятия (коллектива), системы управления и обслуживания производственного процесса, режим труда и отдыха и т.д.

Культурно-бытовая адаптация – это освоение в трудовой организации особенностей быта и традиций проведения свободного времени. Характер этой адаптации определяется уровнем культуры производства, общего развития членов организации, спецификой и особенностями использования свободного

от работы времени. Быстро и безболезненно происходит культурно-бытовая адаптация в тех трудовых организациях, члены которых связаны не только отношениями по работе, но и вместе проводят досуг, свободное время, используя его для разностороннего развития личности. Новичку необходимо привыкнуть, войти в новую социальную роль. Для более успешной адаптации психологи разработали особый вид деятельности – социальная адаптация.

Психофизиологическая адаптация – это процесс освоения условий, необходимых для работников во время труда. В современном производстве морально стареют не только техника и технология, но и санитарно-гигиенические нормы производственной обстановки. Улучшение санитарно-гигиенических условий труда и быта работников, появление все большего количества удобных и современных квартир, одежды, предметов туалета не могут не сказаться на производственной деятельности. Современный работник чутко относится к отклонениям от субъективно воспринимаемых им норм санитарно-гигиенического комфорта, ритмов труда, удобства рабочего места и т.д.

В процессе адаптации работник проходит следующие **стадии**:

Стадия ознакомления, на которой работник получает информацию о новой ситуации в целом, о критериях оценки различных действий, об эталонах, нормах поведения.

Стадия приспособления, на этом этапе работник переориентируется, признавая главные элементы новой системы ценностей, но пока продолжает сохранять многие свои установки.

Стадия ассимиляции, когда осуществляется полное приспособление к среде, идентификация с новой группой.

Идентификация, когда личные цели работника отождествляются с целями трудовой организации, предприятия, фирмы и т.д. По характеру идентификации различают *три категории* работников: безразличные, частично идентифицированные и полностью идентифицированные. Ядро любой трудовой организации составляют полностью идентифицированные работники. И конечные результаты такой трудовой организации всегда высоки.

Скорость адаптации зависит от многих факторов. Нормальный срок адаптации для разных категорий работников составляет от 1 года до 3 лет. Неумение войти в трудовую организацию (коллектив), адаптироваться в ней вызывает явление производственной и социальной дезорганизации.

Факторы трудовой или профессиональной адаптации – это условия, влияющие на течение, сроки, темпы и результаты этого процесса. Среди них можно выделить как объективные, так и субъективные.

Объективные (в трудовой организации это факторы, связанные с производственным процессом) – факторы, которые в меньшей степени зависят от работника (уровень организации труда, механизации и автоматизации производственных процессов, санитарно-гигиенические условия труда, размер

коллектива, расположение предприятия, отраслевая специализация, качество работы, требования к дисциплине и т.д.).

К субъективным (личностным) факторам относятся:

- социально-демографические характеристики работника (пол, возраст, образование, квалификация, стаж работы, социальное положение и т.д.);

- социально-психологические (уровень притязаний, готовность трудиться, практичность, быстрота ориентации в производственной ситуации, способности самоконтроля и умения распределять свои движения и действия во времени, коммуникабельность, намерения в отношении дальнейшей работы, настроение, с которым человек идет на работу и т.д.);

- социологические (степень профессионального интереса, материальной и моральной заинтересованности в эффективности и качестве труда и т.д.).

Интегрированным субъективным показателем успешной трудовой адаптации можно считать общую **удовлетворенность работника** трудом, морально-психологическим климатом в коллективе. В процессе производственной адаптации не последнее место занимает личностный потенциал работника. Это совокупность черт и качеств работника, которые формируют определенный тип поведения: уверенность в себе, общительность, способность к самоутверждению, уравновешенность, объективность и т.д. Наряду с перечисленными характеристиками важное место занимают знания, образование, опыт. Необходимо по-настоящему использовать свой опыт и делать выводы на будущее. В частности, по всем этим критериям можно судить и об уровне адаптации. Профессиональная адаптация может быть полной или неполной. Полная адаптация имеет место, когда знания, навыки, умения, интересы и установки человека соответствует данной профессиональной деятельности. Неполная адаптация может быть:

а) работа нравится, но человек профессионально непригоден к данной деятельности;

б) есть навыки, но нет положительной установки на профессию.

Адаптация проходит быстрее и успешнее, если правильно выбрана профессия. Выбор профессии поддается управлению путем целенаправленного формирования личных намерений и интересов у молодежи с учетом социально-экономических потребностей общества и приведением в соответствие стремлений, личных планов молодежи с возможностями их реализации.

Определенной формой такой работы является профессиональный отбор. **Профессиональный отбор** – это процесс выявления с помощью научно обоснованных методов степени и возможности формирования медицинской, социальной и психофизиологической пригодности человека для выполнения той или иной работы. Применительно к производственному коллективу проблема профотбора состоит в определении *профессиональной пригодности* как совокупности особенностей человека его способностей и склонностей, обуславливающих эффективность определенного вида деятельности и удовлетворенность избранной профессией. Назначение профотбора –

уменьшить потери из-за неудовлетворенности выбранной профессией и отсутствия у работника необходимых способностей и наклонностей.

Профотбор осуществляется в два этапа:

На первом этапе на основе материалов наблюдения, опросов, тестирования рабочих процессов, бесед с руководителями, ведущими специалистами составляется профессиограмма. *Профессиограмма* – это всестороннее описание профессии, дающее представление о том, что и как должно выполняться рабочим, специалистом, при помощи каких орудий труда, в каких производственно-технических условиях. В нее входят и требования, которым должен отвечать исполнитель. Профессиограмма включает: производственно-техническую, экономическую, гигиеническую, медицинскую, социальную, педагогическую и психофизиологическую характеристики, профессиональный рост и др.

На втором этапе изучают природные данные, наклонности, социальные, психологические и физиологические проявления поступающего на предприятие молодого человека. И на их основе составляют карту личности, которая характеризует человека в социальном аспекте (сознательность, мотивы профессиональной деятельности, профессиональные интересы, широта кругозора, удовлетворенность производственной деятельностью), психологическом (черты характера, особенности внимания и памяти, быстрота и производительность умственных процессов, эмоциональные особенности, проявление воли) и физиологическом (тип высшей нервной деятельности, особенности организации мозговых регуляторных систем). Для составления карты личности используют обычно два основных методов: систему тестов (набор задач, в процессе решения которых определяются психофизиологические особенности и качества человека – внимание, темперамент и т.д.) и личную беседу с поступающим на работу, анкетирование.

При сопоставлении необходимых (профессиограмма) и наличных (карта личности) качеств выявляется *профпригодность*. Для проведения профориентационной работы необходимы специально оформленные кабинеты, наглядные информационные материалы, специально подготовленные люди. Она должна проводиться в различных формах: экскурсии, уроки, лекции, беседы, конкурсы рабочих мест и профессий, встреча с разными людьми и т.д. На предприятиях и организациях должна осуществляться система должностного и профессионального продвижения в зависимости от учебы работника, стажа его работы, приобретаемых профессиональных навыков, инициативности и заинтересованности в результатах качественного труда и т.д.

Профессиональный рост (карьера) – это индивидуально осознанные позиция и поведение, связанные с трудовым опытом и деятельностью на протяжении рабочей жизни человека (последовательность занимаемых должностей, различных мест, положений в трудовой организации). Различают два вида карьеры: профессиональную и внутриорганизационную.

Профессиональная карьера характеризуется тем, что конкретный работник в процессе своей профессиональной деятельности проходит различные стадии развития: обучение, поступление на работу, профессиональный рост, поддержка индивидуальных профессиональных способностей, уход на пенсию. Эти стадии конкретный работник может пройти последовательно в разных организациях.

Внутриорганизационная карьера охватывает последовательную смену стадий развития работника в рамках одной организации. Она реализуется в *трех основных направлениях*:

- *вертикальное* направление карьеры – это подъем на более высокую ступень структурной иерархии;

- *горизонтальное* – перемещение в другую функциональную область деятельности, либо выполнение определенной служебной роли на ступени, не имеющей жестко формального закрепления в организационной структуре (например, выполнение роли руководителя временной целевой группы и т.д.). К горизонтальной карьере можно также отнести расширение или усложнение задач на прежней ступени с дополнительным вознаграждением;

- *центростремительное* направление наименее очевидно, хотя во многих случаях является весьма привлекательным для работников. Это движение к руководству организации. Например, приглашение работника на недоступные для него раньше встречи, совещания как формального, так и неформального характера, доверительное обращение и т.д.

Главной *задачей* планирования и реализации карьеры является обеспечение взаимодействия двух карьер: профессиональной и внутриорганизационной. Работник должен четко знать не только свои перспективы на краткосрочный и долгосрочный период, но и то, каких показателей он должен добиться, чтобы рассчитывать на продвижение по службе.

Эффективность психической адаптации напрямую зависит от организации микросоциального взаимодействия. Также с адаптацией напрямую связан анализ факторов определенной среды или окружения. Оценка личностных качеств окружающих как фактора привлекающего в подавляющем большинстве случаев сочеталась с эффективной психической адаптацией, а оценка таких же качеств как фактора отталкивающего – с её нарушениями.

В профессиональной управленческой деятельности стрессовые ситуации могут создаваться динамичностью событий, необходимостью быстрого принятия решения, рассогласованием между индивидуальными особенностями, ритмом и характером деятельности. Факторами, способствующими возникновению эмоционального стресса в этих ситуациях, могут быть недостаточность информации, её противоречивость, чрезмерное разнообразие или монотонность, оценка работы как превышающей возможности индивидуума по объему или степени сложности, противоречивые или неопределенные требования, критические обстоятельства или риск при

принятии решения. Важными факторами, улучшающими психическую адаптацию в профессиональных группах, являются социальная сплоченность, способность строить межличностные отношения, возможность открытой коммуникации.

С адаптацией тесно связан потенциал работника как совокупность определенных черт и качеств личности. Личностный потенциал характеризует внутреннюю физическую и духовную энергию человека, его деятельную позицию. Психофизиологический, трудовой потенциал работника, его образование, опыт активно влияют на уровень и степень адаптации.

Процессам адаптации работника в конкретном трудовом коллективе предшествует его адаптация к современным экономическим условиям в целом.

В большинстве современных социологических исследований в качестве основополагающего критерия *адаптированности* работника принимаются *субъективные показатели*:

- оценка жизненной ситуации;
- оценка своего положения в жизненной ситуации;
- эмоциональное состояние в связи с ситуацией и своим положением в ней и др.

Если в советское время перемещения работника по иерархии трудового статуса было жестко детерминированы, то в условиях рынка он должен сам решать, как в условиях возросшей трудовой мобильности вести себя на рынке труда.

При всем многообразии возможных типов поведения (от открытия собственного бизнеса до выдвижения ультиматумов руководству) выделяют **две принципиальные стратегии поведения работника**, если он оказался перед необходимостью приспособливаться к изменившимся условиям на своем предприятии или на вынужденном увольнении. Всех работников, которые в современных рыночных условиях вынуждены искать работу и адаптироваться к ней, можно разделить на две группы в соответствии со стратегией поведения.

Первая группа работников сочетает стремление удержать, восстановить или даже повысить трудовой статус и готовность пойти для этого на дополнительные затраты физической и умственной энергии (повышать квалификацию, работать более интенсивно).

Вторая группа работников, напротив, предполагает серьезные уступки: получать меньшую зарплату, трудиться на любой (сколь угодно худшей) работе, в крайнем случае – вообще лишиться ее и жить на пенсию или накопления. При такой позиции человек не планирует дополнительных физических и умственных затрат. Как правило, второй тип отличается от первого старшим возрастом, низким образованием, меньшей зарплатой (правда, более высокими душевыми доходами), большей усталостью, сравнительно высокой долей женщин. Молодым, более образованным и квалифицированным мужчинам проще затратить дополнительные усилия, повысить квалификацию, после увольнения найти работу по специальности. Людям пожилым, не

обладающим достаточным образованием, здоровьем и физическими возможностями это дается труднее. Им проще пойти на уступки, так как многие имеют накопления прошлых лет, приближается пенсия, материально помогают взрослые дети.

Те, кто настроены бороться с обстоятельствами, особенно ценят гарантии высокого уровня оплаты, ориентированы на самореализацию и автономию в труде. «Уступчивые» же в первую очередь озабочены гарантиями занятости, и их главное опасение – перспектива потери постоянной работы. Для представителей этой группы больше, чем для других, работа является источником уважения, авторитета в глазах окружающих, им психологически сложнее оказаться без нее или в ситуации вынужденной смены предприятия.

Готовность к подчинению или противодействие обстоятельствам тесно связано с мотивационной сферой личности, а также с элементами экономического сознания. Так, для категории *противостоящих обстоятельствам* характерно:

- неполная самоотдача в труде;
- наличие существенных резервов интенсификации трудовой деятельности;
- согласие на санкции относительно «лишних» работников, вплоть до их увольнения;
- высокая мотивирующая роль заработка.

Такая ориентация сознания работника отражает его высокую конкурентоспособность. Противостоит этой позиции позиция *низкой конкурентоспособности*, которая характеризуется:

- полной самоотдачей;
- отсутствием резервов для интенсивного собственного труда;
- максимальная терпимость к «лишним» работникам;
- отказ от ориентации на высокий заработок, как на ведущий мотив трудовой деятельности.

Таким образом, работники, ощущающие себя конкурентоспособными на рынке труда намерены противодействовать неблагоприятным обстоятельствам, а те, кто не уверены в себе, склонны уступать.

В рамках советской системы управления работники находились в условиях невысокой социальной и трудовой мобильности, они были уверены в стабильности и гарантированности своего положения в сфере занятости. В современных условиях произошел переход экономики к рыночному типу, идут процессы высвобождения трудовых ресурсов, появляется безработица и конкуренция на рынке труда за рабочие места, возрастает трудовая и социальная мобильность работников. Все эти факторы говорят о том, что изменившиеся условия в сфере экономики, труда и занятости требуют адаптации к ним, прежде всего тех работников, которые вынуждены искать работу после увольнения или по другой причине. Конкуренция за рабочие места и изменившиеся требования к работникам делают актуальным

социологические исследования факторов адаптации работников к условиям рынка, с целью выработки рекомендаций по регулированию этого процесса. Почти все исследователи в качестве критериев адаптированности выбирают *субъективные показатели*, что связано с неоднозначностью некоторых объективных критериев. Так, факт понижения трудового и социального статуса работника может не означать, с его точки зрения, неудовлетворенности своим положением. Важнейшей личностной особенностью, определяющей в современных условиях *успешность адаптированности работника*, является его направленность на противодействие неблагоприятным обстоятельствам, либо подчинение им. В первом случае работник готов затратить физические и умственные усилия, чтобы вписаться в новые условия, что позволяет ему не проигрывать в трудовом статусе. Во втором случае человек резко снижает уровень своих притязаний, не тратит дополнительных усилий и, соответственно, проигрывает в трудовом статусе.

Процесс адаптации становится эффективнее, если в нем участвует руководитель. В его обязанности входит проведение предварительной работы с тем, чтобы новичка хорошо встретили, назначение наставника, проверка состояния материальных условий труда. В течение первой недели руководителю желательно часто видеться с работниками, узнавать об успехах и помочь устранить проблемы. Это позволит как можно раньше (буквально в течение месяца) составить представление о его сильных и слабых сторонах, взаимоотношениях в коллективе. Особое внимание следует уделять молодым специалистам.

Понятие «молодые специалисты» употребляется в узком и широком смысле. *В узком смысле* – юридическое понятие, при котором молодыми специалистами в течение трех лет после окончания учебного заведения считаются выпускники высших и средних специальных учебных заведений, окончившие полный курс обучения, защитившие дипломный проект и сдавшие государственные экзамены. *В широком смысле* – это молодежь с высшим и средним специальным образованием в возрасте до 30 лет, составляющая особую группу персонала, характеризующуюся, прежде всего тем, что она находится в стадии трудового и социального самоопределения и обладает рядом специфических признаков, отличающих ее от других поколений. Специфическими социальными и возрастными *особенностями молодых специалистов* являются:

- труд молодых специалистов в большей мере исполнительский, менее творческий;
- начиная свою трудовую деятельность с нижних ступеней иерархии, молодые специалисты получают и меньшую заработную плату.

Это сказывается на уровне удовлетворения их потребностей, относясь к старшей возрастной группе молодежи, молодые специалисты, с одной стороны, отличаются большей рациональностью поступков и меньшей степенью внушаемости, а с другой – имеют, по сравнению со своими сверстниками,

меньший стаж, (опыт) практической работы. Молодые специалисты обладают большей мобильностью, передовыми знаниями и профессиональной подготовкой, в результате чего представляют для организации особую ценность. Быстрое включение молодых специалистов в производственную деятельность организации имеет большое значение, поскольку от степени, сроков и результатов адаптации в определенной мере зависит эффективность всей последующей трудовой деятельности молодых специалистов, их стабильность, уровень активности, состояние трудовой дисциплины, процесс формирования личности. Результаты адаптации молодого специалиста отражаются на показателях работы всей организации в виде потерь рабочего времени, дополнительных издержек, связанных с переквалификацией, и др. Сокращение текучести кадров в настоящее время в определенной мере зависит от адаптации человека к производственной и социальной среде, вхождения человека в новый для него коллектив.

К числу основных **факторов**, влияющих на адаптацию **молодых специалистов**, относятся:

- соответствие работы полученной в вузе специальности;
- возможность разнообразить труд специалиста, сделать его более привлекательным;
- создание условий для внутриорганизационной мобильности, творческого созидания и профессионального продвижения;
- внедрение научной организации труда на рабочем месте;
- микроклимат в коллективе;
- социально-бытовое обеспечение;
- организация свободного времени.

Комплексный подход к организации работы с молодыми специалистами, а также планирование ее на перспективу являются основой успешной их адаптации, способствуют росту трудовой активности, повышению квалификации и профессионального мастерства. Для молодого специалиста в период адаптации большую опасность представляет некомпетентный первый руководитель, безразличный к его нуждам и потребностям и чинящий различные препятствия вместо помощи.

В качестве процессов **адаптации** молодых специалистов выделяют следующие **этапы**. **Первый этап**. Служба управления персоналом информирует о коллективе в целом, о будущей работе. Более подробные сведения он получает от руководителя подразделения, группы при знакомстве с будущим местом работы и формально принимается в коллектив. Посредниками в вопросах установления правильных деловых отношений должны быть руководители.

Второй этап. Расширяется круг знакомых, выбранных по общности интересов, с которыми устанавливаются нормальные деловые взаимоотношения. Приход на работу воспринимается положительно, так как коллектив в основном приятен. В конфликтных ситуациях молодой специалист

себя еще не проявил, поэтому он позитивно принимаем в коллективе. Ничем плохим он еще не отличился.

Третий этап. Молодой специалист быстро улавливает общее настроение, сам настроен благожелательно по отношению к коллективу. Положительное, с точки зрения коллектива, поведение в нескольких конфликтных ситуациях приводит к тому, что с ним считаются, он приобретает авторитет.

Четвертый этап. Молодой специалист принимает участие в общественной жизни, нововведениях, предлагает новые идеи. У него появляется определенный творческий накал в работе, способствующий дальнейшему продвижению.

Пятый этап. Все успехи и неудачи коллектива воспринимает как личные. Часто выступает на собраниях коллектива, где отстаивает свою точку зрения. С его мнением начинают считаться.

Шестой этап. Демонстрирует хорошую работу по специальности. Проявляет уравновешенность и здравый смысл при разборе конкретных производственных ситуаций. Его выдвигают на ответственные должности.

Процесс адаптации можно считать **завершенным** лишь в том случае, если производственным успехам молодого специалиста сопутствуют хорошие отношения в производственном коллективе. *Критерием оценки* такой адаптации служит чувство удовлетворенности работой. В этом случае различные производственные помехи не будут влиять на ритмичность выполняемой работы, что само по себе гарантия стабилизации кадров. Зная темп различных этапов адаптации, руководителю легко установить, на каком этапе находится в данный момент молодой специалист, задержался он на этом этапе по сравнению с нормой или прошел его быстрее. Если адаптация проходит успешно, то достигается стабилизация коллектива, означающая, что работник нашел свое место в нем, стал его органической частью.

Приход в организацию новых сотрудников – психологически сложный момент для любого человека. Если сотрудник не ощущает поддержки со стороны руководителя и организации, у него появляются сомнения в правильности выбора нового места работы, происходят ошибки в рабочем процессе, причины которых кроются в психологически некомфортном, неуверенном состоянии человека. Отношение новичка к организации, к работе во многом зависит от того, насколько **реальность соответствует его ожиданиям**. Если в газетных объявлениях или в личных беседах истинное положение дел на будущем месте работы было приукрашено, вряд ли стоит обижаться, если новый работник почувствует себя обманутым. Руководителю, который хочет привлечь новичка на свою сторону, должен знать: первые дни работы должны быть четко расписаны.

Необходимо выяснить следующие **вопросы**:

1. Подготовлено и оборудовано ли рабочее место?

2. Были ли официально проинформированы коллеги о фамилии, образовании, предыдущей деятельности и будущих функциональных обязанностях нового работника?

3. Подготовлены ли вся информация, которая должна быть ему сообщена: описание рабочего места, схема-план организации, список всех руководителей высшего и среднего звена, список ближайших сотрудников?

4. Когда и в какой форме новый работник будет ознакомлен с задачами организации и основными принципами управления?

5. Были ли четко определены и зафиксированы его полномочия?

6. К выполнению, каких задач сразу же подключить нового работника?

7. Кто из сотрудников будет сопровождать его в первые дни в столовую?

8. Кто возьмет на себя задачу познакомить новичка с традициями предприятия (сюда относятся и ненаписанный этикет, так как именно эти вопросы зачастую связаны с различными щекотливыми моментами).

Новый сотрудник также заинтересован в том, чтобы его как можно быстрее и без каких-либо осложнений ввели в курс дела. Опыт показывает, что неплохо бы на первые несколько месяцев выбрать сотрудника, который взял бы над новичком *шефство*, чтобы было у кого спросить о нормах и традициях организации. Довольно быстро проявляются сильные и слабые стороны нового сотрудника. Желательно поговорить с ним о возможностях повышения квалификации. Чем раньше это произойдет, тем безболезненней для организации будет его отсутствие в течение нескольких недель. Если новичок увидит, какой интерес проявляет руководство к углублению и совершенствованию его знаний и навыков, он постарается оправдать его ожидания. Организации приходится тратить немало средств, чтобы подобрать способного специалиста, но потеря обходится еще дороже. Руководитель, который считает, что новичок должен найти в себе силы, чтобы завоевать свое место, должен иметь в виду, что он должен найти в себе силы и для того, чтобы его покинуть. Если новый сотрудник хорошо проинструктирован, он будет испытывать доверие к руководителю, организации, усвоит их требования, будет комфортно себя чувствовать, эффективно и с желанием работать.

Адаптация руководителей особенно сложна. Это происходит, прежде всего, из-за несоответствия их уровня и уровня новых подчиненных. Если руководитель будет на голову выше коллектива, последний не сможет воспринимать его требований.

Стратегии адаптации бывают следующие:

1. Выжидательная. Состоит в постепенном изучении ситуации, проблем подразделения и особенностей работы предшественника. Характеризуется повышенной осторожностью, детальным выяснением работы предшественника, общей ситуации, знакомства с нереализованными проектами и лишь после этого началом активных действий (обычно не ранее чем через 100 дней).

2. Критическая. Исходя из оценки всего предшествующего как неудовлетворительного, а окружающих - как нерадивых работников и попытки

сразу привести все в норму. Эта стратегия, как правило, приводит к быстрому провалу.

3. Традиционная. Предполагает действия по проторенной предшествующим руководителем дороге и использование прежних приемов.

4. Рациональная. Основывается на отборе нескольких направлений деятельности с целью решить насущные, волнующие большинство проблемы в течение 4-6 недель и улучшить тем самым положение дел. Она может принести новичку успех, показать его умелое руководство. В процессе реализации этой стратегии необходимо постепенно учить подчиненных работать по-новому, поставив им конкретные цели, при трудностях не опускать руки, помня, что сила инерции часто бывает большой.

Подчиненные и вышестоящие руководители имеют свои интересы и ожидания в отношении нового сотрудника. Новый руководитель испытывает давление как сверху, так и снизу. Поэтому **перемены не должны быть резкими**, создавать опасность нарушения работы других подразделений. В связи с этим заинтересованным лицам сразу же рекомендуется дать понять, что их интересы при всех преобразованиях будут учтены, но с практическими действиями не спешить. Те, кто прежде работал в организации, хорошо известны, но их выдвижение на руководящую должность может вызвать отчуждение и зависть бывших коллег. Кроме того, над ними довлеют привычки и традиции кажущиеся знания внутренних проблем, а поэтому своего рода «производственная слепота». Возникают также сложности, связанные с тем, что принятие коллективом нового руководителя во многом зависит его сопоставления с предшественником.

Новый руководитель **сможет добиться успеха** только тогда, когда будет хорошо ориентироваться во внутренних взаимоотношениях и опираться на ключевые фигуры, например на временно исполняющего эти обязанности до него. К нему целесообразно обратиться за советом в первую очередь и обсудить возможности сотрудничества.

Процесс вхождения нового руководителя в коллектив **облегчается** также предварительным изучением будущих подчиненных, их достоинств, недостатков, потенциальных возможностей; утверждением себя с первого дня человеком решительным, но при этом осмотрительным, осторожным, не меняющим всего сразу, однако немедленно устраняющим серьезные помехи в работе, внимательно относящимся к мнению и предложениям подчиненных. При этом не следует критиковать прежнего руководителя.

Управление процессом адаптации – это активное воздействие на факторы, предопределяющие ее ход, сроки, снижение неблагоприятных последствий и т.п. Разработка мер, положительно влияющих на адаптацию, предполагает знание как **субъективных характеристик** рабочего (пол, возраст, его психофизиологические характеристики, а также образование, стаж и др.), так и **факторов производственной среды**, характера их влияния (прямое или косвенное) на показатели и результаты адаптации. Поэтому **при оптимизации**

процесса адаптации следует исходить из имеющихся возможностей предприятия (в части условий труда, гибкого рабочего времени, организации труда и т.д.) и ограничений в изменении рабочего (в развитии тех или иных способностей, в освобождении от отрицательных привычек и т.п.). Необходимо также учитывать различия на новом и на прежнем месте работы, особенности новой и прежней профессий, ибо они могут быть существенными, что послужит серьезным барьером для профессиональной мобильности и проведения кадровой политики предприятия.

Роль той или иной стороны производственной адаптации может *проявляться по-разному*, в зависимости от конкретной ситуации. Для одной профессии (профессиональной группы) определенных условиях работы наиболее сложной проблемой может быть, например, *психофизиологическая* сторона адаптации, для других – *социально-психологическая*. Молодой специалист сталкивается, как правило, со всеми сторонами производственной адаптации, а для работника, перешедшего в другой цех, требования к социально-психологической адаптации могут быть существенно ослаблены, так как ему придется приспособливаться только к первичному трудовому коллективу.

Таким образом, конкретизация подхода к каждому работнику, определение значимости той или иной стороны адаптации для конкретных условий производственной среды, разработка соответствующих мероприятий для облегчения ее прохождения составляют основу процесса управления адаптацией.

В решении кадровых проблем на предприятии важное значение имеют все разновидности производственной адаптации. Так, при формировании коллектива нужно учитывать, что сменяемость кадров или обратный показатель – закрепляемость рабочих на рабочих местах – во многом зависят от результатов адаптации. Неудовлетворенность ее результатами приводит к необоснованно высокой текучести, к повышенной заболеваемости, к другим негативным моментам, в том числе и экономического характера. Профессиональная адаптация определяет сроки освоения новой профессии, что оказывает влияние на выбор кадровой политики (ориентация на набор работников со стороны или на перераспределение собственных), на длительность периода сохранения пониженных производственных показателей, свойственных неадаптированному работнику, периоду формирования трудового стереотипа. В ускорении процесса адаптации, снижении негативных моментов, ее сопровождающих, и состоит задача управления ею.

Контрольные вопросы

1. Дайте определение адаптации.
2. Назовите виды адаптации.
3. Перечислите основные критерии оценки успешности профессиональной и социально-психологической адаптации.
4. Какие факторы влияют на адаптацию молодых специалистов.
5. Назовите этапы адаптации молодых специалистов.

Тематика рефератов

1. Понятие адаптации. Структура и стадии адаптации.
2. Объективные и субъективные факторы профессиональной адаптации.
3. Общая характеристика социально-психологической адаптации.
4. Система профессиональной ориентации, адаптации и продвижения работника на предприятии.
5. Профессиональная адаптация в современной экономической ситуации.
6. Роль руководителя в процессе адаптации различных категорий работников.
7. Адаптация молодых специалистов.
8. Адаптация новых сотрудников.
9. Адаптация руководителей коллектива.
10. Управление адаптацией работников.
11. Оценка результатов адаптации.

1.13. Конфликты в производственном коллективе и их регулирование

Конфликтология как наука. Понятие о конфликте. Элементы конфликтной ситуации (участники, социальная среда, восприятие конфликтной ситуации, действия участников). Виды конфликтов: внутрличностный, межличностный, межгрупповой, ролевой, конструктивный, деструктивный. Предрасположенность к конфликтам. Причина производственных конфликтов. Стадии развития конфликтов. Психолого-педагогические методы разрешения конфликтных ситуаций. Стили разрешения конфликтов. Формы и правила конструктивной критики. Роль руководителя в разрешении конфликтных ситуаций.

Ничто так не травмирует психику человека, как конфликты с окружающими, которые «выбивают» из рабочего состояния, разрушают здоровье, вызывают сердечно-сосудистые и желудочно-кишечные заболевания. Постепенное нервное напряжение истощает силы организма. Положение усугубляется вредными привычками, которыми стараются «поправить» ситуацию: безудержным курением, употреблением кофе и алкоголя. Но результат – обратный, еще более усугубляющий поражающие последствия конфликта. Поэтому борьба с конфликтами – это борьба за здоровье человека. Конфликтологи утверждают, что конфликты лучше предотвращать, а это возможно лишь в том случае, когда известны причины и условия их возникновения и развития. И, тем не менее, конфликт это вечный спутник в жизни человека.

Конфликт – это такое отношение между субъектами социального взаимодействия, которое характеризуется их противоборством на основе противоположно направленных мотивов (потребностей, интересов, целей, идеалов, убеждений) или суждений (мнений, взглядов, оценок и т.п.)

Изучением конфликтов занимается новая быстро развивающаяся отрасль научного знания, **конфликтология**, которая опирается на синтез философских, социологических, психологических, педагогических, политологических и юридических знаний. Объектом изучения конфликтологии являются причины, особенности, тенденции и закономерности возникновения и функционирования конфликтов, методы и способы их разрешения и предотвращения, преодоления их отрицательных последствий и использования конструктивных их функций в целях совершенствования соответствующих социальных систем, общностей, организаций, институтов, повышения эффективности их деятельности.

На современном этапе четко выделяют как осуждение враждебных противоборств на любом уровне, так и признание важной роли мирно разрешаемых конфликтов в установлении взаимопонимания и сотрудничества между людьми.

Функция конфликта выражает, с одной стороны, его социальное назначение, а с другой – зависимость, которая возникает между ними и другими компонентами общественной жизни. В первом случае берутся во внимание последствия конфликта, во втором – направленность отношений конфликтующих субъектов социальных связей.

Конфликтное столкновение относится к тем явлениям, которые не поддаются однозначной оценке. Оно выступает способом социального взаимодействия в условиях обострения напряженности между людьми, когда обнаруживаются несовместимые взгляды, позиции, интересы, происходит противоборство сторон, преследующих далеко отстоящее друг от друга цели.

Уже в силу самой своей природы конфликт может являться носителем и созидательных, и разрушительных тенденций, быть добром и злом одновременно, приносить как благо, так и вред участвующим в нем сторонам. Поэтому его функции характеризуются с учетом позитивных и негативных последствий.

Положительными, функционально полезными результатами конфликта считаются решение той проблемы, которая породила противоречие и вызвала столкновение, с учетом взаимных интересов и целей всех сторон, а также достижение понимания и доверия, выявление и смена лидеров, укрепление партнерских отношений и сотрудничества, преодоление конформизма, покорности, стремления к превосходству. К отрицательным, дисфункциональным последствиям конфликта относятся неудовлетворенность людей общим делом, уход от решения назревших проблем, нарастание враждебности в межличностных и межгрупповых отношениях, ослабление сплоченности сотрудников и т.п.

По своему содержанию функции конфликта охватывают как материальную сферу (связаны с экономическими интересами, выгодой или потерями), так и духовно-нравственную сферу (способны повышать или ослаблять социальную активность, поощрять или подавлять оптимизм, воодушевлять людей). Все это эмоционально сказывается на эффективности совместной деятельности, может облегчить либо затруднить процесс управления организацией.

Жизнь представляет бесчисленное количество фактов, подтверждающих функциональное разнообразие конфликтов по направленности, полезным и вредным последствиям.

Для уяснения сути конфликтов важно выделить его основные признаки и сформировать необходимые и достаточные условия его возникновения. Выделим два таких признака.

Во-первых, конфликт возникает на основе противоположно направленных мотивов и суждений. Такие мотивы и суждения являются необходимым условием возникновения конфликта.

Во-вторых, конфликт это противоборство субъектов социального взаимодействия, которое характеризуется нанесением взаимного ущерба (морального, материального, физического, психического и т.п.).

Исходя из этого, можно сформировать, необходимые и достаточные условия возникновения (наступления) конфликта. Это наличие у субъектов социального взаимодействия противоположно направленных мотивов или суждений, а также состояние противоборства между ними.

В современной психологии выделяют ряд основных элементов конфликта:

- стороны (участники, субъекты, оппоненты) конфликта;
- условия протекания конфликта;
- образы конфликтной ситуации;
- возможные действия участников конфликта (инцидент).

Стороны (участники, субъекты, оппоненты) конфликта.

Психологический анализ конфликтов позволяет выделить четыре типа конфликтов по включенности участников.

1. Внутриличный конфликт – как правило, порождение несовместимых стремлений субъекта. В психоанализе З.Фрейда – изначальная и постоянная форма столкновения противоположных принципов, влечений, амбивалентных стремлений и т.д., где находит выражение противоречивость человеческой природы. Конфликт может выступать, например, как форма взаимодействия противоречивых импульсов бессознательного – Оно и Сверх Я. Причиной конфликта может быть рассогласованность личностных потребностей и требований производства, нарушение принципа единоначалия, перегруженность работой или отсутствие работы. Одной из разновидностей внутриличного конфликта можно выделить ролевой.

Одной из разновидностей внутриличного конфликта можно выделить ролевой конфликт, теснейшим образом связанный с социальным статусом человека.

Статус - это позиция человека в социальной системе, которая предполагает определенные права и обязанности. Конкретное лицо может иметь несколько статусов, но чаще всего только один из них выражает его общественное положение. Таковым, например, может быть социальный статус рабочего, фермера, инженера, врача, муниципального служащего, государственного чиновника и т.п.

В отличие от статуса, который обозначает место, занимаемое конкретным лицом в данной общности, социальная роль представляет собой совокупность действий, предпринимаемых личностью для подтверждения своего статуса. Иными словами, каждый статус – своего рода набор ролей.

Социальная роль обычно рассматривается в аспектах ролевого ожидания и ролевого исполнения. Если данная личность не играет той роли, которую от нее ожидают, она вступает в конфликт с общностью – конфликт ролевого ожидания.

Ролевой конфликт, таким образом, может возникнуть, когда:

- индивид, втягиваемый в конфликтные взаимоотношения с другими индивидами или их группой, должен в силу своего социального статуса выполнять одновременно две различные роли;

- эти роли предъявляют противоречивые требования к его поведению, то есть являются конкурирующими.

2. Межличностный конфликт – самый распространенный тип конфликта. Существует две его формы – конструктивная и неконструктивная. Неконструктивный межличностный конфликт возникает, когда один из оппонентов прибегает к безнравственным осуждаемым методам борьбы, стремится психологически подавить партнера, дискредитируя и унижая его в глазах окружающих. Обычно это вызывает яростное сопротивление другой стороны, диалог сопровождается взаимными оскорблениями, решение проблемы становится невозможным, межличностные отношения разрушаются.

Конструктивный межличностный конфликт характеризуется тем, что оппоненты не выходят за рамки деловых отношений и аргументов. При этом могут наблюдаться различные стратегии поведения (межличностные стили разрешения конфликта).

3. Конфликт между личностью и группой возникает из-за отступлений от принятых в группе норм. Другой распространенный конфликт этого типа – между группой и руководителем.

4. Межгрупповой конфликт – между руководством и исполнителями; работниками различных подразделений; неформальными группами внутри подразделений; администрацией и профсоюзом.

Условия протекания конфликта

1. Пространственно-временные (место осуществления противоречия и время, в течение которого оно должно быть разрешено).

2. Социально-психологические (климат в конфликтующей группе, тип и уровень взаимодействия (общения), степень конфронтации и состояния участников конфликта).

3. Социальные условия – вовлеченность в противоречие интересов различных социальных групп: половых, семейных, профессиональных, этнических и национальных.

Образы конфликтной ситуации

1. Представления участников противоречия о себе (своих потребностях, возможностях, целях, ценностях и т.п.).

2. Представления участников конфликта о противоположной стороне (о ее потребностях, возможностях и т.д.).

3. Представление участников конфликта о среде, где протекает конфликт.

Возможные действия участников конфликта (инцидент):

- постепенное усиление участников конфликта за счет введения все более активных сил, а также накопление опыта борьбы;

- увеличение количества проблемных ситуаций и углубление первичной проблемной ситуации;

- повышение конфликтной активности участников, изменение характера конфликта в сторону ужесточения, вовлечение в конфликт новых лиц;

– нарастание эмоциональной напряженности, сопровождающей конфликтные взаимодействия, которая может и мобилизующее, дезорганизуяюще влиять на поведение участников конфликта;

– изменение отношения к проблемной ситуации на поведение участников конфликта;

– изменение отношения к проблемной ситуации и к конфликту в целом.

Конфликты, представляющие собой сложное социально-психологическое явление, весьма многообразны и их можно, классифицировать по другим различным признакам. С практической точки зрения классификация конфликтов важна, т.к. она позволяет ориентироваться в специфических проявлениях и, следовательно, помогает оценить возможные пути их разрешения. В табл. 1.13.1 приведена классификация конфликтов по различным признакам⁶⁷.

Таблица 1.13.1

Классификация конфликтов

Основание классификации	Виды конфликтов	Общая характеристика
1	2	3
1. Сферы проявления	Экономические Идеологические Социально-бытовые Семейно-бытовые	В основе лежат экономические противоречия. В основе лежат противоречия во взглядах. В основе лежат противоречия в социальной сфере. В основе лежат противоречия в семейных отношениях.
2. Степень длительности и напряженности конфликта	Бурные быстротекущие конфликты Острые длительные конфликты Слабовыраженные и вялотекущие конфликты Слабовыраженные и быстротекущие	Возникают на основе индивидуальных психологических особенностей личности, отличаются агрессивностью и крайней враждебностью конфликтующих. Возникают при наличии глубоких противоречий. Связаны с не очень острыми противоречиями, либо пассивностью сторон. Носят эпизодический характер.

⁶⁷ Бабосов, Е.М. Конфликтология / Е.М. Бабосов. – Минск: Тетра Системс, 2000. – 464 с.

1	2	3
3. Субъекты конфликтного взаимодействия	Внутриличностные конфликты Межличностные конфликты Конфликты «личность-группа»	Связаны со столкновением противоположно направленных мотивов личности. Субъектами конфликта являются две личности. С одной стороны личность, а с другой – группа (микрогруппа).
4. Социальные последствия	Конструктивные конфликты Деструктивные	Способствуют развитию организации. Создают социальную напряженность и ведут к разрушению социальной системы.

Кроме выше перечисленной классификации конфликты могут быть вертикальные и горизонтальные, в зависимости от направления противоречий, локальными и глобальными, по уровню распространения и количеству вовлеченных субъектов⁶⁸.

Причины конфликтов раскрывают источники их возникновения и определяют динамику протекания. Причины конфликта – это явления, события, факты, ситуации, которые предшествуют конфликту и при определенных условиях деятельности субъектов социального взаимодействия вызывают его.

Среди огромного множества причин конфликтов, прежде всего, можно выделить так называемые общие причины, которые проявляются, так или иначе, практически во всех возникающих конфликтах. К ним можно отнести следующие причины:

Социально-политические и экономические причины связаны с социально-политической и экономической ситуацией в стране.

Социально-демографические причины отражают различия в установках и мотивах людей, обусловленные их полом, возрастом, принадлежностью к этническим группам и др.

Социально-психологические причины отражают социально-психологические явления в социальных группах: взаимоотношения, лидерство, групповые мотивы, коллективные мнения, настроения и т.д.

Индивидуально-психологические причины отражают индивидуально психологические особенности личности (способности, темперамент, характер, мотивы и т.п.).

⁶⁸ Гришина, Н.В. Психология конфликта / Н.В. Гришина. – СПб.: Питер, 2000. – 320 с.

Вторую группу причин в нашей классификации называют частными. Эти причины непосредственно связаны с конкретным видом конфликта. Вот лишь некоторые из них:

- неудовлетворенность условиями деятельности;
- нарушение служебной этики;
- нарушение трудового законодательства;
- ограниченность ресурсов;
- различия в целях, ценностях, средствах достижения целей;
- неудовлетворенность коммуникациями.

Кроме названных можно выделить следующие **причины производственных конфликтов:**

- нечеткое распределение прав и обязанностей;
- чрезмерная загруженность, превышающая личные возможности;
- несоответствие занимаемой должности, некомпетентность;
- неблагоприятный стиль руководства;
- плохие условия труда;
- неопределенность личных целей и перспектив роста;
- патологическая несовместимость членов коллектива;
- нахождение коллектива в стадии распада;
- исчерпание личных возможностей и интересов.

Причины конфликтов обнаруживают себя в конкретных конфликтных ситуациях, устранение которых является необходимым условием разрешения конфликта.

Можно выделить следующие **стадии конфликта.**

1. Возникновение и развитие конфликтной ситуации. Конфликтная ситуация создается одним или несколькими субъектами социального взаимодействия и является предпосылкой конфликта.

2. Осознание конфликтной ситуации хотя бы одной из сторон. Следствием и проявлением подобного осознания и связанных с ним эмоциональных переживаний могут быть изменение настроения, критические и недоброжелательные высказывания в адрес своего потенциального противника, ограничение контактов с ним и т.п.

3. Начало открытого конфликтного взаимодействия. Переход к активным действиям (в форме демарша, заявления, предупреждения и т.п.).

4. Развитие открытого конфликта. Участники конфликта открыто заявляют о своих позициях и выдвигают требования. Вместе с тем они могут и не осознавать собственных интересов и не понимать сути и предмета конфликта.

5. Разрешение конфликта. В зависимости от содержания, разрешение конфликта может быть достигнуто двумя методами (средствами): педагогическим (беседа, убеждение, просьба, разъяснение и т.д.) и административным (перевод на другую работу, увольнение, решение комиссии, приказ руководителя и т.д.).

Специалистами разработано немало рекомендаций, касающихся различных аспектов поведения людей в конфликтных ситуациях, выбора соответствующих стратегий поведения и средств разрешения конфликта, а так же управления ими.

Все многообразие способов и методов разрешения конфликтов условно делится на два класса: прямые (открытые) и косвенные (скрытые).

Рассмотрим, прежде всего, поведение человека в конфликтной ситуации с точки зрения его соответствия психологическим стандартам. Считается, что конструктивное разрешение конфликта зависит от следующих факторов:

- адекватности восприятия конфликта, то есть достаточно точной, не искаженной личными пристрастиями оценки поступков, намерений, как противника, так и своих собственных;

- открытости и эффективности общения, готовности к всестороннему обсуждению проблем, когда участники честно высказывают свое понимание происходящего и пути выхода из конфликтной ситуации;

- создание атмосферы взаимного доверия и сотрудничества.

Также полезно знать, какие черты характера, особенности поведения человека характерны для конфликтной личности. Обобщая исследования психологов, можно сказать, что к таким качествам могут быть отнесены следующие:

- неадекватная самооценка своих возможностей и способностей, которая может быть как завышенной, так и заниженной. И в том, и другом случае она может противоречить адекватной оценке окружающих – и почва для возникновения конфликта готова;

- стремление доминировать, во что бы то ни стало там, где это возможно и невозможно;

- консерватизм мышления, взглядов, убеждений, нежелание преодолеть устаревшие традиции;

- излишняя принципиальность и прямолинейность в высказываниях и суждениях, стремление, во что бы то ни стало сказать правду в глаза;

- определенный набор эмоциональных качеств личности: тревожность, агрессивность, упрямство, раздражительность.

В.П. Шейнов приводит три формулы конфликтов (А, Б и В) ⁶⁹. Практическое значение этих формул заключается в том, что они позволяют достаточно быстро проводить анализ многих конфликтов и находить пути их разрешения. При этом следует помнить, что приводимые формулы не могут быть универсальным методом оценки и разрешения любых конфликтов. Во многих случаях они могут служить лишь ориентиром в сложном и противоречивом процессе управления конфликтами.

⁶⁹ Шейнов, В.П. Конфликты в нашей жизни и их разрешение / В.П. Шейнов. – СПб.: Питер, 2001. – 431 с.

Первая формула отражает зависимость конфликта (КФ) от конфликтогенов (КФГ).

Конфликтогены – это слова, действия (или отсутствие действий), которые могут привести к конфликту.

Механизм развития конфликта по первой формуле основывается на отрицательном восприятии и негативной реакции личности, против которой применен конфликтоген. При отсутствии волевого регулирования такой реакции она имеет тенденцию развития по закону эскалации, т.е. нарастания.

Первую формулу конфликта схематично можно выразить следующим образом:

$$\text{КФГ}_1 \rightarrow \text{КФГ}_2 \rightarrow \text{КФГ}_3 \rightarrow \text{КФ},$$

где КФГ_1 – первый конфликтоген;

КФГ_2 – второй конфликтоген, ответный на первый;

КФГ_3 – третий конфликтоген, ответный на второй, и т.д.

При этом важно иметь в виду, что $\text{КФГ}_2 > \text{КФГ}_1$, $\text{КФГ}_3 > \text{КФГ}_2$ и т.д., т.е. каждый ответный конфликтоген является более сильным, чем тот, на который он отвечает (закон эскалации конфликтогенов).

Конфликты, возникающие по первой формуле, условно будем называть, конфликтами типа А. Важно отметить, что по наблюдениям специалистов, 80 % конфликтов возникает помимо желания их участников и по вышеприведенной формуле. В связи с этим следует запомнить два правила бесконфликтного взаимодействия.

Правило 1. Не употребляйте конфликтогены.

Правило 2. Не отвечайте конфликтогеном на конфликтоген.

Для успешного применения сформулированных правил важно знать конкретные проявления конфликтогенов.

Вторая формула отражает зависимость конфликта (КФ) от конфликтной ситуации (КС) и инцидента (И) и выражается следующим образом:

$$\text{КС} + \text{И} = \text{КФ}.$$

Данная формула указывает способ разрешения таких конфликтов, которые условно будем называть конфликтами типа Б: устранить конфликтную ситуацию и исчерпать инцидент.

Третья формула отражает зависимость конфликта (КФ) от нескольких конфликтных ситуаций (КС). Ее можно выразить следующим образом:

$$\text{КС}_1 + \text{КС}_2 + \dots + \text{КС}_n = \text{КФ}, \text{ при этом } n > 2.$$

Словами эту формулу можно выразить так: сумма двух или более конфликтных ситуаций приводит к конфликту.

Конфликты, возникающие по третьей формуле, условно будем называть, конфликтами типа В. Разрешение таких конфликтов сводится к устранению всех конфликтных ситуаций.

Существует пять основных стилей поведения при конфликте: соперничество или конкуренция, сотрудничество, компромисс, уклонение, приспособление. Стиль поведения в конкретном конфликте определяется мерой, в которой вы хотите удовлетворить собственные интересы, действуя совместно или индивидуально⁷⁰.

Стиль конкуренции, соперничества может использовать человек, обладающий сильной волей, достаточным авторитетом, властью, не очень заинтересованный в сотрудничестве с другой стороной и стремящийся в первую очередь удовлетворить собственные интересы. Его можно использовать, если:

- исход конфликта очень важен и делается большая ставка на решение возникшей проблемы;
- вы обладаете достаточной властью и авторитетом и вам, представляется очевидным, что предлагаемое вами решение – наилучшее;
- чувствуете, что у вас нет иного выбора и вам нечего терять;
- должны принять непопулярное решение и у вас достаточно полномочий для выбора этого шага;
- взаимодействуете с подчиненными, предпочитающими авторитарный стиль.

Однако следует иметь в виду, что это не тот стиль, который можно использовать в близких личных отношениях, так как кроме чувства отчуждения он ничего больше не сможет вызвать. Его также нецелесообразно использовать в ситуации, когда вы не обладаете достаточной властью, а ваша точка зрения по какому-то вопросу расходится с точкой зрения начальника.

Стиль сотрудничества можно использовать, если, отстаивая собственные интересы, вы вынуждены принимать во внимание нужды и желания другой стороны. Этот стиль наиболее труден, так как он требует более продолжительной работы. Цель его применения – разработка долгосрочного взаимовыгодного решения. Такой стиль требует умения объяснять свои желания, выслушивать друг друга, сдерживать свои эмоции. Отсутствие одного из этих факторов делает этот стиль неэффективным. Для разрешения конфликта этот стиль можно использовать в следующих ситуациях:

- необходимо найти общее решение, если каждый из подходов к проблеме важен и не допускает компромиссных решений;
- у вас длительные, прочные и взаимозависимые отношения с другой стороной;

⁷⁰ Анцупов, А.Я., Конфликтология: учебник для вузов / А.Я. Анцупов, А.И. Шипилов. – М.: ЮНИТИ, 1999.- 356 с.

- основной целью является приобретение совместного опыта работы;
- стороны способны выслушать друг друга и изложить суть своих интересов;
- необходима интеграция точек зрения и усиление личностной вовлеченности сотрудников в деятельность.

Стиль компромисса. Суть его заключается в том, что стороны стремятся регулировать разногласия при взаимных уступках. В этом плане он несколько напоминает стиль сотрудничества, однако осуществляется на поверхностном уровне, так как стороны в чем-то уступают друг другу. Этот стиль наиболее эффективен, обе стороны хотят одного и того же, но знают, что одновременно это невыполнимо. Например, стремятся занять одну и ту же должность или одно и то же помещение для работы. При использовании этого стиля акцент делается не на решении, которое удовлетворяет интересы сторон, а на варианте, который можно выразить словами: «Мы не можем полностью выполнить свои желания, следовательно, необходимо придти к решению, с которым каждый из нас мог бы согласиться».

Такой подход к разрешению конфликта можно использовать в следующих ситуациях:

- обе стороны имеют одинаково убедительные аргументы и обладают одинаковой властью;
- удовлетворение вашего желания имеет для вас не слишком большое значение;
- вас может устроить временное решение, так как нет времени для выработки другого или же другие подходы к решению проблемы оказались неэффективными;
- компромисс позволит вам хоть что-то получить, чем все потерять.

Стиль уклонения реализуется обычно, когда затрагиваемая проблема не столь важна для вас, вы не отстаиваете свои права, не сотрудничаете ни с кем для выработки решения и не хотите тратить время и силы на ее решение. Этот стиль рекомендуется также в тех случаях, когда одна из сторон обладает большей властью или чувствует, что неправа, или считает, что нет серьезных оснований для продолжения контактов.

Стиль уклонения можно рекомендовать к применению в следующих ситуациях:

- источник разногласий тривиален и несущественен для вас по сравнению с другими более важными задачами, а потому вы считаете, что не стоит на него тратить силы;
- знаете, что не можете или даже не хотите решить вопрос в свою пользу;
- у вас мало власти для решения проблемы желательным для вас способом;
- хотите выиграть время, чтобы изучить ситуацию и получить дополнительную информацию, прежде чем принять какое-либо решение;
- пытаться решить проблему немедленно опасно, так как вскрытие и открытое его обсуждение могут только ухудшить ситуацию;

- подчиненные сами могут успешно урегулировать конфликт;
- у вас был трудный день, а решение этой проблемы может принести дополнительные неприятности.

Не следует думать, что этот стиль является бегством от проблемы или уклонением от ответственности. В действительности уход или отсрочка может быть вполне подходящей реакцией на конфликтную ситуацию, так как за некоторое время она может разрешиться сама собой, или вы сможете заняться ею позже, когда будете обладать достаточной информацией и желанием разрешить ее.

Стиль приспособления означает, что вы действуете совместно с другой стороной, но при этом не пытаетесь отстаивать собственные интересы в целях сглаживания атмосферы. Томас и Килменн считают, что этот стиль наиболее эффективен, когда исход дела чрезвычайно важен для другой стороны и не очень существенен для вас или когда вы жертвуете собственными интересами в пользу другой стороны ⁷¹.

Стиль приспособления может быть применен в следующих наиболее характерных ситуациях:

- важнейшая задача – восстановление спокойствия и стабильности, а не разрешение конфликта;
- предмет разногласия не важен для вас или вас не особенно волнует случившееся;
- считаете, что лучше сохранить добрые отношения с другими людьми, чем отстаивать собственную точку зрения;
- осознаете, что правда не на вашей стороне;
- чувствуете, что у вас недостаточно власти или шансов победить.

Точно так же, как ни один стиль руководства не может быть эффективным во всех без исключения ситуациях, так и ни один из рассмотренных стилей разрешения конфликта не может быть выделен как самый лучший. Надо научиться эффективно, использовать каждый из них и сознательно делать тот или иной выбор, учитывая конкретные обстоятельства.

К *структурным методам* разрешения конфликтов относятся следующие:

- 1) разъяснение требований к работе (каждый работник должен знать об ожидаемом уровне результатов, о том, кто предоставляет и получает различную информацию, системе полномочий и ответственности и т.п.);
- 2) координационные и интеграционные методы, сущность которых заключается в том, что иерархия полномочий упорядочивает взаимодействия людей, принятие решений и информационные потоки внутри организации. Начальник может принять решение по какому-либо вопросу, вызвавшему противоречия, и тем самым предупредить возникновение конфликта. Конфликт

⁷¹ Шейнов, В.П. Конфликты в нашей жизни и их разрешение / В.П. Шейнов. – СПб.: Питер, 2001. – 431 с.

между двумя производственными подразделениями можно разрешить, создав промежуточную службу, координирующую работу этих подразделений;

3) направление усилий всех участников на достижение общих целей;

4) создание системы вознаграждений (вознаграждение благодарностью, премией, признанием или повышением по службе можно использовать как метод управления конфликтной ситуацией, оказывая влияние на поведение людей).

Косвенные методы разрешения конфликтов носят характер опосредованных скрытых воздействий. Самые результативные из них следующие.

Принцип выхода чувств. По наблюдениям, если человеку дать возможность беспрепятственно выразить свои отрицательные эмоции, то постепенно они сменяются положительными, и снимают напряжение в обществе. Иногда смех, физическое расслабление, зевок и даже юмор вызывают тот же эффект. Юмор – это одна из форм социально приемлемой агрессивности. Вместо того чтобы атаковать противника, партнер высмеивает его. Комическое пробуждает чувство собственного достоинства, снимает агрессию и заменяет ее интеллектуальным превосходством.

Принцип эмоционального возмещения. Человек, обращающийся к вам с сетованиями на своего недруга, должен рассматриваться как страдающее лицо. Пусть вам совершенно ясно, что пострадавшим является не он, а именно его недруг. Внутреннее ощущение ситуации, сложившейся у вашего собеседника, именно его выставляет страдальцем. И чем больше он не прав, тем активнее выгораживает себя перед собственной совестью и выставляет в качестве мученика и жертвы. Показав, что вы считаетесь с его оскорбленными чувствами, вы тем самым эмоционально подбадриваете своего собеседника, которого, особенно в данной ситуации, согреет уместно сказанное в разговоре слово похвалы.

Следует подчеркнуть, что льстить конфликтующим нельзя. Это легко распознается, а льстец вызывает открытое или тайное презрение собеседника. Надо сказать о том хорошем, что в человеке действительно есть. Этого бывает достаточно, чтобы вызвать целую лавину раскаяния и искреннюю готовность помириться.

Принцип авторитетного третьего. Состояние конфликта резко искажает взаимовосприятие враждующими сторонами друг друга. Примиряющие добрые намерения одного из противников по отношению к другому в таком случае могут быть переданы только через третье лицо, авторитетное для обоих. Для обиженного человека – это толчок к размышлению, который обязательно направит мысли на путь поисков межличностного компромисса.

Принцип обнаженной агрессии. Посредник намеренно предоставляет враждующим возможность выразить свою неприязнь друг к другу. Прямая форма обнажения агрессии реализуется следующим образом: посредник побуждает партнеров конфликта ссориться в его присутствии. Дав им

возможность выговориться, посредник не отпускает их, а продолжает работу на основе нижеследующих принципов.

Принцип принудительного слушания оппонента. Обычно ссорящиеся не в состоянии правильно воспроизвести реплики друг друга, поскольку каждый слышит в основном себя, а обидчику приписывает слова, которые в действительности не были произнесены. Фиксируя внимание конфликтующих на этом факте, посредник принуждает их к добросовестному слушанию друг друга. Непривычность такой ситуации и способствует росту самокритичности спорящих.

Принцип расширения духовного горизонта спорящих. Побуждая конфликтующих длительно ссориться в его присутствии, посредник тем или иным способом протоколирует ссору. Как правило, враждующие бывают подавлены тем, что услышали, поскольку начинают понимать, что вели себя недостойно. На этом фоне посредник приступает к разбору ссоры, взывая при этом к духовному началу обоих, и разоблачает все мелкое, непринципиальное и примитивное, что сопровождало либо вызывало конфликт. Беседа заканчивается призывом ориентироваться на высокие ценности и цели, отставив позади уязвленное самолюбие и мелочные личные счеты.

Урегулирование конфликтов в личностно-эмоциональной сфере

Руководителю приходится разрешать конфликты не только в деловой форме, но и в личностно-эмоциональной сфере. При их разрешении применяются другие методы, поскольку в них, как правило, трудно выделить объект разногласий, отсутствует столкновение интересов. Как же себя вести руководителю с «конфликтной личностью»? Существует единственное средство – «подобрать ключик». Для этого попытайтесь увидеть в нем друга и лучшие черты (качества) его личности, поскольку вы уже не сможете изменить ни систем его взглядов и ценностей, ни его психологические особенности и особенности нервной системы. Если же не смогли «подобрать к нему ключ», то остается одно единственное средство – перевести такого человека в разряд стихийного действия.

К **психолого-педагогическим методам разрешения** конфликта можно отнести: беседу, убеждение, просьбу, разъяснение, игру. Задача психолого-педагогического метода разрешения конфликта заключается в снятии остроты конфликта, направление его в конструктивное русло. Одним из применяемых методов является «деловая игра». Игра – культурно представленный, зафиксированный (неоднократно описанный) и передаваемый способ разрешения конфликтов.

Таким образом, в конфликтной ситуации или в общении с трудным человеком следует использовать такой подход, который в большей степени соответствовал бы конкретным обстоятельствам и при котором вы могли бы чувствовать себя наиболее комфортно. Наилучшими советчиками в выборе оптимального подхода разрешения конфликта являются жизненный опыт и желание не усложнять ситуацию и не доводить человека до стресса. Можно,

например, добиться компромисса, приспособиться к нуждам другого человека (особенно партнера или близкого человека); настойчиво добиваться осуществления своих истинных интересов в другом аспекте; уклоняться от обсуждения конфликтного вопроса, если он не очень важен для вас; использовать стиль сотрудничества для удовлетворения наиболее важных интересов обеих сторон. Поэтому лучшим способом разрешения конфликтной ситуации является сознательный выбор оптимальной стратегии поведения.

Одно из основных коммуникативных умений руководителя – умение конструктивно критиковать своих коллег и подчиненных, не наживая врагов, формируя благоприятную психологическую атмосферу в коллективе.

Некоторые формы и правила конструктивной критики.

1. Начинайте с похвалы, с истинного признания достоинств критикуемого и только после этого переходите к предмету критики. Разговор-критика должен состоять из трех равных по времени частей. Первая часть разговора создает благоприятный настрой на восприятие критики. Если вы – руководитель и вызвали провинившегося подчиненного на беседу, то независимо от своего эмоционального состояния, должны дружелюбно поздороваться и начать разговор о положительных личностных и деловых характеристиках приглашенного. Далее переходите к анализу существа допущенного нарушения, просчета и делайте соответствующие выводы, применяйте необходимые санкции. Затем вновь говорите о достоинствах критикуемого, показывайте, что он имеет все для того, чтобы не допустить подобного впредь. Эта третья часть формирует отношение к разговору. По психологическому закону первая и последняя фразы остаются в памяти и формирует мотивацию.

2. Не отвергайте «с порога» мнения, с которым не согласны. Не говорите, что человек не прав. Каждый видит окружающий мир по-своему и имеет право на собственное мнение.

3. Готовясь критиковать другого, вспомните и скажите о своих недостатках, если не правы – сразу признавайте это. Такая позиция смягчает восприятие критики, делает ненужной защиту оппонента, сближает вас с критикуемым, поскольку и вам «ничто человеческое не чуждо».

4. Пользуйтесь критикой-«рикошетом», критикуйте не прямо, а косвенно, ссылайтесь на вымышленные лица.

5. Критикуйте не личность, а поступок.

6. Дайте возможность критикуемому спасти свой престиж.

7. Содавайте впечатление, что ошибка, которую вы хотите видеть исправленной, легко исправима.

8. Добивайтесь, чтобы люди были рады сделать то, что вы предлагаете.

9. Делайте акцент на главном, не придирайтесь к мелочам.

10. Не накапливайте свои обиды или промахи оппонента, чтобы затем «выплеснуть» все разом. Не поминайте прошлых грехов. Критикуйте лишь по данному конкретному поводу.

11. Постарайтесь изъять или минимизировать обвинение и сделать акцент на конструктивные предложения.

12. Не уповайте на логику, если ваш оппонент находится в состоянии эмоционального возбуждения, то он вас не слышит. Делайте психологические паузы, чтобы снизить «температуру общения».

13. Не требуйте немедленного признания ошибок, согласия с вашей позицией. Нужно время, чтобы человек стал психологически готовым это сделать.

14. По возможности не критикуйте публично, чтобы не задеть самолюбия вашего оппонента.

15. Старайтесь предотвратить критику:

– создавайте человеку хорошую репутацию, отмечайте похвалой всякий, пусть даже незначительный успех в той сфере, где он может быть подвергнут критике;

– прежде чем критиковать, спросите себя, чего вы этим добьетесь;

– прежде чем критиковать, подумайте о двух-трех положительных качествах критикуемого;

– овладевайте искусством заменять критику положительными мотивировками.

Старайтесь использовать разные формы критики в соответствии с индивидуальностью критикуемого и обстоятельствами. Критика может быть выражена как упрек, сопереживание, озабоченность, удивление, ирония, намек, требование, замечание, вызов, опасение, надежда, аналогия, похвала, подбадривающая критика, безличная и т.д.

Тем, кого критикуют, стоит помнить следующее:

1. Критикуют только того, в чьи способности выправить положение верят.

2. Если вас критикуют, значит, верят в вашу порядочность, в то, что вы не станете преследовать за критику.

3. Всякая критика полезна:

– это резерв моего совершенствования (критика помогает увидеть те проблемы, сферы деятельности, которые оказались вне моего поля зрения);

– любая критика требует размышления минимум о том, чем она вызвана, максимум – о том, как исправить положение; она выявляет отношение критикуемого к вам;

– большое число несправедливых критических замечаний – показатель плохого психологического климата в коллективе, что само по себе требует критического осмысления;

– отказ от критики «загоняет болезнь внутрь» и тем самым затрудняет преодоление недостатков. Поэтому не нужно спешить давать отпор критикующему, пусть в обсуждении проблемы вовлекутся другие. Если вас не критикуют, то критику стоит спровоцировать.

Контрольные вопросы

1. Дайте определение конфликта.
2. Изобразите графическую структуру конфликта.
3. Дайте понятие основных структурных элементов конфликта.
4. Каковы основные причины возникновения производственных конфликтов?
5. Назовите основные характеристики методов разрешения конфликтов.
6. Перечислите правила конструктивной критики.
7. Назовите стадии развития конфликтов.
8. Дайте понятие основным видам конфликтов: внутриличностный, межгрупповой, ролевой, конструктивный, деструктивный.
9. В чем сущность психолого-педагогических методов разрешения конфликтов?

Тематика рефератов

1. Современные проблемы развития конфликтологии.
2. Конфликты и трансактный анализ.
3. Характеристика конфликта как социального феномена.
4. Теории поведения личности в конфликте.
5. Технологии эффективного общения и рационального поведения в конфликте.
6. Психология переговорного процесса по разрешению конфликтов.
7. Внутриличностные конфликты. Формы проявления и способы разрешения.
8. Межличностные конфликты.
9. Понятие организации и конфликтов в ней.
10. Предупреждение и разрешение семейных конфликтов.
11. Предупреждение и разрешение управленческих конфликтов.
12. Понятие глобальных конфликтов. Управление глобальными конфликтами.
13. Игра как способ разрешения конфликтов.
14. Понятие групповых конфликтов и их классификация.
15. Технологии управления конфликтами.

1.14. Психология общения

Виды, стили и модели общения. Коммуникативные умения и их структура. Предкоммуникативная ориентация в ситуации общения. Барьеры общения. Аттрактология как наука. Профессиональное общение руководителя. Культура общения.

Между общением и деятельностью, как видами человеческой активности, существуют различия. Результатом деятельности является обычно создание какого-либо материального или идеального предмета, продукта (например, формулировка мысли, идеи, высказывания, изготовления детали). Итогом общения становится взаимное влияние людей друг на друга. И деятельность, и общение следует рассматривать как взаимосвязанные стороны развивающей человека социальной активности.

В реальной жизнедеятельности человека общение и деятельность как специфические формы социальной активности выступают в единстве, но и в определенной ситуации могут быть реализованы независимо друг от друга. Содержание категории общения многообразно: это не только вид человеческой деятельности, но и условие, результат этой же деятельности; обмен информацией, социальным опытом, чувствами, настроениями.

Существование множества различных определений понятия «общение», прежде всего, связано с различными подходами и взглядами на эту проблему.

Общение – сложный многоплановый процесс установления и развития контактов между людьми, порождаемый потребностями совместной деятельности и включающий в себя обмен информацией, выработку единой стратегии взаимодействия, восприятие и понимание другого человека.

На практике часто путают или отождествляют два понятия «общение» и «отношение». Эти понятия не совпадают. Общение есть процесс реализации тех или иных отношений.

Учитывая сложность понятия «общение», необходимо обозначить его структуру с тем, чтобы затем был возможен анализ каждого элемента. Характеризовать структуру общения мы будем путем выделения в нем трех взаимосвязанных сторон: коммуникативной, интерактивной и перцептивной.

Коммуникативная сторона общения заключается в обмене информацией между людьми. **Интерактивная** – в организации взаимодействия между индивидами, т.е. в обмене не только знаниями и идеями, но и действиями. **Перцептивная сторона общения** означает процесс восприятия друг друга партнерами по общению и установление на этой почве взаимопонимания. Естественно, что все эти термины весьма условны. Но поскольку данные взаимосвязанные стороны общения играют огромную роль, рассмотрим их более подробно.

Здесь важен вопрос о средствах и механизмах воздействия участников общения друг на друга в его процессе. Главным средством общения является язык.

Язык – это система знаков, служащая средством человеческого общения, мыслительной деятельности, способом выражения самосознания личности.

Большое значение в процессе общения имеют знаки.

Знак – это любой материальный объект (предмет, явление, событие), который выступает в качестве указания и обозначения и используется для приобретения, хранения, переработки и передачи информации.

Так, слово «стол» – это знак. Все знаки данного языка (например, русского) образуют систему знаков: слова «стол», «стул», «диван» и т.д. объединены общим представлением о мебели.

Общее содержание, которое вкладывается в данный знак, называется его значением. В значении знаков воплощены знания, приобретенные людьми, их практический и теоретический опыт. Включаясь в жизнь того или иного культурного сообщества, мы усваиваем значение знаков, учимся их использовать.

Усваивая значения знаков и способы их организации для передачи сообщения, люди учатся разговаривать на том или ином языке. Язык становится средством общения, средством установления взаимопонимания для тех, кто им владеет. В то же время он становится средством изоляции для тех, кто его не знает.

Помимо общего для всех индивидов значения, знак может иметь для каждого свой субъективно окрашенный личностный смысл. Он порождается личным опытом человека, его желаниями, надеждами, страхом, иными чувствами.

Когда общение формализовано, в словах и поступках людей наиболее важным является их общепринятое значение. Для того чтобы обеспечить точность в фиксации этих значений, в своей профессиональной деятельности юристы, дипломаты и ученые заботятся о строгости формулировок. В принципе это очень важно в любой профессиональной сфере деятельности. Если же в общении человек выступает как индивид и выражает собственные взгляды и чувства, то для собеседника, помимо общепринятого значения поведения, становится важным его личностный смысл.

Можно сказать, что понять человека как носителя определенной культуры мы можем, только уяснив значения его слов и поступков. Понять же его как индивида, можно лишь учитывая и значения, и личностные смыслы его речей, жестов и т.д.

Не все знаки, с помощью которых люди (вольно или невольно) сообщают о себе ту или иную информацию, являются продуктами культуры. Некоторые из них являются естественными проявлениями организма. К ним относятся: краска, заливающая лицо, или, напротив, внезапная бледность, выступившие на глазах слезы, дрожание рук, голоса и т.д. Эти знаки называют признаками или

симптомами, они свидетельствуют о сильных эмоциональных реакциях человека.

Определенная культура, однако, накладывает ряд требований при проявлении даже наиболее сильных и значимых для человека эмоций.

Еще один важный момент состоит в том, что лишь часть сведений передается от одного человека к другому сознательно, с целью сообщить что-либо партнеру по общению. С этой точки зрения знаки подразделяются:

интенциональные (интенция от лат. *intentio* – стремление, направленность воли, чувств) – специально производимые для передачи информации;

неинтенциональные – непреднамеренно выдающие эту информацию.

В качестве неинтенциональных знаков могут выступать признаки эмоций, которые человек хотел бы подчас скрыть (так, волнение студента перед аудиторией способны выдать дрожащие руки, даже если он хорошо владеет своим голосом и лицом). Неинтенциональные знаки может содержать и речь (например, оговорки, в которых прорывается эмоциональное состояние говорящего). Неинтенциональные знаки могут содержать в себе информацию не только об эмоциональном состоянии партнера.

Поскольку неинтенциональные знаки говорят, прежде всего, о самом человеке, его непосредственных, спонтанных реакциях, очень важно научиться замечать их и правильно расшифровывать.

Различают два вида общения: вербальное и невербальное. Общение, осуществляемое с помощью слов, называется **вербальным** (от лат. *verbalis* – словесный). При **невербальном** общении средством передачи информации являются невербальные (несловесные) знаки (позы, жесты, мимика, интонации, взгляды, территориальное расположение и т.д.).

Речь способна точно и беспристрастно фиксировать интеллектуальные соображения человека, служить средством передачи однозначно трактуемых сообщений. Именно поэтому речь успешно используется для закрепления и передачи разного рода научных идей, а также координации совместной деятельности, для осмысления душевных переживаний человека, его взаимоотношений с людьми.

Живая речь содержит в себе множество сведений, заключенных в так называемых невербальных **элементах общения**, среди которых можно назвать следующие.

1. Позы, жесты, мимика. В целом они воспринимаются как общая моторика различных частей тела – (рук – жестикуляция, лица – мимика, позы – пантомима). Эта общая моторика отображает эмоциональные реакции человека. Именно эти особенности и называются кинетикой.

2. Паралингвистика или просодика – особенности произношения, тембр голоса, его высота и громкость, темп речи, паузы между словами, фразами, смех, плач, вздохи, речевые ошибки, особенности организации контакта.

Паралингвистическая и экстралингвистическая системы представляют собой «добавки» к вербальному общению.

Паралингвистика – это качество голоса, его диапазон, тональность. Экстралингвистика – это включение в речь пауз, покашливания, смеха, а также темп речи.

3. Проксемика (от англ. proximity – близость). Основатель проксемики Э. Холл называл ее пространственной психологией.

4. Визуальное общение – контакт глаз. Невербальные средства общения чаще всего используются для установления эмоционального контакта с собеседником и поддержания его в процессе беседы, для фиксации того, насколько хорошо человек владеет собой, а также для получения информации о том, что люди в действительности думают о других. Американский психолог Дж. Трейгер назвал неречевые средства общения эмоциональным языком, так как чаще всего они «говорят» нам именно о чувствах собеседника.

О чем могут сообщить невербальные средства общения?

Во-первых, они способны указать собеседнику на особенно важные моменты сообщения.

Во-вторых, невербальные средства общения дополняют содержание высказывания.

В-третьих, невербальные средства общения свидетельствуют об отношении к собеседнику, поскольку в них выражаются чувства говорящего.

В-четвертых, невербальные средства общения дают возможность судить о самом человеке, о его состоянии в данный момент, о его психологических качествах.

Основными механизмами познания другого человека в процессе общения являются идентификация, эмпатия и рефлексия.

Идентификация (от лат. identifico – отождествление, уподобление) выражает простой эмпирический факт, что одним из самых простых способов понимания другого человека является уподобление себя ему. Это, разумеется, не единственный способ, но в реальных ситуациях взаимодействия люди пользуются таким приемом, когда предположение о внутреннем состоянии партнера по общению строится на основе попытки поставить себя на его место.

Существует тесная взаимосвязь между идентификацией и другим близким по содержанию явлением – явлением эмпатии (от греч. empatheia – сопереживание). **Эмпатия** – это способность постижению эмоционального состояния другого человека в форме сопереживания. Только в этом случае имеется в виду не рациональное осмысление проблем другого человека, а, скорее, эмоциональный отклик на его проблемы. Эмоциональная природа эмпатии проявляется именно в том, что ситуация другого человека, например, партнера по общению, не столько продумывается, сколько прочувствуется.

Однако взглянуть на вещи с чьей-то точки зрения необязательно означает отождествить себя с этим человеком. Если я отождествляю себя с кем-то, то это значит, что я строю свое поведение так, как строит его этот другой. Если я

проявляю к нему эмпатию, я просто принимаю во внимание его линию поведения (отношусь к ней сочувственно), но свою собственную могу строить совсем по-иному. И тот, и другой аспекты важны. Но оба случая требуют решения еще одного вопроса: как партнер по общению будет меня понимать? От этого будет зависеть наше взаимодействие.

Иными словами, процесс понимания друг друга осложняется явлением **рефлексии** (от лат. reflexio – обращение назад). Это не просто знание или понимание партнера, а знание того, как партнер понимает меня, своеобразный удвоенный процесс зеркальных отношений друг с другом.

Содержание общения включает в себя определенные **способы воздействия партнеров друг на друга**. К ним относятся: заражение, внушение, убеждение и подражание.

Заражение. В самом общем виде его можно определить как бессознательную, невольную подверженность человека определенным психическим состояниям. Оно проявляется через передачу определенного эмоционального состояния или, по выражению известного психолога В.Д. Парыгина, психического настроения.

Экспериментально установлено, что чем выше уровень развития личности, тем критичнее ее отношение к воздействию и тем самым слабее действие механизма «заражения».

Внушение. Это целенаправленное неаргументированное воздействие одного человека на другого. При внушении (суггестии) осуществляется процесс передачи информации, основанный на ее некритическом восприятии. Явление сопротивления внушающему воздействию называется контрсуггестией. Внушение производится путем непосредственного прививания психических состояний, причем не нуждается в доказательствах и логике. Внушение - это эмоционально-волевое воздействие.

Убеждение. Оно построено на том, чтобы с помощью логического обоснования добиться согласия от человека, принимающего информацию. Убеждение представляет собой интеллектуальное воздействие на сознание личности через обращение к ее собственному критическому суждению.

Подражание. Его специфика, в отличие от заражения и внушения, состоит в том, что здесь осуществляется не простое принятие внешних черт поведения другого человека, а воспроизведение им черт и образов демонстрируемого поведения. Поскольку речь идет об усвоении предложенных образцов поведения, существуют два плана подражания: или конкретному человеку, или нормам поведения, выработанным группой.

Анализ общения как сложного многостороннего процесса показывает, что его конкретные формы могут быть весьма различными. Для того чтобы понять, как личность включена в эти процессы, что она вносит в них, необходимо рассмотреть, как конкретно раскрываются процессы общения в различных группах, а также в различной деятельности.

Рассматривая процесс познания человека человеком в общении, С.Л. Рубинштейн писал: «В повседневной жизни, общаясь с людьми, мы ориентируемся в их поведении, поскольку мы как бы «читаем» его, т.е. расшифровываем значение его внешних данных и раскрываем смысл получающегося таким образом текста в контексте, имеющем свой внутренний психологический план. Это «чтение» проистекает бегло, поскольку в процессе общения с окружающими нас людьми вырабатывается определенный, более или менее автоматически функционирующий подтекст к их поведению»⁷².

Вопросы о том, как происходит это «беглое чтение» другого человека, что позволяет нам понимать его поведение, встают перед каждым из нас. Очень часто важно не только само по себе понимание того или иного поведения, но и его основ, истоков, движущих сил и механизмов. Именно поэтому необходимо понимать, что стоит для нас за словами «восприятие и понимание другого в общении».

Психологами было обнаружено несколько типовых схем, по которым строится образ другого человека и которые в той или иной степени используются всеми людьми. Построение образа партнера по этим схемам иногда приводит к так называемым эффектам первого впечатления или систематическим ошибкам социального восприятия. Знание этих схем может способствовать пониманию того, как формируется первое впечатление о человеке.

Наиболее часто применяется схема восприятия, которая срабатывает в случае неравенства партнеров в той или иной сфере. Ошибки неравенства проявляются в том, что люди склонны систематически переоценивать различные психологические качества тех людей, которые превосходят их по какому-то параметру, существенному для них.

При ошибках неравенства схема восприятия такова. При встрече с человеком, превосходящим нас по какому-то важному для нас параметру, мы оцениваем его несколько более, положительно, чем это было бы, если бы он был нам равен. Если же мы имеем дело с человеком, которого мы в чем-то превосходим, то мы его недооцениваем. Очень важно помнить, что превосходство фиксируется по какому-то одному параметру, а переоценка (или недооценка) происходит по многим параметрам. Эти ошибки можно назвать фактором превосходства.

Не менее важными и узнаваемыми являются ошибки, связанные с тем, нравится нам внешне наш партнер по общению или нет. Эти ошибки заключаются в том, что если человек нам нравится (внешне!), то одновременно мы склонны считать его более хорошим, умным, интересным и т.д. (т.е. опять-таки переоценивать многие его психологические характеристики).

⁷² Бодалев, А.А. Личность и общество / А.А. Бодалев. - М.: Педагогика, 1983. – 89 с.

В данном случае под влиянием одного фактора переоцениваются или недооцениваются свойства человека. Здесь мы имеем дело с фактором привлекательности – чем более внешне привлекателен для нас человек, тем лучше он во всех отношениях, если же он непривлекателен, то и остальные его качества недооцениваются.

Следующая схема также хорошо известна. Те люди, которые к нам относятся хорошо, кажутся нам значительно лучше тех, кто к нам относится плохо. Это проявление так называемого фактора «отношения к нам».

Отсюда можно сделать заключение, что позитивное отношение к нам порождает сильную тенденцию к приписыванию положительных свойств и «отбрасыванию» отрицательных, и наоборот, негативное отношение вызывает тенденцию не замечать положительных сторон партнера и выделять отрицательные. Таково действие рассматриваемого фактора.

Представленные нами три вида ошибок при формировании первого впечатления называются эффектом ореола. Эффект ореола проявляется в том, что при формировании первого впечатления общее позитивное впечатление о человеке приводит к переоценке неизвестного человека. Механизм ошибок похож во всех трех случаях, но источником ореола являются разные причины, что и позволило выделить три основные ошибки – превосходства, привлекательности и отношения к нам.

Очень важно отметить, что все эти три фактора охватывают практически все возможные ситуации общения. Из этого следует, что первичное восприятие другого человека всегда ошибочно. Однако это не совсем так. Специальные исследования показывают, что почти каждый взрослый человек, имеющий достаточный опыт общения, способен точно определить почти все характеристики партнера. Но эта точность бывает только в нейтральных ситуациях (а такие ситуации встречаются только в специальных экспериментах и совершенно отсутствуют в реальной жизни). Причем в этих же экспериментах было обнаружено, что в реальной жизни всегда присутствует тот или иной процент ошибок. Почему это происходит? Вероятно, потому, что перед человеком никогда не стоит задача просто воспринять другого человека. Образ партнера, который создается при знакомстве, – это регулятор последующего поведения, он необходим для того, чтобы правильно и эффективно построить общение в данной ситуации. Наше общение строится в зависимости оттого, с кем мы общаемся, и для каждой категории партнеров существуют разные техники общения.

В каждой ситуации в «фокусе» восприятия оказываются те признаки другого человека, которые позволяют определить его принадлежность к той или иной группе в соответствии с особенностями ситуации и требованиями к построению дальнейшего поведения. Все же остальные черты и особенности, оказавшиеся «не в фокусе», просто достраиваются по определенным схемам, и именно здесь появляется вероятность ошибки. Таким образом, восприятие

любого другого человека одновременно и верное и неверное, и правильное и неправильное.

Однако важно знать не только схему восприятия, но также и те знаки во внешности другого человека или в ситуации, которые «запускают» восприятие по этой схеме.

Исследования показывают, что для определения параметра превосходства в нашем распоряжении имеются два основных источника информации:

- 1) одежда человека, весь его имидж;
- 2) манера поведения человека (как он сидит, ходит, разговаривает, куда смотрит и т.д.).

Кроме этих двух признаков, других у нас нет. Но эти источники реально значимы лишь потому, что информация заложена в них в соответствии с исторически сложившимися стереотипами.

В манере поведения, как и в одежде, всегда присутствуют элементы, позволяющие судить о статусе человека. Именно поэтому все мы по манере поведения можем определить наше равенство или неравенство с другим человеком.

В чем проявляется превосходство в манере поведения? Скорее всего, его можно определить как независимость в различных ситуациях и обстоятельствах.

Манера поведения может содержать в себе признаки превосходства по разным причинам: вследствие действительного превосходства, объективного или только субъективного, а также вследствие превосходства ситуативного. Безусловно, на восприятие превосходства влияет весь опыт человека и его внутренняя позиция. Отметим, что действие фактора превосходства начинается тогда, когда человек фиксирует превосходство другого над собой по знакам в одежде и манере поведения.

Если с определением знаков превосходства особых затруднений не возникает, то относительно знаков привлекательности все обстоит иначе. Спросите себя или своих знакомых, каковы внешние знаки, позволяющие считать одного человека привлекательным, а другого нет? Удовлетворительного ответа вы не получите, хотя практическое определение привлекательности, как правило, проблем не вызывает.

Сложность этого вопроса вызвана тем, что все привыкли считать привлекательность только индивидуальным впечатлением. Можно сказать, что знаками привлекательности являются усилия человека выглядеть социально одобряемым образом в некоторой группе.

Знаком, «запускающим» соответствующую схему формирования впечатления, является все, что свидетельствует о согласии или несогласии партнера с нами (фактор отношения к нам).

В любом случае мы должны осознавать, что ошибкой является не само по себе построенное по схеме первое впечатление, а использование этого впечатления не по адресу в длительном межличностном общении.

В постоянном общении продолжают действовать результаты первого впечатления. Однако при постоянном и длительном общении нам может быть недостаточно только черт и свойств, приписанных партнеру при первом впечатлении. В постоянном общении становится важным более глубокое и объективное понимание партнера.

В реальном общении мы почти всегда примерно понимаем, что происходит с нашим партнером. При этом вряд ли каждый может в любой момент объяснить, почему ему кажется, что собеседник чем-то расстроен или не хочет продолжать разговор. Однако это понимание существует, иначе мы не стали бы выяснять, что же произошло или стараться закончить беседу. Значит, восприятие другого человека в общении дает нам материал для выводов. Проблема состоит в следующем: мы иногда не знаем, что это за материал, что собственно мы восприняли, и как это у нас вышло. До начала общения необходимо мысленно представить его, прорепетировать. Попробовать проиграть ситуацию самим с собой по заранее намеченному краткому сценарию, но не слово в слово. Если всецело полагаться на сценарий, а во время общения другая сторона не ответит «такими положено» словами, можно придти в замешательство и потерять преимущество. Вначале надо обдумать, как будет реагировать противная сторона на ваши устремления, что она по этому противопоставит, затем выбрать ту или иную последовательность шагов. Нужно непременно ясно формулировать – и уже очень конкретно, – чего вы хотите достичь. Затем очень важно «соорудить сцену» – мысленно представить место, где все будет происходить.

Вы будете за прилавком? Сидеть за письменным столом? Будете в офисе? Чем? В общественном месте? Встреча будет внутри здания? Снаружи? Одним словом – до начала общения необходимо представить и закрепить в сознании как можно больше деталей обстановки. Поэтому необходима предкоммуникативная ориентация в ситуации общения, т.е. планирование общения.

Как понять своего партнера? Психологические исследования показывают, что почти все детали внешнего облика человека могут нести информацию о его эмоциональных состояниях, об отношении к окружающим, а также о его отношении к себе.

Лицо человека, его жесты, мимика, общий стиль экспрессивного поведения, походка, его манера стоять, сидеть, привычные позы и их изменение во время разговора, пространственная ориентация по отношению к партнерам – все это имеет определенное содержание и несет информацию о внутренних состояниях человека. Конечно, то, что максимально привлекает наше внимание в облике другого человека, – это его лицо.

Действительно, можно сделать «умное» лицо и тем самым воздействовать на мнение о себе, а кроме того, лицо часто бывает «одухотворенным», «смешным», «просветленным», «угрюмым» и т.д. Таким образом, первое, что отражается в лице человека, – это эмоции. Существуют семь основных

выражений лица: счастье, удивление, страх, страдание, гнев, отвращение (или презрение) и интерес. Восприятие эмоционального состояния человека по лицу происходит очень быстро и точно.

Важную роль при чтении информации «с лица» играет направление взгляда.

Однако хотя лицо является главным источником психологической информации, тем не менее, во многих ситуациях оно гораздо менее информативно, чем нам кажется. Это связано с тем, что мимика лица хорошо контролируется человеком, несмотря на расхожие представления о том, что лицо может выдавать человека даже тогда, когда он этого не хочет («на лице написано»).

При определенных обстоятельствах (например, соблюдении правил этикета), когда человек хочет скрыть свои чувства, лицо становится малоинформативным, а тело – главным источником информации для партнера. Некоторые психологи даже называют тело местом «утечки информации» о наших душевных состояниях.

Для того чтобы умение понимать партнера начало проявляться в общении, необходимы не только и не столько знания и опыт, сколько нечто другое – особое отношение к партнеру, особая направленность на него. Какими бы опытными и умудренными жизнью и знаниями мы бы ни были, для того чтобы понять человека, нужно этого хотеть: хотеть понять, о чем он думает, отчего переживает, его точку зрения и образ мыслей.

Механизмом этого типа восприятия и понимания другого является эмпатия. Она основана на умении (которое определяется стремлением) поставить себя на место другого, взглянуть на всё его глазами, прочувствовать его состояние и позицию и учесть их в своем поведении.

Для каждого из нас от понимания истоков действий и их причин во многом зависит построение взаимодействия с другим человеком. Пути и механизмы такого понимания не могли не заинтересовать психологов, поэтому возникло целое направление: исследование процессов и результатов каузальной атрибуции (приписывания причин) поведения.

Как на практике человек объясняет поведение других? Когда происходит каузальная атрибуция? Необходимость в ней появляется в тех случаях, когда возникают неожиданные преграды и трудности на пути совместной деятельности. При возникновении трудностей и конфликтов, а также столкновении интересов или взглядов люди прибегают к каузальной атрибуции своего или чужого поведения и пытаются таким образом оказать влияние на дальнейшие события. Причем чем большие затруднения встречаются нам при взаимодействии, тем более серьезно мы подходим к поиску причин этих затруднений.

В общении участвуют как минимум два человека, и каждый из них может активно влиять на восприятие партнера. Именно эта способность вмешательства в процесс формирования своего образа у партнера и называется

самоподачей (у некоторых авторов – самопредъявление, самопрезентация). По существу, самоподача состоит в управлении вниманием.

Наверно, каждый человек хоть раз интересовался тем, какое впечатление он производит на других, т.е. его волновало, какой результат дает его самоподача (причем этот результат всегда связан сформированием целостного впечатления). Управление восприятием партнера происходит с помощью привлечения внимания к тем особенностям своего внешнего облика, своего поведения или представления о ситуации, которые «запускают» соответствующие механизмы социального восприятия.

К подобным *механизмам социального восприятия* относятся: самоподача превосходства, привлекательности, отношения, актуального состояния и причин поведения.

Самоподача превосходства. Для того чтобы быть эффективным, этот механизм социального восприятия должен опираться на некоторые объективные признаки, знаки превосходства – одежду, манеру речи и поведения. Но поскольку самоподача – это управление вниманием партнера, очень важно к тому же, чтобы эти факторы при подобном механизме социального восприятия были действительно заметны, акцентированы, подчеркнуты и выделены.

Самоподача превосходства имеет очень большое значение для людей, специальность которых подразумевает профессиональное общение, – руководителей, юристов и многих других. Они, как правило, знают об этом, но не всегда понимают, какие имеются конкретные пути для достижения успеха. Именно поэтому во многих странах мира существуют консультативные фирмы, которые помогают «поставить» нужную самоподачу. Работа консультанта основана на тонком знании того, как в конкретных условиях определенной социальной группы воспринимаются представители других групп и как они должны выглядеть, чтобы их деятельность была эффективной.

Если показать превосходство при помощи одежды достаточно просто, то акцентировать превосходство в манере поведения значительно сложнее. Признаком превосходства здесь является независимость, за которой скрываются те или иные нарушения норм общения.

Самоподача привлекательности. Привлекательность также является предметом управления. Причем если самоподача превосходства не всегда важна для человека, то самоподача привлекательности важна для каждого.

Правило самоподачи привлекательности очень простое: не одежда сама по себе делает нас привлекательными, а та работа, которая затрачена нами на ее приведение в соответствие с нашими внешними данными.

Самоподача отношения. Самоподача превосходства и самоподача привлекательности по значению и частоте употребления значительно проигрывают самоподаче отношения. Действительно, всегда очень важно уметь показать партнеру свое отношение к нему – чаще хорошее, но иногда и плохое.

Способы самоподачи отношения к нам можно разделить на вербальные и невербальные.

Если проанализировать подобные приемы, то мы увидим, что главное в них – это умение как можно скорее выразить согласие с собеседником в значимых для него вопросах и ни в коем случае не возражать. Часто такие же приемы мы используем в ситуациях обыденного общения.

Арсенал невербальных средств разнообразен: показать свое отношение можно и кивком головы, и взглядом. Но, пожалуй, наиболее важны поза и расположение тела по отношению к собеседнику.

Очень важно, чтобы вербальные и невербальные средства не противоречили друг другу: совпадение этих средств усиливает доверие к человеку.

Самоподача актуального состояния и причин поведения. Огромное количество таких часто употребляемых оборотов, как «я не виноват что...», «обстоятельства так сложились, что...», «я был вынужден...» и т.д., являются достаточно простыми и всем доступными, наивными, если можно так выразиться, средствами самоподачи, в которой внимание партнера привлекается к той причине собственных действий, которая кажется нам наиболее приемлемой.

Самоподача влияет на общение всегда, совершенно независимо от того, насколько полно люди ее себе представляют и как они к ней относятся.

Таким образом, самоподача объективно присутствует в любом общении, хочет того человек или нет. Это значит, что она в любой ситуации может послужить источником ошибок при восприятии другого человека. Самоподача играет важную роль в дружеских и деловых отношениях. Именно поэтому, если ее влияние недоучитывается, то это является непростительной ошибкой.

Общение – это коммуникация, т.е. обмен мнениями, переживаниями, настроениями, желаниями и т.д. Содержание конкретной коммуникации может быть различным: обсуждение новостей, сообщение о погоде или спор о политике, решение деловых вопросов с партнерами (всего не перечислишь). Что бы это ни было – это всегда коммуникация, и представить себе общение без нее невозможно.

Необходимо помнить, что коммуникация в общении всегда значима для ее участников, так как обмен сообщениями происходит не без причины, а ради достижения каких-то целей, удовлетворения каких-то потребностей и т.д. И тогда возникают вопросы: что препятствует эффективной коммуникации?

Барьеры непонимания во многих ситуациях человек сталкивается с тем, что его слова, его желания и побуждения как-то неправильно воспринимаются собеседником, «не доходят» до него. Иногда даже складывается впечатление, что собеседник защищается от нас, наших слов и переживаний, что он возводит какие-то преграды.

В сущности, каждому человеку есть, что защищать от воздействия. **Коммуникация** – это влияние; следовательно, в случае успеха коммуникации

должно произойти какое-то изменение в представлениях о мире того, кому она адресована. Между тем не всякий человек хочет этих изменений, так как они могут нарушить его представление о себе, его образ мыслей, его отношения с другими людьми, его душевное спокойствие. Естественно, что человек будет защищаться от такой информации и будет делать это твердо и решительно.

Человек должен уметь каким-то образом отличать «хорошую» информацию от «плохой», «пропускать» первую и «останавливать» вторую. Каким образом это происходит?

Именно контрсуггестия и является главной причиной возникновения тех барьеров, которые появляются на пути коммуникации.

Б.Ф. Поршнев выделил *три вида контрсуггестии: избегание, авторитет и непонимание*. Как мы увидим в дальнейшем, избегание и авторитет – это защита от источника коммуникации, а непонимание – от самого сообщения⁷³.

Избегание. Подразумевается избегание источников воздействия, уклонение от контактов с партнером. Со стороны эта «защита» очень хорошо прослеживается – человек невнимателен, не слушает, «пропускает мимо ушей», не смотрит на собеседника, постоянно находит повод отвлечься, использует любой предлог для прекращения разговора.

Избегание как вид защиты от воздействия проявляется не только в том, что индивид избегает определенных людей, но и в уклонении от определенных ситуаций. Если некто при просмотре кинокартины закрывает глаза «на страшных местах», то это можно классифицировать, как попытку избежать эмоционально тяжелой информации. Когда некто, не желая, чтобы на его решение или мнение оказывали влияние, просто не приходит на назначенную встречу или заседание, то это тоже избегание. Таким образом, самый простой способ защиты от воздействия – избежать соприкосновения с источником этого воздействия.

Авторитет. Действие авторитета как вида контрсуггестии заключается в том, что, разделив всех людей на авторитетных и неавторитетных, человек доверяет только первым и отказывается в доверии вторым.

В связи с таким действием авторитета очень важно знать, как он формируется и от чего зависит присвоение конкретному человеку авторитета. Здесь можно найти много разных оснований. Это может быть и социальное положение (статус) партнера, его превосходство по важному в данный момент параметру или его привлекательность в определенных ситуациях, а также хорошее отношение к адресату воздействия и т.д. Основания для этого у каждого свои, и определяются они собственным положением в системе общественных отношений, собственной историей и основными ценностями. Понятно, что, только учитывая характер формирования представлений об

⁷³ Бодалев, А.А. Личность и общество / А.А. Бодалев. – М.: Педагогика, 1983. – 89 с.

авторитете у собеседника, можно надеяться на реальную эффективность общения.

Непонимание. Далеко не всегда имеется возможность определить источник информации как опасный, чужой или неавторитетный и таким образом защититься от нежелательного воздействия. Довольно часто какая-то потенциально опасная для человека информация может исходить и от людей, которым мы в общем и в целом доверяем. В таком случае защитой будет своеобразное непонимание самого сообщения.

Систему барьеров можно представить себе как автоматизированную охранную систему человека – при срабатывании «сигнализации» автоматически перекрываются все доступы к общению. Во многих случаях сигнализация срабатывает вовремя. Однако возможны и другие варианты – ложная тревога и отключение сигнализации. Кроме выше изложенного можно перечислить психологические препятствия, **коммуникативные барьеры** на пути передачи информации между партнерами по общению:

- фонематические барьеры (невывразительная быстрая речь, речь-скороговорка);
- семантический барьер (различия в системах значения);
- стилистический барьер (экспрессивный стиль);
- логический барьер (разные представления о существенной основе суждений);
- социокультурные различия (социальные, политические, религиозные, профессиональные);
- барьеры отношения (неприязнь, недоверие к партнеру по общению);
- установки;
- эмоциональные переживания;
- поведенческие (гиперактивность, подозрительность, чрезмерная пассивность).

Во многих ситуациях барьеры непонимания могут сослужить человеку плохую службу, когда ничего угрожающего или опасного в воздействии нет, а ложное срабатывание сигнализации приводит к тому, что нужная и актуальная информация не воспринимается.

Например, слишком сложно изложенная информация не воспринимается теми людьми, для которых она предназначена; использование некорректных аргументов дискредитирует в общем очень важную мысль; правильные предложения, исходящие от неприятного человека, никогда не выслушиваются, а человек, не обладающий авторитетом, но знающий, как решить какой-то насущный вопрос, может положить всю жизнь на то, чтобы объяснить это другим, но его никто не услышит и т.д. и т.п. Поскольку система защиты работает в автоматическом режиме, постольку она как бы «встроена» в человека, является его частью и обычно им не осознается. Требуются особые

усилия, чтобы избежать ошибок, вызванных ложными срабатываниями системы.

Практически для всех людей важно уметь общаться таким образом, чтобы их правильно понимали, чтобы их слова не наталкивались на стену непонимания, чтобы их слушали и слышали. Но для многих людей умение «донести» свое мнение, точку зрения, свои знания до партнера – еще и необходимая часть их профессии. Для всех, кто заинтересован в эффективной коммуникации, важно знать способы преодоления психологических барьеров.

В общении всегда участвуют, по крайней мере, два человека. Каждый из них одновременно и воздействует, и подвергается воздействию. Если у нас имеются говорящий и слушающий, то кто же из них несет ответственность за эффективность общения, кто должен бороться за ее повышение? Если обратиться к собственному опыту общения, то становится ясно, что в большинстве ситуаций ответственность за эффективность общения несет говорящий. Это он «виноват», если не смог привлечь внимания к главному, если собеседник не услышал, не понял, не запомнил. Иными словами, слушающий – пассивная сторона, а говорящий – активная.

Между тем эффективность общения – дело общее: и говорящий, и слушающий могут внести свой вклад в повышение эффективности общения.

Преодоление избегания. В повседневном общении избегание предстает в форме невнимания.

Так, при разговоре с другом мы думаем о своем, «пропуская» то, о чем он говорит; это не что иное, как избегание воздействия. Точно также, если, сидя на лекции, мы читаем постороннюю книгу и соответственно уделяем мало внимания самой лекции, то это – самоустранение от воздействия.

Именно поэтому борьба с этим видом контрсуггестии включает в себя управление вниманием партнера, аудитории, собственным вниманием.

Действие – главное содержание общения. Описывая его, мы чаще всего используем термины действий. Например, «он на меня давил, но я не поддался», «он подстроился под меня», «он нанес мне удар» и т.д. Здесь общение передается подобными фразами и в них главный смысл.

В своем собственном общении мы также постоянно реагируем на действия партнера. В одном случае нам кажется, что партнер нас обижает, и мы отстаиваем себя, в другом, что он нам льстит, в третьем, что он нас куда-то «толкает». Очевидно, что такое восприятие партнера нельзя вывести ни из каких-то его внешних признаков, ни из его слов. За одними и теми же словами могут стоять разные действия. Что позволяет нам понять смысл действий партнера?

Смысл и содержание взаимодействия невозможно понять вне определенной ситуации, также очень важно уметь соотносить действия и ситуацию. Очевидно, что одна и та же ситуация может быть по-разному «прочтена» партнерами и соответственно их действия в одной и той же ситуации могут быть различными.

Для того чтобы проанализировать свои действия в общении, оценить их адекватность ситуации, необходимо ответить на следующие вопросы.

Как соотносить ситуацию и действие? Как выбирать правильные действия? Одним из возможных способов понимания ситуации общения является восприятие положения партнеров, а также их позиций относительно друг друга. Каждый из нас замечал, что в любом разговоре, беседе, публичном выступлении огромное значение имеет то, кто ведущий в данном общении, а кто ведомый.

Подход к анализу ситуации в зависимости от позиций, занимаемых партнерами, развивается в русле **транзактного анализа** – направления, которое в последние десятилетия завоевало огромную популярность во всем мире.

Главным посылом транзактного анализа стало предположение о том, что основными в общении являются действия, осознанно или неосознанно направленные на изменение или регулирование своей или чужой позиции в общении. Существуют несколько вариантов для определения этих позиций.

Широко известна и получила максимальное применение схема, разработанная Э. Берном⁷⁴.

Под **транзакцией** подразумеваются не слова, не реакции, а первую очередь намерения к действию, которые, конечно, отражают понимание человеком ситуации общения. Традиционно выделяются *три вида транзакций: дополнительные, пересекающиеся и скрытые*. В действительности их может существовать гораздо больше, но эти три рассматриваются как типовые.

Дополнительным называется такое взаимодействие, при котором партнеры адекватно воспринимают позицию друг друга, понимают ситуацию одинаково и направляют свои действия именно в том направлении, которое ожидается и принимается партнером. Выделяют два подвида дополнительных транзакций: равные и неравные. При равных взаимоотношениях партнеры находятся на одинаковых позициях и отвечают именно с той позиции, с которой и ожидает партнер. Именно поэтому этот подвид можно назвать общением с полным взаимопониманием.

Следующий вид транзакции – **пересекающееся взаимодействие**. Элементы этого общения встречаются гораздо реже. По существу, пересекающееся взаимодействие – это «неправильное» взаимодействие. Его неправильность состоит в том, что партнеры, с одной стороны, демонстрируют неадекватность понимания позиции и действий другого участника взаимодействия, а с другой стороны, ярко проявляют свои собственные намерения и действия.

Третьим видом транзакции являются **скрытые взаимодействия**. Это такие взаимодействия, которые включают в себя одновременно два уровня: явный, выраженный словесно, и скрытый, подразумеваемый.

⁷⁴ Андреев, В.И. Деловая риторика / В.И. Андреев. – Казань: КГУ, 1993. – 157 с.

Использование скрытых транзакций предполагает либо глубокое знание партнера, либо большую чувствительность к невербальным средствам общения – тону голоса, интонации, мимике и жесту, поскольку именно они чаще всего передают скрытое содержание.

Однако для более глубокого понимания общения, для того чтобы можно было не только осознать свои ошибки, но и представить себе, как можно их исправить, необходимо разобраться в вопросе о происхождении различных позиций в общении, почему человек оказывается в той или иной позиции. Однако почему мы видим ситуацию по-разному? Вероятно потому, что каждому человеку присущ свой стиль, или модель поведения и общения, который накладывает характерный отпечаток на его действия в любых ситуациях. Причем этот стиль не может быть выведен только из каких-либо индивидуальных особенностей и личностных черт, вспыльчивости или выдержанности, доверчивости или скрытности и т.д. Стиль общения зависит от очень разных составляющих: жизненного опыта, отношения к людям, а также от того, какое общение наиболее предпочтительно в обществе, в котором живут определенные люди. Вместе с тем стиль общения оказывает огромное влияние на жизнь человека, формирует его отношение к людям, способы решения проблем и в итоге его личность.

Стиль общения существенно детерминирует поведение человека при его взаимодействии с другими людьми. Конкретный выбор стиля общения определяется многими факторами: личностными особенностями человека, его мировоззрением и положением в обществе, характеристиками этого общества и многим другим. Сколько стилей общения существует? На этот вопрос трудно ответить. Однако если исходить из того, что стиль общения – это просто большая готовность человека к той или иной ситуации, то можно говорить о трех основных стилях. Их условно можно назвать ритуальным, манипулятивным и гуманистическим.

Ритуальный стиль порождается межгрупповыми ситуациями, манипулятивный – деловыми, а гуманистический – межличностными.

Ритуальное общение. Здесь главной задачей партнеров является поддержание связи с социумом, подкрепление представления о себе как о члене общества. При этом важно, что партнер в таком общении является как бы необходимым атрибутом выполнения ритуала. В реальной жизни существует огромное количество ритуалов, подчас очень разных ситуаций, в которых каждый участвует как некоторая «маска» с заранее заданными свойствами. Эти ритуалы требуют от участников только одного – знания правил игры.

В ритуальном общении для нас существенно следование роли социальной, профессиональной или межличностной.

Для ритуального общения очень важно, с одной стороны, правильно распознать ситуацию общения, а с другой – представить себе, как в ней себя вести.

Манипулятивное общение. Это общение, при котором к партнеру относятся как к средству достижения внешних по отношению к нему целей. Что важно продемонстрировать собеседнику в манипулятивном общении? Только то, что поможет достижению цели. В манипулятивном общении мы «подсовываем» партнеру стереотип, который мы считаем наиболее выгодным в данный момент. И даже если у обоих партнеров имеются свои цели по изменению точки зрения собеседника, победит тот, кто окажется более искусным манипулятором, т.е. тот, кто лучше знает партнера, лучше понимает цели, лучше владеет техникой общения.

Не следует делать вывод, что манипуляция – это негативное явление. Огромное количество профессиональных задач предполагает именно манипулятивное общение. По сути, любое обучение (субъекту необходимо дать новые знания о мире), убеждение, управление всегда включают в себя манипулятивное общение. Именно поэтому эффективность этих процессов во многом зависит от степени владения законами и техникой манипулятивного общения.

Гуманистическое общение. Это в наибольшей степени личностное общение, позволяющее удовлетворить такую человеческую потребность, как потребность в понимании, сочувствии, сопереживании. Цели гуманистического общения не закреплены, не запланированы изначально. Его важной особенностью является то, что ожидаемым результатом общения является не поддержание социальных связей, как в ритуальном общении, не изменение точки зрения партнера, как в манипулятивном общении, а совместное изменение представлений обоих партнеров, определяемое глубиной общения.

Ситуации гуманистического общения всем известны – это интимное, исповедальное, психотерапевтическое общение. Оно связано с настроенностью и целями партнеров.

Основным механизмом воздействия в гуманистическом общении является внушение, (суггестия) – самый эффективный из всех возможных механизмов. Важно помнить, что это обоюдное внушение, так как оба партнера доверяют друг другу. Поэтому результатом является не изменение точки зрения одного из них, а взаимное совместное изменение представлений обоих партнеров.

Общение – атрибутивное свойство, человека, основной способ его жизнедеятельности в обществе. Реализуя свои материальные и духовные потребности, человек посредством общения, вступает в разного рода отношения – производственные, политические, идеологические, нравственные и т.д. Производственные отношения являются структурообразующим элементом всей системы общественных отношений. В процессе производства неизбежно возникает потребность в таком виде деятельности, как управление, предполагающем планирование, организацию, мотивацию и контроль, а также тесно связанные с осуществлением этих функций коммуникации и принятие решений. Исходя из этого, управленческое общение можно определить, как

общение, вызванное необходимостью осуществления управленческих функций с учетом обратной связи. Деловое общение реализуется в следующих видах.

Деловая беседа – передача или обмен информацией ей и мнениями по определенным вопросам или проблемам, по итогам деловых бесед принятие решений, заключение сделок необязательно. Деловая беседа выполняет ряд функций, в том числе: взаимное общение работников из одной деловой сферы; совместный поиск, выдвижение и оперативная разработка рабочих идей и замыслов; контроль и координирование уже начатых деловых мероприятий; стимулирование деловой активности и пр. Деловая беседа может предварять переговоры или быть элементом переговорного процесса.

Телефонные переговоры – можно рассматривать как специфический случай проведения деловой беседы. Исходя из этого, следует сделать два вывода. Во-первых, правила подготовки и проведения деловой беседы во многом сохраняют свою значимость при ведении телефонных переговоров. Во-вторых, телефонный разговор обладает целым рядом отличительных особенностей по сравнению с беседой.

Сходство этических правил деловой беседы и телефонного разговора заключается в возможности перенесения основных этапов подготовки и проведения с очной на телефонную беседу.

Главное отличие заключается в том, что беседа проводится по средствам сложного технического устройства, причем не всегда надежным. Сбои при наборе номера, плохая слышимость, неожиданное прерывание связи – все эти моменты требуют от собеседников дополнительной вежливости и предусмотрительности.

Деловые переговоры – основное средство согласованного принятия решений в процессе общения заинтересованных сторон. Деловые переговоры всегда имеют конкретную цель, и направлены на заключение соглашений, сделок, контрактов.

Спор – столкновение мнений, разногласия по какому-либо вопросу, борьба, при которой каждая из сторон отстаивает свой точку зрения. Спор реализуется в форме диспута, полемики, дискуссии и пр.

Деловое совещание – способ открытого коллективного обсуждения проблем группой специалистов.

Селекторное совещание – это один из способов проведения делового совещания. Селекторное совещание проводится с применением технических средств, включая видеосистемы. Селекторное совещание, как правило, ограничено по времени и поэтому требует от руководителя точности и лаконичности в изложении целей и задач.

Публичное выступление – передача одним выступающим информации различного уровня широкой аудитории с соблюдением правил и принципов построения речи и ораторского искусства.

Деловая переписка – обобщенное название различных по содержанию документов, выделяемых в связи с особым способом передачи текста.

Выделяют несколько форм управленческого общения.

1. Субординационная форма общения. Это общение между руководителем и подчиненными, в основу которого положены административно-правовые нормы. Такое общение складывается как между руководителями и исполнителями, так и между руководителями разных уровней. Субординационная форма общения может носить линейный функциональный и смешанный, линейно-функциональный характер. При линейных отношениях у каждого руководителя может быть несколько подчиненных, но каждый подчиненный непосредственно имеет только одного руководителя. Что касается функциональных отношений, то работник (или сектор) может подчиняться нескольким руководителям одновременно, причем каждый из этих руководителей контролирует осуществление конкретной функции.

2. Служебно-товарищеская форма общения. Это общение между коллегами, в основу которого положены административно-моральные нормы.

3. Дружеская форма общения. Это общение между руководителями, между руководителями и подчиненными. В основе такого общения лежат морально-психологические нормы взаимодействия.

В зависимости от уровня управления, его вертикальных и горизонтальных «срезов», производственных и общественных условий, индивидуально-психологических качеств людей руководитель выбирает ту или иную форму управленческого общения. К примеру, вертикальная модель общения наиболее целесообразна на уровне управления предприятием, цехом, тогда как на уровне бригады она малоэффективна.

Можно выделить следующие **основные этико-психологические принципы** управленческого общения.

1. Принцип создания условий для проявления личностного потенциала сотрудников, их профессиональных знаний, опыта, способностей. Этому во многом способствует делегирование полномочий руководителя, т.е. передача подчиненным ряда задач или некоторых видов деятельности из сферы действий руководителя. Некоторые руководители опасаются того, что подчиненные будут рассматривать это делегирование как попытку переложить свою работу на их плечи. Такие опасения неизбежно приводят к снижению эффективности управления: объект текущей работы препятствуют осуществлению основной функции руководителя – определению и реализации стратегических целей предприятия. А подчиненные при этом чувствуют недоверие к себе.

Техника делегирования полномочий предполагает подбор подходящих сотрудников, распределение сфер ответственности, координацию выполнения полученных задач, стимулирование и консультирование подчиненных, контроль и оценку их деятельности, частные вопросы, рутинную подготовительную работу, но не окончательную формулировку целей, планов, программ. Не подлежит делегированию такие функции руководителя, как установление целей, принятие решений. Контроль результатов, руководство

сотрудниками и мотивация их деятельности, задачи особой важности и высокой степени риска, актуальные срочные дела строго доверительного характера.

2. Принцип полномочий и ответственности. Каждый работник должен четко знать свою должностную компетенцию, т.е. задачи, обязанности и права по их реализации. Руководитель призван заботиться о создании социального, служебного и персонального статусов своих сотрудников. Социальный статус – это соблюдение конституционных прав и обязанностей, общественных полномочий, определенных правопорядком и моралью. Служебный статус – это регламентация служебных прав и обязанностей работника, использование его в соответствии с профессиональной квалификацией, систематическая и справедливая оценка личностно-деловых качеств. Персональный статус означает удовлетворенность работников своими отношениями в группе, расположенность к проявлению своих способностей.

3. Принцип поощрения и наказания. Всякий человек стремится к самоутверждению, и большинство из нас – к признанию именно в производственной сфере. Поэтому руководитель должен уметь видеть не только наиболее активных и добросовестных работников, но и отмечать отдельные, пусть наибольшие, успехи каждого подчиненного. Отдавая дань традиционным формам поощрения, руководитель должен помнить, что новизна и «штучность» поощрения – мощные стимулы развития творческой активности личности. Несвоевременная и неадекватная оценка личности руководителем и коллективом вызывает у нее желание восстановить справедливость, что в случае недооценки заслуг кого-либо из сотрудников чревато снижением уровня его трудовых достижений появлением у него чувства неудовлетворенности и обиды. К сожалению, 46% руководителей предпочитают тактику кнута, а не пряника. Никто не отрицает наказания как меры воздействия на подчиненного, но эта мера не может быть главенствующей, и применять ее нужно только строго индивидуально, в соответствии с проступком. При этом следует понять, что оценке подлежит именно поступок, а не личность «нарушителя» в целом. Разговор-наказание должен строиться по схеме: положительные эмоции (высокая оценка личности в целом) – отрицательные (анализ проступка) – и вновь положительные (выражение веры в то, что подобная ситуация не повторится). Критика легче переносится на фоне самокритики.

Кроме непосредственного общения людей друг с другом, существуют и специальные технические средства для передачи и приема информации к ним относят телефон, компьютер, книги, газеты, радио и т.п. Особенность опосредованного общения в данном случае с применением технических средств вносит, определенные особенности в изложении и приеме информации, так как собеседники не могут видеть, друг друга они лишены визуального контакта, и возможности понять какие эмоции испытывает собеседник.

Устойчивое взаимодействие людей может быть обусловлено появлением взаимной симпатии, **аттракции**. Тесные взаимоотношения, обеспечивающие поддержку и дружеское чувство (т.е. мы чувствуем, что нас любят, одобряют и

поощряют друзья и близкие), связаны с ощущением счастья. Исследования показали, что такие положительные взаимоотношения улучшают здоровье, уменьшают вероятность преждевременной смерти. «Дружба – сильнейшее противоядие от всех напастей», – говорил Сенека (римский философ 3 г. до н.э. – 65 г. н.э.).

Факторы, которые способствуют формированию аттракции (привязанности, симпатии):

1. Частота взаимных социальных контактов, географическая близость (большинство людей начинают дружить и вступают в брак с теми, кто живет по соседству, учится в одном классе, работает в одной форме, т.е. с теми, кто живет, учится, работает неподалеку; люди могут часто встречаться, обнаруживать друг в друге сходство, обмениваться знаками внимания). Физическая привлекательность (мужчины склонны любить женщин за их внешность, но и женщинам нравятся привлекательные мужчины – красота нравится).

2. Феномен «равного» (люди склонны выбирать себе друзей и особенно вступать в брак с теми, кто равен им по интеллектуальному уровню и столь же привлекателен, как и они). Э. Фромм писал: «Часто любовь – не что иное, как взаимовыгодный обмен между людьми, при котором участники сделки получают максимум из того, на что они могут рассчитывать, принимая во внимание их ценность на рынке личностей». В парах, где партнеры отличались по степени их привлекательности, уступающей, обычно имеет компенсирующее качество, Мужчины предлагают со своей стороны статус, пытаясь найти привлекательность, а женщины поступают скорее наоборот, поэтому юные красавицы часто выходят замуж за немолодых мужчин, занимающих высокое положение.

3. Чем привлекательнее человек, тем вероятнее приписывание ему положительных качеств (это стереотип физической привлекательности: что красиво, то и хорошо). Люди неосознанно считают, что при прочих равных условиях более красивые счастливее, сексуальнее, общительнее, умнее и удачливее, хотя они вовсе не честнее или заботливее по отношению к другим людям. Отличающиеся привлекательностью люди имеют более престижную работу, больше зарабатывают.

4. Отрицательно на аттракцию влияет «эффект контраста», например, мужчинам, только, что разглядывавшим журнальных красоток, обычные женщины и жены кажутся мене привлекательными; после просмотра порнографических фильмов снижается сексуальная удовлетворенность партнеров.

Исследование аттракции в контексте групповой деятельности открывает широкую перспективу для новой групповой деятельности, для новой интерпретации функции аттракции, в частности функции эмоциональной регуляции межличностных отношений в группе. Такого рода работы лишь начинаются. Но сразу обозначить их место в общей логике социальной

психологии. Естественное развитие представления о человеческом общении как единстве его трех сторон позволяет наметить пути изучения аттракции в контексте общения индивидов в группе.

Выделены различные уровни аттракции: симпатия, дружба, любовь.

Законы аттракции:

1-й закон аттракции: понять – это не значит принять. Нужно, чтобы ваша позиция (цель, интерес) совпадали с позицией другого человека – не противоречили друг другу.

Условия принятия:

1) непротиворечивость того, что он должен сделать, его интересам, желаниям;

2) необходимо показать ему, что действия, которые от него ожидаются, будут способствовать удовлетворению его потребностей;

3) положительное отношение к общающемуся.

2-й закон аттракции: при прочих равных условиях люди легче принимают позицию того человека, к которому испытывает эмоциональное положительное отношение (симпатия, любовь, привязанность, дружба), и наоборот, труднее принимается позиция того человека, которому испытывают эмоциональное отрицательное отношение (неприязнь, антипатия, ненависть).

Контрольные вопросы

1. Назовите функции и средства общения.
2. Перечислите вербальные и невербальные средства общения. Назовите другие виды общения.
3. Каковы механизмы воздействия на человека в процессе общения?
4. Опишите структуру общения.
5. Какие стили общения вы знаете?
6. Что такое законы аттракции?
7. Какие способы воздействия партнеров по общению друг на друга вы знаете?
8. Перечислите коммуникативные барьеры в общении.
9. Как следует реагировать на замечания?

Тематика рефератов

1. Общение наука и искусство.
2. Виды общения.
3. Роль общения в развитии личности.
4. Сравнительный анализ общения у человека и животных.
5. Создание имиджа современного человека. Модели поведения. Тактика общения. Внешний вид.
6. Деловая беседа как основная форма делового общения.
7. Как завоевать внимание аудитории?
8. Анализ социально-психологических тренингов по общению.

9. Техника и тактика аргументирования.
10. Приемы воздействия на участников общения.
11. Культура и искусство общения.
12. Психологическая концепция конфликтного общения.
13. Психологические возможности улучшения общения.
14. Педагогическое общение. Стили и модели.
15. Аттрактология как наука.
16. Барьеры общения.
17. Профессиональное общение руководителя.
18. Спор, дискуссия, полемика. Происхождение и патологические особенности.
19. Содержание, цели и средства общения у людей, находящихся на разном уровне интеллектуального и личностного развития.
20. Проксимические особенности невербального общения.
21. Кинестетические особенности невербального общения (жесты, поза, мимика).
22. Самоподача в общении (самопредъявление, самопрезентация).
23. Межнациональные различия невербального общения.
24. Психологические и паралингвистические особенности невербального общения.
25. Перцептивная сторона общения.
26. Психологические приемы убеждения в споре.

1.15. Основы инженерной психологии

Предмет и задачи инженерной психологии. История развития психологии труда и инженерной психологии. Информационное взаимодействие между человеком и машиной. Система «человек – машина» (СЧМ). Деятельность оператора в СЧМ. Инженерно-психологические требования к организации рабочего места. Принципы проектирования системы «человек-техника».

В связи с развитием и усложнением техники возрастает значение человеческого фактора на производстве. Необходимость изучения этого фактора и учета его на этапе разработки новой техники и технологических процессов, при организации производства и эксплуатации оборудования привело к возникновению **инженерной психологии**. От успешности решения задач, направленных на конструирование систем «человек-машина» (СЧМ) с учетом особенностей и возможностей психомоторики человека, зависят эффективность и надежность эксплуатации создаваемой техники. Под СЧМ понимается система, включающая человека-оператора (группу операторов) и машину, посредством которой осуществляется трудовая деятельность. СЧМ является **объектом** изучения инженерной психологии. Термин СЧМ наиболее употребительный, хотя есть и другие: антропотехническая система, эргатическая и др.

Инженерная психология есть научная дисциплина, изучающая закономерности процессов информационного взаимодействия человека и техники с целью использования их в практике проектирования, создания и эксплуатации СЧМ. Процессы информационного взаимодействия человека и техники являются **предметом** инженерной психологии. Конечной целью инженерной психологии является создание высокоэффективных СЧМ. Задача инженерной психологии состоит не в том, чтобы приспособить человека к машине, а как раз наоборот – изучив всесторонне психические возможности человека приспособлять к нему вновь создаваемые машины. Человек рассматривается как интегральное звено системы. Там, где это не делается, никакой психологический отбор людей к деятельности и их профессиональная подготовка не могут себя оправдать.

Инженерная психология выделилась из **психологии труда**, как науки, изучающей психические процессы, состояния и свойства личности и их взаимосвязи с предметом и орудиями труда, с физической и социальной средой. Основная задача, стоящая перед психологией труда – профилактика утомления и переутомления, предупреждение производственного травматизма, повышение содержательности труда. Эта задача должна реализовываться совместно с другой основной задачей повышения эффективности труда человека.

Как самостоятельная научная дисциплина инженерная психология начала формироваться в 40-х годах 20 века. Психология труда возникла на рубеже XIX и XX вв. как дисциплина, изучающая организацию и управление трудовой

деятельностью. Еще ранее пионером в этой области знаний явился великий русский ученый И.М. Сеченов, который первым поставил вопрос об использовании научных данных о человеке для рационализации трудовой деятельности. Он ввел понятие активного отдыха как лучшего средства повышения и сохранения работоспособности человека. И.М. Сеченов научно обосновал продолжительность 8-часового рабочего дня.

Идеи о необходимости комплексного изучения человека и технических устройств высказывались Д.И. Менделеевым уже в 1880 г. Он говорил о необходимости при конструировании воздухоплавательных аппаратов думать не только о двигателях, но и о человеке и пользоваться данными различных наук.

В 1882 г. русским метеорологом М.А. Рыхачевым был поставлен вопрос о психологической пригодности к летному делу. Он разработал перечень качеств, необходимых воздухоплавателю для управления летательным аппаратом: быстрота соображения, распорядительность, осмотрительность, внимательность, ловкость, сохранение присутствия духа.

Первая научная система организации трудовой деятельности была предложена в начале XX в. американским инженером, а впоследствии крупным бизнесменом Ф. Тейлором. Он считал, что рост производительности труда возможен лишь путем стандартизации методов, приемов, орудий труда. Ф. Тейлор предложил систему рационализации и управления производством, направленную на увеличение производительности труда через оптимизацию трудовых действий и интенсификацию трудового процесса. Важнейшим аспектом организации труда Ф. Тейлор считал стимулирование. Базовым принципом является принцип материальной заинтересованности. По мнению Ф. Тейлора, в производственной системе нет места благотворительности. Каждый труд должен иметь свою цену и оплачиваться соответственно ей (принцип разумного эгоизма).

Следует заметить, что собственно научное оформление, первые исследования получили в рамках психотехники в начале XX в. Термин «психотехника» был предложен в 1903 году немецким психологом В. Штерном, который попытался свои экспериментальные психологические разработки применить в условиях реальной трудовой деятельности. Например, он разработал наиболее оптимальную схему расположения букв на пишущей машинке с учетом времени реакции человека.

Организационное оформление психотехники в СССР приходится на 1921 г., когда по инициативе В.М. Бехтерева была созвана Первая Всероссийская конференция по научной организации труда и производства, а под руководством А.К. Гастева в Москве был создан Центральный институт труда. В 1927 г. создается Всероссийское психотехническое общество.

Однако к середине XX в. психотехническое направление в мировой психологии потеряло свою популярность. Выделились более конкретные направления, оформилась как самостоятельная область психология труда.

Отправной датой оформления психологии труда в СССР считается 1923 г., когда в МГУ впервые была организована лаборатория в связи с необходимостью разработки авиационных приборов и кабины самолета, появлением трамваев на электрической тяге, основное внимание уделялось работе по профессиональному отбору и др. Эти работы проводились под руководством С.Г. Геллерштейна, И.Н. Шпильрейна, Н.В. Зимкина и других ученых.

Исследования трудовой деятельности человека возобновились в 1960-х годах и появились новые имена: В.Н. Мясищев, К.К. Платонов, В.В. Чебышева, К.М. Гуревич, В.П. Зинченко, Е.А. Климов, Б.Ф. Ломов, Д.А. Ошанин, В.Д. Шадриков, А.А. Крылов и др.

В работах психотехников содержалось много фактического материала, представляющего интерес для современной инженерной психологии. Ее интенсивное развитие началось с 1959г., когда при Ленинградском государственном университете под руководством Б.Ф. Ломова, а несколько позже в Москве при НИИ автоматической аппаратуры под руководством В.П. Зинченко были созданы первые в стране научно-исследовательские лаборатории по инженерной психологии. Затем лаборатории и группы инженерной психологии создаются и в других организациях, в т.ч. в г. Минске в филиале ВНИИ технической эстетики. Психология труда явилась родоначальницей инженерной психологии.

Таким образом, ускоренное развитие комплексной механизации и автоматизации окончательно сформировало профессию оператора, т.е. специалиста, осуществляющего управление машинами, различными механизированными и автоматизированными системами и контроль за их работой. Если психология труда изучает в целом деятельность человека в производственных процессах, то инженерная психология изучает деятельность **человека - оператора**.

В начале развития инженерной психологии для нее была характерна так называемая механоцентрическая позиция, суть которой заключалась в том, что проблемы, связанные с повышением эффективности системы управления, решались исключительно за счет приспособления человека к машине при игнорировании особенностей, присущих оператору, который рассматривался в виде элементарного технического звена.

В настоящее время в инженерной психологии укрепилась так называемая антропоцентрическая позиция, для которой характерен интерес к специфике человеческой деятельности. Согласно антропоцентрической позиции вопросы проектирования и функционирования системы управления решаются в первую очередь в интересах человека-оператора и предполагают создание для него наиболее благоприятных условий труда.

Инженерная психология – одна из самых молодых отраслей психологической науки. Однако она является базой для изучения таких дисциплин по профилю подготовки студентов технического университета, как

конструирование аппаратуры, станков, автомобилей и тракторов, техническая эксплуатация, экономика и организация производства, охрана труда и техника безопасности, оформление автомобильных трасс и др.

Ведущее место в СЧМ занимает человек-оператор. Профессия оператора является в условиях научно-технического прогресса одной из наиболее массовых. Это дает основание многим авторам называть ее профессией века. Содержание функций человека в СЧМ составляют информационные процессы передачи, переработки, хранения и реализации информации, а информационное взаимодействие между человеком и машиной составляет, как отмечали ранее, предмет инженерной психологии. Под информацией понимаются любые изменения в управляемом процессе, отображаемые на средствах информации пульта управления. Любое сообщение человеку-оператору информативно. При этом информационная модель должна быть достаточной, чтобы у человека-оператора в сознании сформировалась необходимая концептуальная модель управления, или иначе, субъективная или понятийно-образная модель управления объектом.

Деятельность оператора в СЧМ может носить самый разнообразный характер. Несмотря на это, в общем виде она может быть представлена в виде четырех основных этапов (табл. 1.15.1)⁷⁵.

Таблица 1.15.1

Этапы деятельности человека-оператора

Этапы	Содержание этапа	Выполняемые действия	Влияющие факторы
1	2	3	4
Прием информации	Формирование перцептивного (чувственного) образа	Обнаружение – выделяется объект из фона. Различение – раздельное восприятие двух объектов, расположенных рядом, либо выделение деталей. Опознавание – выделение и классификация существенных признаков объекта.	Сложность воспринимаемого сигнала, вид и количество индикаторов, организация информационного поля, размеры изображений, их светотехнические характеристики.

⁷⁵ Душков, Б.А. Основы инженерной психологии / Б.А. Душков, А.В. Королев, Б.А. Смирнов, – М.: Академ Проект, - Екатеринбург: Деловая книга, 2002. – 576 с.

1	2	3	4
Оценка и переработка информации		Сопоставление заданных и текущих параметров (режимов) СЧМ. Анализ и обобщение информации.	Способы кодирования, степень сложности информационной модели, объем отображения, динамика смены информации.
Принятие решения	Формирование последовательности целесообразных действий для достижения цели на основе преобразования исходных данных	Поиск, выделение, классификация и обобщение информации о проблемной ситуации. Построение текущих образов с рядом оперативных концептуальных моделей. Сопоставление текущих образов с рядом эталонов и оценка сходства между ними. Коррекция моделей. Выбор эталонной гипотезы или построение ее. Принятие принципа и программы действий.	Тип решаемой задачи. Число и сложность проверяемых логических условий, сложность алгоритма и количество возможных вариантов решения.
Реализация принятого решения	Использование выходных «каналов» человека: двигательного (моторного) или речевого.	Перекодирование принятого решения в машинный код. Поиск нужного органа управления. Движение руки к органу управления и манипуляция с ним.	Число и тип органов управления (ОУ), его характеристики (размер, форма и т.п.), совместимость двигательных операций, компоновка рабочего места, характеристики окружающей среды, индивидуальные характеристики операторов.

На каждом из этих этапов оператор совершает самоконтроль собственных действий. На качество и эффективность выполнения каждого из рассматриваемых этапов оказывает влияние целый ряд факторов. Например, качество приема информации зависит от вида и количества индикаторов, организации информационного поля, психофизических характеристик предъявляемой информации (цветовой фон, контраст и др.).

На оценку и переработку информации влияют такие факторы, как способ кодирования информации, объем ее отображения, динамика системы информации, возможности памяти и мышления оператора.

Эффективность принятия решения определяется типом решаемой задачи, числом и сложностью проверяемых логических условий, сложностью алгоритма и количеством возможных вариантов решения.

Выполнение управляющих движений зависит от числа органов управления, их типа и способа размещения, удобства работы с отдельными органами управления с учетом биомеханики и досягаемости конечностями и т.д.

Система «человек-техника» включает ряд звеньев, которые в конечном итоге формируют рабочее место человека-оператора. К ним следует отнести:

- средства управления (кнопки, клавиши, тумблеры, рычаги, штурвалы, педали и т.д.);

- средства автоматизации на основе ЭВМ и др. технические устройства (приборы, индикаторы, мнемосхемы), которые помогают человеку-оператору в приеме, переработке, хранении информации, принятии решения, контроле над состоянием управляемого объекта и др. Происходит информационное взаимодействие между человеком-оператором и ЭВМ, которые работают по принципу гибридного интеллекта;

- машина, т.е. объект управления.

Организация рабочего места человека-оператора осуществляется с учетом антропометрических требований (определяют пространственные характеристики с учетом размеров человеческого тела), физиологических требований (формирование комфортной рабочей среды: освещенность, температура, влажность, шумы, вибрация и т.д.) и психологических требований (считывание информации, досягаемость рук и ног до органов управления, информационное взаимодействие с другими системами и т.д.).

Системы «человек-машина» могут классифицироваться на управляющие, обслуживающие, исследовательские, моносистемы и полисистемы (управляет группа операторов), непрерывного и эпизодического взаимодействия и др.

К основным характеристикам СЧМ или показателям качества их работы можно отнести время цикла регулирования или быстродействие системы (это время, в течение которого система переводится из исходного состояния в заданное или режимное состояние), пропускная способность (это количество информации, которое может переработать человек или система в единицу времени), точность и надежность.

Проектирование СЧМ осуществляется на основе системного подхода, который включает традиционное техническое проектирование, инженерно-психологическое (учитывает особенности и возможности психомоторики человека) и художественное (чтобы изделию придать эстетический вид). Инженерно-психологическое проектирование включает анализ функций человека-оператора в СЧМ, исследует процессы приема человеком-оператором информации о состоянии управляемого объекта, исследует процессы памяти, оперативного мышления, принятия решений, работоспособность человека-оператора, профессиональную подготовку операторов и другие факторы.

Контрольные вопросы

1. Назовите основные причины возникновения психологии труда и инженерной психологии.
2. Определите предмет, цель и задачи инженерной психологии.
3. Приведите примеры СЧМ.
4. Назовите основные характеристики СЧМ.
5. Назовите основные требования к организации рабочего места.
6. В чем сущность инженерно-психологического проектирования СЧМ?

Тематика рефератов

1. Причины возникновения психологии труда и инженерной психологии.
2. Структурная схема системы «человек-машина» и процесс ее функционирования.
3. Опишите основные характеристики СЧМ.
4. Инженерно-психологическая характеристика рабочего места.
5. Этапы инженерно-психологического проектирования СЧМ.

Рекомендуемая литература по разделу «Основы психологии»

Основная литература

1. Андреева, Г.М. Социальная психология / Г.М. Андреев. – М.: МГУ, 1998. – 376 с.
2. Бороздина, Г.В. Основы психологии и педагогики / Г.В. Бороздина. – Минск: БГЭУ, 2004. – 374 с.
3. Вайнштейн, Л.А. Общая психология. Учебное пособие / Л.А. Вайнштейн [и др.]. – Минск: Тессей, 2005.
4. Гришина, Н.В. Психология конфликта / Н.В. Гришина. – СПб.: Питер, 2000. – 320 с.
5. Душков, Б.А. Основы инженерной психологии / Б.А. Душков, А.В. Королев, Б.А. Смирнов. – М.: Академ Проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2002. – 576 с.
6. Зеер, Э.Ф. Психология профессионального образования: учеб. пособие / Э.Ф. Зеер. – 2-е изд., переработ. – М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Изд-во НПО «Модэк», 2003. – 479 с.
7. Карпов, А.В. Психология труда: учеб. для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. – 352 с.
8. Климов, Е.А. Введение в психологию труда / Е.А. Климов. – М.: Культура и спорт, 1998. – 350 с.
9. Климов, Е.А. Психология профессионального самоопределения / Е.А. Климов. – Ростов-на-Дону: Изд-во «Феникс», 1996. – 509 с.
10. Козубовский, В.М. Общая психология: личность / В.М. Козубовский. – Минск: Амалфея, 2005. – 455 с.
11. Козубовский, В.М. Общая психология: методология, сознание, деятельность / В.М. Козубовский. – Минск: Амалфея, 2005. – 255 с.
12. Козубовский, В.М. Общая психология: познавательные процессы: учебное пособие / В.М. Козубовский. – Минск: Амалфея, 2004.
13. Коломинский, Я.Л. Психология взаимоотношений в малых группах / Я.Л. Коломинский. – Минск: НТОО «ТетраСистемс», 2001.
14. Крайг, Г. Психология развития / Г. Крайг. – СПб.: Питер, 2001. – 992 с.
15. Кухарчук, А.М. Человек и его профессия: учеб. пособие для студентов высш. учеб. Заведений / А.М. Кухарчук. – Минск: Современ. слово, 2006. – 544 с.
16. Мещерякова, Е.В. Психология управления: учебное пособие / Е.В. Мещерякова. – Минск: Высшая школа, 2005. – 237 с.
17. Немов, Р.С. Психология: учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений: в 3-х кн. / Р.С. Немов. – 4-е изд. – М.: Гуманит. Изд. Центр ВЛАДОС, 2001. – Кн. 1: Общие основы психологии. – 688 с.
18. Основы инженерной психологии; под ред. Б.Ф.Ломова. – М.: Высшая школа, 1986. – 335 с.

19. Основы психологии и педагогики. Теория и практика; под ред. И.И. Лобача, В.А. Клименко. – Минск: БНТУ, 2005. – 346 с.
20. Пряжников, Н.С. Психология труда и человеческого достоинства: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Н.С. Пряжников, Е.Ю. Пряжникова – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 480 с.
21. Психология менеджмента: учебник; под ред. Г.С. Никифорова. – СПб.: Изд-во СПбГУ, 2000. – 320 с.
22. Психология труда; под ред. А.В.Карпова. – М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. – 352 с.
23. Психология человека от рождения до смерти; под ред. А.А. Реана. – СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2006. – 651 с.
24. Психология. Курс лекций: в 2 ч.; под общ ред. И.А. Фурманова, Л.Н. Дичковской, Л.Н. Вайнштейна. – Минск: БГУ, 2002. Ч. 1
25. Психология. Учебник для технических вузов; под общ. ред. В.Н.Дружинина. – СПб.: Питер, 2000. – 608 с.
26. Свенцицкий, А.Л. Социальная психология / А.Л. Свенцицкий. – М.: ТК Велби, Из-во Проспект, 2004. – 336 с.
27. Столяренко, Л.Д. Основы психологии / Л.Д. Столяренко. – Ростов н/Д.: Феникс, 1999. – 736 с.
28. Столяренко, Л.Д. Психология и педагогика для технических вузов / Л.Д. Столяренко, В.Е. Столяренко. – Ростов н/Д: «Феникс», 2001. – 511 с.
29. Хьелл, Л. Теория личности / Л. Хьелл, Д. Зиглер. – СПб.: Питер, 2005. – 607 с.
30. Янчук, В.А. Введение в современную социальную психологию: учеб. пособие для вузов / В.А. Янчук. – Минск, 2005.

Дополнительная литература

1. Абрамова, Г.С Введение в практическую психологию / Г.С. Абрамова. – М.: Международная педагогическая ассоциация, 1995. – 262 с.
2. Аверин, В.А. Психология личности / В.А. Аверин. – СПб.: Изд-во Михайлова В.А., 2001. – 191 с.
3. Айзенк, Г. Проверьте свои способности / Г. Айзенк. – М.: Педагогика, 1992. – 125с.
4. Айсмонтас, Б.Б. Общая психология: схемы / Б.Б. Айсмонтс. – М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2004. – 288 с.
5. Бабосов, Е.М. Конфликтология / Е.М. Бобосов. – Минск: Тетра Системс, 2000. – 464 с.
6. Белановская, О.В. Психология личности: учеб. пособие / О.В. Белановская. – Минск: БГПУ им.М.Танка, 2001. – 226 с.
7. Близнюк, А.И. Практическая психология / А.И. Близнюк. – Минск: Выш. шк., 2004. – с. 207.

8. Богоявленская, Д.Б. Психология творческих способностей: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Д.Б. Богоявленская. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 320 с.
9. Бодалев, А.А. Вершина в развитии взрослого человека. Характеристики и условия достижения / А.А. Бодалев. – М.: Флинта: Наука, 1998. – 168 с.
10. Венда, В.Ф. Инженерная психология и синтез систем отображения информации / В.Ф. Венда. – М.: Машиностроение, 1982. – 385 с.
11. Дружинин, В.Н. Когнитивные способности: структура, диагностика, развитие / В.Н. Дружинин. – М.: ПЕР СЭ; СПб.: ИМАТОН-М, 2001. – 224 с.
12. Емельянов, С.М. Практикум по психологии. – СПб.: Питер, 2001. – 269 с.
13. Иванова, Е.М. Психотехнология изучения человека в трудовой деятельности: учебно-метод. пособие для студ. ф-тов психол. государственных ун-тов / Е.М. Иванова. – М., 1992. – 94 с.
14. Ильин, Е.П. Психология воли / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2002, – 288 с.
15. Ительсон, Л.Б. Лекции по общей психологии / Л.Б. Ительсон. – Минск: Харвест, 2000. – 896 с.
16. Кабаченко, Т.С. Психология управления: уч. пособие / Т.С. Кабаченко. – М.: Пед. общ-во России, 2000. – 384 с.
17. Карпов, А.В. Психология менеджмента: уч. пособие / А.В. Карпов. – М.: Гардарики, 1999. – 582 с.
18. Карпов, В.Д. Психология принятия управленческих решений / В.Д. Карпов; под ред. В.Д. Шадрикова. – М.: Юристъ, 1998. – 440 с.
19. Кибакон, И.Е. Конфликтология. Учебник / И.Е. Кибакон и [и др.]. – 2-е изд. – М. ВШ. ИНФРА-М, 2007. – 302 с.
20. Кибанов, А.Я. Этика деловых отношений: учебник / А.Я. Кибанов, Д.К. Захаров, В.Г. Коновалова; под ред. А.Я. Кибанова – М.: ИНФРА-М, 2004. – 368 с.
21. Кириченко, А.В. Современные психологические технологии влияния на личность в профессиональных целях / А.В. Кириченко. – М.: Тесей, 2003. – с. 224.
22. Козубовский, В.М. Общая психология: конспект лекций / В.М. Козубовский. – Минск: БГПУ им. М. Танка, 2001.
23. Коломинский, Я.Л. Беседы о тайнах психики / Я.Л. Коломинский. – Минск: Юнацтва, 1990. – 360 с.
24. Крегер, О. Типы людей и бизнес: как 16 типов личности определяют ваши успехи на работе / О. Крегер, Дж Тьюсон; пер. с англ. – М.: Персей; Вече; АСТ, 1995. – 88 с.
25. Кремень, М.А. Психология управления: учебное пособие / М.А. Кремень, В.Е. Морозов. – Минск: Академия управления при Президенте Республики Беларусь, 2001. – 210 с.
26. Крысько, В.Г. Социальная психология в схемах и комментариях / В.Г. Крысько. – СПб.: Питер, 2003. – 286 с.

27. Леонгард, К. Акцентуированные личности / К. Леонгард. – Киев: Высшая школа, 1981.
28. Майерс, Д. Социальная психология / Д. Майерс. – СПб.: Питер, 1998. – 290 с.
29. Маслов, Е.В. Управление персоналом: учебное пособие / Е.В. Маслов. – М., 2004. – 156 с.
30. Мишаткина, Т.В. Культура делового общения: уч. пособие. / Т.В. Мишаткина, Г.В. Бороздина. – Минск: Союз НПК РБ, 1997. – 282 с.
31. Морозов, А.В. Деловая психология. Курс лекций: учебник для высших и средних специальных учебных заведений / А.В. Морозов. – СПб.: Издательство Союз, 2000. – 576 с.
32. Мучински, П. Психология, профессия, карьера / П. Мучинский. – СПб.: Питер, 2004. – с. 539.
33. Пиз, А. Язык телодвижений: как читать мысли людей по их жестам / А. Пиз. – СПб.: Издательский дом Гутенберг, 2000. – 186 с.
34. Платонов, К.К. Вопросы психологии труда / К.К. Платонов. – М.: Медицина, 1979. – 216 с.
35. Психологическая типология: хрестоматия; сост. К.В. Сельченко. – Минск: Харвест, 2000. – 592 с.
36. Психология делового общения; автор-составитель Ю.А.Фомин. – Минск: Амалфея, 1999. – 351 с.
37. Психология; под ред. А.А. Крылова. – М.: ПБОЮЛ, 2001. – 584 с.
38. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – М.: Педагогика, 1989. – Т. 1. – 322 с.
39. Смирнов, А.Г. Практикум по общей психологии / А.Г. Смирнов. – М.: Изд-во Института психотерапии, 2001. – 224 с.
40. Столяренко, Л.Д. Основы психологии. Практикум / Л.Д. Столяренко. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1997. – 736 с.
41. Урбанович, А.А. Психология управления: учебное пособие / А.А. Урбанович. – Минск: Харвест, 2003. – 840 с.
42. Чеховских, М.И. Психология: учебное пособие / М.И. Чеховских. – М.: Новое знание, 2003. – 380с.
43. Шарухин, А.П. Психология менеджмента: учебное пособие / А.П. Шарухин. – СПб.: Речь, 2005 – 352 с.
44. Шейнов, В.П. Конфликты в нашей жизни и их разрешение / В.П. Шейнов. – СПб.: Питер, 2001. – 431 с.
45. Энциклопедия практического самопознания. – М., 2004. – 247с.

РАЗДЕЛ 2. ОСНОВЫ ПЕДАГОГИКИ

2.1. Педагогика в системе наук о человеке

История педагогических идей и воспитательных практик. Народная и научная педагогика. Место педагогики в системе наук о человеке. Отрасли педагогических знаний. Основные методологические принципы педагогики, ее методы и категории. Педагогические знания как элемент культуры человека.

Педагогика – одна из древнейших наук. Педагогика – слово греческого происхождения и буквально означает «детовожделение». В далеком прошлом педагогом назывался слуга-раб, который сопровождал в школу сына своего господина, охранял его, нес сумку. С течением времени это понятие переосмыслилось и педагогами стали называть людей, которые «вели» детей по дороге знаний, т.е. занимались обучением и воспитанием.

Потребность передавать опыт от поколения к поколению появилась на самом раннем этапе возникновения человеческого общества. Поэтому практика воспитания первоначально определялась как передача жизненного опыта человека от старшего поколения к младшему. Воспитание было таким же общественным явлением, как и любая деятельность человека: охота, собирательство, изготовление орудий труда. По мере роста человека как личности, усложнения его социального опыта, усложнялись процесс и цели воспитания.

Первые педагогические знания существовали в устной форме и передавались из поколения в поколение в виде обычаев, традиций, игр, заповедей, сказок, мудрых советов, колыбельных песен. Это была *народная педагогика*, которую создавали наиболее опытные, наблюдательные, мудрые представители народа. Истоки народной педагогики как первого этапа развития педагогики, можно найти и сегодня в песнях, частушках, былинах, сказках, пословицах и поговорках, загадках, народных приметах. Затем важнейшие педагогические знания были увековечены в наскальных рисунках, на придорожных камнях и потолках изб и, наконец, с развитием письменности, – в книгах. Роль знаний, составивших содержание народной педагогики, чрезвычайно велика как в жизни общества, так и в жизни отдельной семьи, конкретного человека. Они помогают ему вступать во взаимодействие с другими людьми, общаться с ними, заниматься самосовершенствованием, выполнять родительские функции. Безусловно, народная педагогика не может заменить книги, школу, учителей, науку. Но она старше и педагогической науки, и системы образования как социального института. Педагогическая наука в отличие от житейских знаний в области воспитания и обучения обобщает разрозненные факты, устанавливает причинные связи между явлениями. Эти знания необходимы, чтобы предвидеть и управлять процессом

развития личности. Однако житейский педагогический опыт, несмотря на устную форму существования, не исчезал, выдерживал испытания временем, менял ориентиры и ценности, но в целом сохранялся в виде педагогической культуры народа, его педагогической ментальности и сегодня составляет основу научного педагогического знания.

Педагогика развивалась вместе с развитием общества, реализовывалась в различных формах воспитания и обучения детей, молодежи, взрослых. Уже в первобытном обществе возникли воспитательные отношения по передаче опыта поколений и его усвоению. Целью и содержанием воспитания в условиях первобытно-общинного строя было развитие трудовых навыков, сообщение знаний о традициях, обычаях и нормах поведения в данном роде и племени. В первобытно-общинном воспитании видное место занимали игры, имитирующие различные виды труда взрослых членов племени (охоту, рыбную ловлю и др.) Интересно, что физические наказания, как средство воспитательного воздействия, у большинства племен отсутствовали или же применялись в исключительных случаях.

Постепенно воспитание и обучение выделяются в особую общественную функцию и осуществляются в специальных государственных и других учреждениях, предназначенных для этой цели. Период античности – это период расцвета педагогической мысли и практики в Древнем Риме, Греции, Китае, Индии. Научным источником, питательной средой для зарождения педагогических идей являлись философские учения. В трудах древнегреческих, римских, восточных философов и мудрецов можно найти ценные мысли о воспитании и образовании. И сегодня актуален сформулированный Конфуцием принцип: «Учиться и время от времени повторять изученное». Высоко оценивалась роль воспитателя Аристотелем: «Воспитатели еще более достойны уважения, чем родители, ибо последние дают только жизнь, а первые – достойную жизнь». В Древней Греции выделялись две системы воспитания: спартанская и афинская. В Спарте, наряду с обучением счету, письму, чтению и музыке, значительное внимание уделялось физическому развитию и воспитанию, почиталась гимнастика. Особое внимание в спартанских школах уделяли умению кратко и четко отвечать на вопросы. По преданию, эти искусством особенно славились жители Лаконии (область Спарты), откуда и пошло крылатое выражение «лаконичный стиль». В облегченном варианте спартанская система воспитания применялась и для девушек. Чтобы их будущие дети были здоровы и крепки, они должны были позаботиться об укреплении своего здоровья. Система военно-физических упражнений для девушек включала бег, прыжки, борьбу, метание диска, копья. Некоторые принципы спартанского воспитания, такие как выносливость, непритязательность, скромность, пережили века и с поправкой на современные нормы культивируются и в нашей жизни, особенно в военных учебных заведениях.

Афинская система воспитания, по сравнению со спартанской, была более полной и развитой. В школах учили грамоте, музыке, декламации, занимались гимнастикой и пятиборьем. Наиболее знатные юноши продолжали обучение, изучая философию, литературу, политику, курс профессиональной военной подготовки. Одной из первых статус государственного учебного заведения получила школа Квинтилиана. Квинтилиан исповедовал принципы гуманистической ненасильственной педагогики. Он обосновал и применял в своей практике три метода обучения и воспитания: подражание, наставление и упражнение. Главный научный труд Квинтилиана «Наставление в ораторском искусстве» содержит в себе основные педагогические идеи того времени. Поэтому научная педагогика ведет свою историю от Квинтилиана, а его знаменитый труд считается первым среди научных трудов по педагогике.

Эпоха Средневековья чаще воспринимается окрашенной в мрачные тона, однако, получив наследие античной культуры, она развивает древние образовательные традиции. Систематизируются научные знания, расширяется курс школьного обучения, включающий теперь 7 обязательных предметов – «свободных искусств» (грамматика, диалектика, риторика, арифметика, геометрия, музыка, астрономия).

Эпохи Возрождения и Просвещения дали новый толчок к развитию культуры, науки, образования, нового мышления. В образовании это нашло свое выражение в отказе от суровой палочной дисциплины, столь характерной для средневековой школы. Педагогика эпохи Возрождения придавала большое значение стимулированию живого интереса учащихся к знаниям и стремилась создать такую атмосферу учения, которая превратила бы его в радостный и интересный процесс для детей. В эпоху Возрождения идеалы воспитания и образования представлены в произведениях Ф. Рабле Эразма Роттердамского, Т. Мора, Ж.-Ж. Руссо. Однако труды, в которых воплощались педагогические воззрения, были плодом гуманистической образованности философов, ученых и просветителей. В этом заключается их отличие от современных исследований в области педагогической науки. Только с 17 века педагогическая мысль начинает опираться на данные педагогического опыта. Так, великий чешский педагог, теоретик и практик образования Ян Амос Коменский (1592–1670) попытался привести в систему и обосновать объективные закономерности обучения и воспитания. Он руководствовался как богатым педагогическим опытом различных стран, так и своим собственным. Эти изыскания воплотились в главном труде его жизни, в сочинении «Великая дидактика». В трактате ученый призывает «учить всех – всему» (идея всеобщего обучения), начинать обучение на родном, а не на латинском языке, как это было принято в средневековой школе. Я.А. Коменский сформулировал целую систему принципов дидактики, разработал классно-урочный способ обучения в школе (который и сейчас применяется во многих странах мира). Поэтому Я.А. Коменского называют родоначальником педагогической науки. Его

богатое педагогическое наследие получило широкое распространение уже при жизни автора и не потеряло своей актуальности до сих пор.

В эпохи Возрождения и Просвещения развивается школьное дело и на территориях русских, украинских, белорусских земель, чему во многом способствовала культурно-образовательная деятельность Я. Мудрого, В. Мономаха, Е. Полоцкой, Е. Суздальской, позднее Ф. Скорины, С. Будного, С. Полоцкого, Л. Зизания и многих других просветителей и педагогов.

Заслуга выделения педагогики из общей системы научных знаний принадлежит английскому философу Фрэнсису Бэкону, который в трактате «О достоинстве и увеличении наук» (1623 г.), осуществляя классификацию наук, при перечислении их упоминает и педагогику. Позднее о педагогике как самостоятельной науке говорится в трудах Я.А. Коменского.

Таким образом, с начала 17 века педагогика приобрела статус самостоятельной науки.

Период с 17 по 18 век – это период формирования педагогических идей на экспериментальной основе, под влиянием педагогической практики. История педагогической мысли этого времени связана с именами И. Песталоцци (1746-1827). И. Гербарта (1746-1841), Ф. Фребеля (1782-1852), А. Дистервега (1790-1866).

В условиях экспериментальной школы И. Песталоцци проверял программу обучения и воспитания бедняков, искал ее психологические источники. Он разрабатывал метод элементарного образования, развивающий способности ребенка через систему упражнений. В процессе разработки основ образования И. Песталоцци предлагал ориентироваться на знание психологии.

В знаменитом сочинении «Общая педагогика» И. Гербарт настаивал на суверенности педагогической науки, отмечал, что она должна «стать центром отдельной области мышления и не быть на задворках других наук». И. Гербарт во многом определил дальнейшее развитие педагогики 19 века, где ведущую роль сыграла разработанная им дидактика. Он впервые развил идею воспитывающего обучения, неразрывно связал обучение и воспитание, серьезно ставил важный вопрос об интересе обучения.

А. Дистервег ввел следующие дидактические правила – ясность, четкость, последовательность, самостоятельность учащихся, заинтересованность учителя и ученика. А. Дистервегу принадлежит тезис о главенствующей роли педагога в образовательном процессе: «Плохой учитель преподносит истину, хороший учитель учит ее находить». Многие положения А. Дистервега вошли в учебники дидактики и стали основой повседневной педагогической практики.

К середине 19 века в недрах философии возникают и развиваются философские концепции воспитания и образования, что обуславливает изменение влияния этой науки на развитие педагогики. Например, Фридрих Ницше (1844-1900) выделял проблему элитного воспитания – гениев, правителей и законодателей. Дж. С. Милль (1806-1873) считал критерием положительных результатов образования готовность человека жить

общественными интересами и содействовать благу общества. Г. Спенсер (1820-1903) настаивал на приоритете естественнонаучного образования как наиболее полезного для нужд каждого человека. В философии С. Кьеркегора, А. Шопенгауэра, Ф. Ницше ярко выразилась индивидуалистическая направленность воспитания.

С начала 20 в. активно развивались такие науки, как биология, химия, физика и математика. Психология отделилась от философии в качестве самостоятельной науки. Эти процессы стимулировали становление педагогической науки и практики.

Таким образом, историческое развитие научно-педагогического знания можно представить как последовательность этапов:

1. Зарождение педагогических идей в русле философских учений.
2. Формирование педагогических взглядов и теорий в рамках философско-педагогических произведений.
3. Переход от гипотетических и утопических теорий к концепциям, основанным на педагогической практике и эксперименте.

В настоящее время, *педагогика* – наука о закономерностях процесса воспитания, обучения, образования, профессиональной подготовки и повышения квалификации детей, молодежи, взрослых людей, разрабатывающая теорию и методику организации и управления этим процессом.

Объектом педагогики является исследование различных педагогических систем – больших, средних, малых: раскрытие закономерностей их функционирования, разработка вопросов управления и прогнозирования их развития. К подобным системам можно отнести личность, класс, группу, курс, школу, ПТУ, вуз, систему народного образования и др.

Предметом педагогики как науки является исследование закономерностей процесса воспитания, обучения, образования детей, молодежи, взрослых.

В современных условиях *педагогика* рассматривают как науку и практику обучения и воспитания человека на всех возрастных этапах его личностного и профессионального развития, т.к. современная система образования и воспитания касается практически всех людей. Во многих странах создана система непрерывного образования человека, включающая в себя ступени от дошкольного учреждения до профессиональной подготовки и курсов повышения квалификации.

Поскольку объектом обучения и воспитания является человек, педагогика относится к наукам о человеке и занимает определенное место в системах человекознания и гуманитарных наук.

Педагогика органически связана с философией, социологией, психологией, физиологией, медициной, этикой, кибернетикой, которые сегодня оперируют результатами педагогических исследований. В то же время и педагогика опирается на данные различных наук. Из социологии и математики заимствованы некоторые методы научного исследования (анкетирование, рейтинг, математическая статистика). Социология, занимающаяся изучением

общества как сложной целостной системы, дает педагогике большой фактический материал для более рациональной организации процесса обучения и воспитания. Из психологии взяты такие категории как «личность», «общение», «развитие», «формирование». Философия обогащает педагогику системой методологических идей, нравственно-эстетических ценностей, философским осмыслением педагогических понятий, прежде всего, таких, как «образование», «формирование личности», «активность», «деятельность», «познание». Педагогика взаимосвязана с такими областями философии, как этика и эстетика. Этика дает представление о путях нравственного формирования человека. Эстетика раскрывает принципы ценностного отношения к миру. Педагогика связана с экономикой, решая проблемы экономики образования и организации экономического образования современного человека. Взаимосвязь педагогики и психологии является уже традиционной. Результаты психологических исследований, воплотившиеся в законы психического развития человека, позволяют педагогам организовывать процессы обучения и воспитания, опираясь на эти законы. Формы связи педагогики с другими науками весьма разнообразны: это заимствование научных идей (например, кибернетической модели управления), использование данных, полученных другими науками (данные физиологии о работоспособности учащихся) и т.п.

Для современной педагогики характерна взаимосвязь с различными естественными и гуманитарными науками, однако влияние философии, психологии и антропологии остается доминирующим. Следует заметить, что педагогика использует материалы и данные смежных наук не путем механического переноса, а на основе строго отбора с обязательным анализом условий и границ их применимости в педагогике.

По мере накопления научных знаний и их специализации внутри педагогики происходила дифференциация: от общей науки отделялись новые отрасли, приобретающие статус самостоятельных педагогических наук. В зависимости от объектов обучения и воспитания в педагогической науке выделяются три группы отраслей: специальная, возрастная и профессиональная. В пределах каждой отрасли выделяется группа отдельных педагогических дисциплин. Взаимоотношение отраслей педагогики можно представить схематично (рис. 2.1.1).

Отрасли педагогики выделяются на основе различий объекта познания, который характеризуется возрастными, профессиональными, социальными и другими особенностями личности. Так, из общей педагогики выделяется группа специальных педагогических дисциплин: *социальная*, *коррекционная педагогика* (изучает закономерности обучения и воспитания детей с особенностями психофизического развития), *превентивная*, *сравнительная* (исследует сходство и различие образовательных систем стран и регионов) и некоторые другие отрасли. Если в педагогике рассматриваются воспитательные отношения и развитие детей до школы, то это *дошкольная педагогика*; если в

период учебы в школе – это педагогика *школы*. Далее по принципу возрастной последовательности выделяют педагогику *высшей школы*, педагогику *последипломного образования* и *андрагогику* – педагогику взрослых (изучает закономерности обучения и воспитания взрослых людей). Если педагогика рассматривает подготовку человека к деятельности по профессии, то это *профессиональная педагогика*. В отрасли профессиональной педагогики выделяют педагогику *профессионального образования*, *теорию и методiku обучения* (методические дисциплины по предметам), педагогику *культурно-просветительной работы*, *теорию и методiku физического воспитания и спорта*, *военную педагогику* (обучение и воспитание солдат и офицерского состава). *История педагогики* изучает эволюцию педагогических идей и практики образования на разных этапах общественного развития и служит основанием для всех отраслей педагогики.



Рис. 2.1.1. Отрасли педагогики

Каждая из отраслей не потеряла связи с общей педагогикой. Развиваясь самостоятельно, все отрасли используют ее достижения и опираются на смежные науки. Одни педагогические науки уже имеют свою историю развития, другие находятся в стадии становления. Выделение отраслей педагогики в самостоятельные области научных знаний наиболее активно происходило во второй половине XX в. Данный процесс объясняется не только широким и массовым развитием отраслей образования, но и большей востребованностью педагогических знаний, стремлением строить учебно-воспитательный процесс, опираясь на науку.

В нашей стране изучение педагогики как научной дисциплины осуществляется в университетах, педагогических институтах, колледжах и училищах, а в 90-е гг. XX в. введено во всех вузах, государственных и негосударственных, независимо от их профиля.

Педагогика представляет собой науку о сущности, закономерностях, принципах, методах и формах обучения и воспитания человека.

Наука может развиваться лишь в том случае, если она пополняется новыми фактами. Для их накопления и интерпретации применяются научно обоснованные методы исследования, которые основываются на совокупности теоретических принципов, получивших в науке название методологических. Под *методологией* понимают учение о принципах построения, формах и способах научно-познавательной деятельности. Исходя из этого, методологию в педагогике следует рассматривать как совокупность теоретических положений о педагогическом познании и преобразовании действительности. Рассмотрим основные методологические принципы педагогических исследований.

1. В рамках *системного подхода*, отражающего всеобщую связь явлений и процессов окружающей действительности, сформулирован *принцип единства педагогической теории, эксперимента и практики*. Педагогическая практика – это критерий истинности научных положений, которые разрабатываются теорией и частично проверяются экспериментом. Теория дает основу для правильных практических решений, а задачи, вопросы, возникающие в образовательной практике, порождают новые проблемы, требующие теоретических исследований.

2. *Личностный подход* – означает ориентацию в педагогическом процессе на личность как цель, результат и главный критерий его эффективности. Требуется признания уникальности личности, свободы, права на уважение.

3. *Деятельностный подход* – основывается на признании того, что деятельность является решающим условием развития личности. Следовательно, чтобы подготовить человека к самостоятельной жизни и разносторонней деятельности, его необходимо вовлекать в эти виды деятельности.

4. *Диалогический подход* – основан на вере в позитивный потенциал человека, в его творческие возможности постоянного развития. Потребности личности в самосовершенствовании развиваются только в условиях взаимоотношений с другими людьми, построенных по принципу диалога. Диалогический подход в единстве с личностным и деятельностным составляют сущность методологии гуманистической педагогики.

5. *Этнопедагогический подход* – предполагает изучение национальных особенностей среды, в которой формируется личность, и использование ее воспитательных возможностей.

б. *Антропологический подход* – означает системное использование данных всех наук о человеке и их учет при осуществлении педагогического процесса.

Как и любая другая наука, педагогика имеет свои *методы познания*. Самыми распространенными являются: наблюдение за отношениями и деятельностью воспитуемых, беседа с ними, анкетирование, изучение продуктов деятельности (письменных, графических и творческих работ) и документации, педагогический эксперимент и др. Методов достаточно много, число их растет, особенно с приходом компьютера в теоретическую и практическую педагогику.

Каждая наука имеет свой понятийно-категориальный аппарат, благодаря которому она приобретает самостоятельный статус в системе наук. К категориям относятся наиболее емкие и общие понятия, отражающие сущность науки, ее устоявшиеся и типичные свойства. Педагогика как наука тоже имеет свои категории, отличающие ее от других наук.

Основные *категории* педагогики: *воспитание, образование, обучение*. Рассмотрим их подробнее.

Воспитание – это процесс передачи исторического и культурного опыта от поколения к поколению, обеспечивающий развитие человека. В воспитании идет своего рода «воспроизводство» себе подобных людей. В процессе воспитания человек овладевает опытом человеческих отношений и основами культуры, работает над собой, обучается способам общения и манерам поведения. Всю жизнь человек усваивает чей-то опыт и лишь на его основе создает свой, становясь, в результате, полноценным членом своего общества. Термин «воспитание» может использоваться в узком значении – как решение какой-либо конкретной воспитательной задачи (например, формирование навыков хорошего поведения или определенных черт характера).

Воспитание – конкретно-историческое явление, тесно связанное с социально-экономическим, политическим и культурным уровнем общества и государства. Задача воспитания всегда выражает историческую потребность общества в подготовке поколения, способного реализовывать определенные общественные функции и социальные роли. Главной целью воспитания является формирование и развитие личности, которая обладает полезными качествами, необходимыми ей для жизни в обществе. Цель и задачи воспитания не могут устанавливаться раз и навсегда в любом обществе. Изменение общественного устройства и социальных отношений ведет к изменению и целей воспитания. Они задаются каждый раз в виде требований, предъявляемых новыми тенденциями развития общества к личности человека. Цели воспитания остаются относительно устойчивыми лишь в стабильные периоды развития общества. Во времена значительных социально-экономических преобразований они становятся неопределенными.

В мировой практике известны такие системы воспитания, как «спартанская», «система рыцарского воспитания», «домострой», «воспитание

джентльмена», «система коллективных творческих дел». Так, например, для рыцарской системы воспитания характерным было презрение ко всем видам труда, включая даже умственный, ценились только сила и ловкость, владение «семью рыцарскими добродетелями»: верховая езда, плавание, владение копьем, фехтование, умение охотиться, играть в шахматы, заниматься стихосложением или играть на музыкальных инструментах. Общая цель современного воспитания – сформировать личность высоконравственную, духовно богатую, внутренне свободную и ответственную. Кроме общей выделяют еще и специальные цели воспитания, которые ученые описывают лишь приблизительно. Это цели воспитания, которые могут стать другими, когда общество, завершив один этап своего развития, начинает двигаться дальше. Специальные цели воспитания, соответствующие современным тенденциям общественного прогресса, заключаются в том, чтобы вырастить личность инициативную, предприимчивую, стремящуюся к достижению успеха.

Воспитывать, т.е. передавать опыт, можно через средства массовой информации, в музеях через искусство, посредством религии, в системе управления через политику, идеологию, непосредственно в семье, на производстве через производственные отношения и т.д. Среди них особо выделяется образование.

Образование – это специально организованная система внешних условий, создаваемых в обществе для развития человека. Вся совокупность образовательных (учебных и воспитательных) учреждений выстраивается в систему в рамках конкретного города, региона, страны. На протяжении веков оформлялись разные образовательные учреждения: детские сады, школы-гимназии, школы-интернаты, лицеи, колледжи, институты, университеты, академии, дворцы творчества, центры развития, учреждения повышения квалификации и переподготовки кадров. В них осуществляется передача и прием опыта поколений согласно своим целям, программам, структурам с помощью специально подготовленных педагогов. Все образовательные учреждения в республике объединены в единую систему образования. Образование в буквальном смысле означает создание образа, некую завершенность воспитания в соответствии с определенной возрастной ступенью. Поэтому образование нередко трактуют как результат усвоения человеком опыта поколений в виде систем знаний, навыков, умений, отношений. Как видим, «образование» более узкая категория, чем «воспитание». В образовании выделяется центральное звено, выполняющее дидактические функции, – процесс обучения.

Обучение – процесс непосредственной передачи и приема опыта поколений во взаимодействии педагога и учащихся. В зависимости от особенностей реализации процесса взаимодействия преподавания и учения в науке и практике выделяют разные системы обучения: развивающее, проблемное, модульное, знаково-контекстное, программированное.

Обучение, воспитание и образование можно рассматривать как особым образом организованную деятельность, результатом которой является *развитие* человека. Развитие – это объективный процесс внутреннего последовательного количественного и качественного изменения физических, психических и духовных сил человека. В ходе этого сложного поступательного движения происходят прогрессивные и регрессивные интеллектуальные, личностные, поведенческие, деятельностные изменения в самом человеке. Развитие не прекращается до момента прекращения самой жизни, меняясь только по направлению, интенсивности, характеру и качеству. Можно выделить физическое развитие (созревание), т.е. изменения роста, веса, силы, пропорций тела человека. Взаимосвязано с физическим физиологическое развитие человека – изменение функций организма в области пищеварительной, нервной, сердечно-сосудистой и др. систем. Физическое и физиологическое развитие лежат в основе психического развития: постоянно усложняются процессы отражения человеком действительности (ощущения, восприятия, память, мышление, воображение, чувства, более сложные психические образования – потребности, мотивы, способности, интересы и т.д.). Социальное развитие человека состоит в его постепенном вхождении в общество, в общественные, идеологические, экономические, правовые, производственные и другие отношения. Усвоив эти отношения и свои функции в них, человек становится членом общества. Венцом является духовное развитие человека. Оно означает осмысление им своего высокого предназначения в жизни, появление ответственности перед настоящими и будущими поколениями, понимание сложной природы мироздания и стремление к постоянному нравственному совершенствованию. Мерой духовного развития может быть степень ответственности человека за свое физическое, психическое, социальное развитие. Духовное развитие все более признается ядром становления личности в человеке. Развитие характеризует движение человеческого организма в единстве его телесных и духовных начал. В этом конечная цель человеческого бытия на Земле. Развить данные природой возможности и полнее реализовать их – вот цель, ради которой веками создавалась сначала народная, а затем и научная педагогика.

Воспитание, обучение, образование являются процессами взаимодействия воспитателя и воспитанника, учителя и учащихся с целью развития человека. Но ведь сам человек активен уже с рождения, он рождается со способностью к развитию. Поэтому основными факторами развития человека являются самовоспитание, самообразование, самообучение, самосовершенствование. Если воспитанник начинает ставить перед собой воспитательные цели и реализовывать их, то он одновременно является субъектом и объектом воспитания. Данный процесс называется *самовоспитанием*. Воспитание, если оно не насилует, без самовоспитания невозможно. Их следует рассматривать как две стороны одного и того же процесса. Осуществляя самовоспитание, человек может *самообразовываться*, т.е. он самостоятельно преобразует себя, свои

знания, умения и навыки, осуществляет творческую деятельность самостоятельно, без помощи педагога. Самообразование является мощным фактором, восполняющим и обогащающим образование, организованное обществом. *Самообучение* – это процесс непосредственного получения человеком опыта поколений посредством собственных устремлений и самим выбранных средств. Здесь огромную роль играет умение учиться не только у учителя, но и у других людей, друзей, природы (есть выражение – «учиться у жизни»). Самообучение основывается на потребности в знаниях, на развитой познавательной активности.

Осуществляя воспитание, образование, обучение, люди в обществе вступают между собой в определенные отношения. Эти отношения принято называть воспитательными, в отличие от производственных, экономических, политических и т.д. *Воспитательные отношения* – это разновидность отношений людей между собой, направленных на развитие человека посредством воспитания, образования, обучения. Воспитательные отношения направлены на развитие человека как личности, т.е. на развитие его самовоспитания, самообразования, самообучения. Следовательно, с помощью категории «воспитательные отношения» педагогика объясняет взаимосвязь воспитания и самовоспитания, образования и самообразования, обучения и самообучения.

Педагогика является наукой развивающейся, она постоянно пересматривает и уточняет аспекты понимания своих основных категорий, а на практике непрерывно обогащается опытом воспитания и обучения. Каждый человек обязан владеть основами педагогической культуры как составляющей общей культуры. Будущему специалисту инженерного профиля для осуществления производственной деятельности в современных условиях необходимы знания не только технических дисциплин, но и человековедческих. Педагогическая наука поможет будущему инженеру овладеть информацией о формах обучения и воспитания, о разных типах образования в своей стране и за рубежом, о способах обмена и передачи информации. Не стоит забывать о том, что человек учится всю жизнь – от рождения и до глубокой старости. На основе современной педагогики и ее отраслей ведется подготовка и переподготовка специалистов всех отраслей производства, кадров управления. Кроме того, педагогические знания могут пригодиться современному человеку, взаимодействующему с другими людьми в самых разных условиях (в семье, на производстве, в вузе, в компании сверстников и т.д.) для того, чтобы преодолевать трудности общения, осознанно выбирать способы воздействия на себя и на других в воспитательных целях, быть готовым к воспитанию и образованию своих детей. В целом, знание основ педагогики будет полезно тому, кто сам стремится стать воспитанным и образованным человеком и имеет желание оказывать помощь в этом сложном процессе другим людям.

Контрольные вопросы

1. Какое значение вкладывают в слово «педагогика»?
2. Охарактеризуйте основные этапы развития педагогического знания и педагогической практики.
3. В чем отличия житейской и научной педагогики?
4. Какое место занимает педагогика в системе человекознания?
5. Как связана педагогика с другими науками?
6. Назовите основные категории педагогической науки и дайте им общую характеристику.
7. Какова ценность педагогического знания и опыта в общекультурном развитии современного человека?

Тематика рефератов

1. История развития педагогических идей на территории Беларуси.
2. Влияние учебных предметов социально-гуманитарного цикла на формирование личности будущего инженера.
3. Особенности воспитательного процесса в производственном коллективе.
4. Личность руководителя как фактор воспитательного воздействия в трудовом коллективе.
5. Основные направления развития профессионального образования в Республике Беларусь.

2.2. Образование как социокультурный институт. Современное состояние образования

Теоретические основы образования. Роль образования в современном мире. Основные социальные функции образования. Тенденции развития национальных систем образования в странах Европы и Содружества независимых государств. Понятие системы образования. Цели и принципы развития национальной системы образования Беларуси. Современное состояние образовательной сферы Беларуси. Особенности реформирования общеобразовательной и высшей школы в Республике Беларусь. Система непрерывного профессионального образования. Подготовка и переподготовка кадров.

Образование представляет собой общественно организуемый процесс (и его результат) постоянной передачи предшествующими поколениями последующим социального опыта, формирования и становления личности в соответствии с ее врожденными биологическими, психологическими и личностными качествами в процессе ее активного социального развития

Становление в современных условиях общественного устройства нового типа – глобального информационного общества – кардинально меняет представления о социальной и экономической роли знаний и образования в современном мире. Знания, информация, инновации становятся фундаментальным социально-экономическим фактором развития любого государства. Они оттесняют на второй план такие традиционные составляющие экономического развития, как земля, труд, капитал. Знания превращаются в основное богатство, своего рода новый капитал, выступая главным фактором в становлении «экономики знаний», инновационном развитии общества.

В новых условиях развития человеческого общества изменяются также представления об основных факторах социального прогресса. Если раньше одним из основных показателей являлся уровень развития производительных сил, то сегодня таковым выступает такой интегральный показатель, как индекс развития человеческого потенциала, определяемый средней продолжительностью жизни, уровнем образования и валовым внутренним продуктом. По оценкам экспертов ООН, 1/3 различий в социально-экономическом потенциале развитых и развивающихся стран объясняется различиями в экономических моделях, а 2/3 – различием в уровне образования.

Таким образом, меняющийся современный мир предъявляет качественно новые требования к образованию как специфическому социальному институту. В настоящее время образование должно не только и не столько вооружать обучаемого готовыми знаниями, сколько формировать у него потребность и способность непрерывно, самостоятельно и творчески приобретать их в течение всей своей активной жизни. Главной целью современного образования выступает не просто передача общих и специальных знаний, умений и навыков,

а формирование человеческой индивидуальности. Только высокообразованный, творческий, культурный и нравственный индивид способен к постоянному саморазвитию, самосовершенствованию и самореализации, быстрой адаптации к новым сферам трудовой деятельности, широкому и целостному взгляду на современный мир и место человека в нем.

Именно поэтому появились новые, соответствующие современным требованиям, постулаты образования XXI века: 1) научиться приобретать знания; 2) научиться работать; 3) научиться жить. Исходя из этого, образование должно превратиться в процесс непрерывного развития человеческой личности, ее знаний и умений, интеллекта, способности принимать решения и осуществлять активные социальные действия.

Какой смысл вкладывается в понятие «образование» в XXI веке? Образование в узком смысле представляет: 1) процесс и результат усвоения определенной системы знаний, умений и навыков и на этой основе соответствующего уровня развития личности; 2) совокупность систематизированных знаний, умений и навыков, приобретенных индивидом самостоятельно либо в процессе обучения в специальных учебных заведениях; 3) процесс воспитания, самовоспитания, формирования облика человека, где главным является не количество знаний, а соединение последних с личными качествами, умение самостоятельно распорядиться своими знаниями⁷⁶.

Однако новые концепции о развитии образования связаны с углублением его сущности, как процесса не только передачи знаний, умений и навыков, но и осознания человеком себя в окружающем мире на всем пути своей жизнедеятельности. Поэтому под образованием в более широком смысле понимается целенаправленный процесс воспитания и обучения в интересах человека, общества и государства, главной целью которого является формирование свободной, образованной, имеющей целостное представление об окружающем человека материальном и духовном мире, творческой и моральной личности. В этом случае главная цель образования состоит в овладении системой научных и культурных ценностей, накопленных человечеством, в приобретении знаний, умений и навыков, формировании на их основе мировоззрения, морали, поведения, нравственных и других качеств личности, развитии ее творческих сил и способностей, подготовке к общественной жизни и трудовой деятельности.

Таким образом, образование определяют не только знания, умения и навыки человека, но и его личностные качества, мировоззренческие и поведенческие приоритеты. Причем гармоничное сочетание знаний с личными

⁷⁶ Большая Советская Энциклопедия: в 30 т.; гл. ред. А.М. Прохоров – 3-е изд. – М.: Советская Энциклопедия, 1974. Т.18; Социологический энциклопедический словарь; ред. – координ. Г.В. Осипов. – М.: Издат. группа ИНФРА-М. – НОРМА, 1998; Философский словарь. – М.: Изд-во иностранной литературы, 1961.

качествами человека является главным моментом в процессе обучения и воспитания. По утверждению выдающегося немецкого философа М. Хайдеггера, настоящее образование предназначено создавать, удерживать и возобновлять все богатство культурно-исторических и духовных ценностей, охватывать духовность человека в целом, открывать его сущность и достоинство, сохранять истину и тайну бытия⁷⁷.

Образование можно представить в виде триединого целостного процесса становления личности – усвоение социального опыта, воспитание и развитие. Обучение в сочетании с другими видами деятельности (производственный труд, самоуправление, самодеятельность и др.) не только обеспечивает усвоение индивидом предшествующего социального опыта, но и способствует его развитию и воспитанию. Исходя из этого, содержание образования обуславливается совокупностью следующих компонентов: во-первых, усвоением опыта предшествующих поколений; во-вторых, воспитанием типологических качеств поведения личности; в-третьих, умственным, духовным и физическим развитием человека. Как подчеркивает известный ученый в области педагогики И.Ф. Харламов, «под содержанием образования следует понимать ту систему научных знаний, практических умений и навыков, а также мировоззренческих и нравственно-эстетических идей, которыми необходимо овладеть учащимся в процессе обучения»⁷⁸.

Выделяют четыре основных аспекта понятия образования: образование как ценность; образование как система (институт); образование как процесс; образование как результат⁷⁹.

Ценность образования состоит в единстве государственной, общественной и личностной составляющих. Действительно, экономический, научный, культурный потенциал любой страны во многом зависит от состояния и развития национальной системы образования. Но в то же время государственно-общественная значимость образования неотделима от личностной ценности образования. Только высококвалифицированная и активная личность способна в условиях конкурентной рыночной среды найти интересную высокооплачиваемую работу и обеспечить себе достойную жизнь.

Образование как **система** включает в себя различного уровня и профиля (государственные и негосударственные) учебно-воспитательные организации и заведения, дошкольные и внешкольные учреждения, различные формы самообразования и другие звенья социальной системы общества.

⁷⁷ Хайдеггер, М. Философия образования XXI века / М. Хайдеггер. - М.: Высшая школа, 1992. – С. 117-130.

⁷⁸ Харламов И.Ф. Педагогика / И.Ф. Харламов. – М., 1990. – С. 128.

⁷⁹ Гершунский, Б.С. Философия образования для XXI века. (В поисках практико-ориентированных образовательных концепций) / Б.С. Гершунский. – М.: Совершенство, 1998. – С. 34.

В образовании как **процессе** передачи и усвоения знаний, умений и навыков и формирования разносторонней личности выделяют два главных взаимосвязанных структурных компонента: процесс обучения и процесс воспитания.

Образование как **результат** оценивается на индивидуально-личностном и общественно-государственном уровнях. На индивидуально-личностном уровне результат образования обуславливается достижением обучающимися определенных государством образовательных уровней (образовательных цензов) и удостоверением этого соответствующим документом (аттестатом зрелости, дипломом об окончании профессионально-технического, среднего специального, высшего учебного заведения и т.д.). На государственном уровне результат образования (эффективность функционирования системы образования) оценивается опосредованно на основе экономического, научно-технического и культурного прогресса страны.

Образование как один из главных социальных институтов общества выполняет в государстве очень важные социальные функции. К числу основных социальных функций системы образования относятся:

- социально-экономические, связанные с формированием и развитием интеллектуального, научно-технического и кадрового потенциала общества;
- социально-политические, реализация которых позволяет обеспечить безопасность общества в самом широком ее понимании, социальный контроль, социальную мобильность, устойчивое развитие общества, его интернационализацию и включенность в общецивилизационные процессы;
- культуротворческие, направленные на развитие духовной жизни общества, где образованию принадлежит решающая роль в формировании личности, сохранении и развитии духовного наследия.

При этом следует подчеркнуть, что взаимодействие и переплетение вышеназванных функций имеет тенденцию к дальнейшему возрастанию. Если рассмотреть более подробно основные социальные функции образовательной системы, то можно вычленил следующие: передача подрастающему поколению накопленных знаний; обеспечение преемственности социального опыта; усвоение ценностей господствующей культуры; социализация личности; содействие продвижению индивида к более высокому социальному статусу; осуществление посредством образования специфического капиталовложения в будущее⁸⁰.

Одна из основных социальных функций системы образования заключается в *передаче подрастающему поколению накопленных знаний*. Именно в процессе

⁸⁰ Бабосов, Е.М. Прикладная социология. Специальные социологические теории, методы эмпирического исследования, социальные технологии: учебное пособие для высших учебных заведений / Е.М. Бабосов. – Минск: Дизайн ПРО, 1999. – С. 136.

образования происходит передача от поколения к поколению всех тех духовных богатств, которое выработало человечество, усвоение молодежью результатов человеческого познания, а также овладение трудовыми навыками и умениями. Знания, умения и навыки могут передаваться через деятельность семьи, дошкольных детских учреждений, общеобразовательной школы, в процессе обучения в профессиональных (специальных) учебных заведениях (начальная, средняя специальная и высшая профессиональная школы), а также посредством других типов учебных заведений или приобретаться индивидом самостоятельно.

Вторая важная функция системы образования состоит в том, что она обеспечивает *преемственность социального опыта*. Социальный опыт представляет собой результат практической и познавательной деятельности предыдущих поколений. Передаваемые от поколения к поколению знания, умения и навыки предстают перед современниками как предметно воплощенные человеческие усилия, нормы, эстетические вкусы, нравственные ценности, приемы мастерства, транслятором которых выступают обучение и воспитание. Закрепленный в знаниях, умениях и навыках человеческий опыт, осуществляясь в конкретных действиях, остается в настоящем, но одновременно актуализирует в себе прошлое и содействует формированию будущего.

Третьей важной функцией образования является *усвоение ценностей господствующей культуры* (культурная функция). Французский философ и социолог Э. Дюркгейм подчеркивал, что основная функция образования – передавать подрастающим поколениям ценности господствующей культуры. Образование и культура – понятия, теснейшим образом между собой связанные. Слово «культура» (от латинского *cultura*) означает «возделывание, воспитание, образование, развитие, почитание». Понятие «культура» включает в себя все сферы духовной жизни человека (его нравственное, этическое, эстетическое и физическое развитие, мировоззрение, способы и формы общения людей между собой).

Формирование человека как конкретной многоаспектной личности осуществляется в определенном культурном пространстве. Национальная культура, а, следовательно, и образование как ее часть, выступают основой его духовной преемственности с предыдущими поколениями и связующим мостом с будущими поколениями и создает необходимые условия для его благоприятного духовного и физического развития, обеспечивает своего рода естественное «врастание» (интеграцию) человека в систему духовных и материальных ценностей своего народа. Исходя из этого, образование должно опираться на национальную основу, и в то же время это не означает его изоляцию от других культур. Наоборот, формирование в современных условиях личности молодого человека обуславливает необходимость гармоничного сочетания элементов национальной и мировой культуры. Такой подход базируется на принципе гуманности и обеспечивает целостность

процесса становления личности, создает условия для реализации ее потенциала, полного раскрытия ее сущности.

Четвертая функция образования раскрывается в процессе *социализации личности*, накопления и развития ее духовного, интеллектуального и социального потенциала. Социализация представляет собой многосторонний процесс усвоением индивидом социального опыта, определенной системы знаний, норм, ценностей, образцов поведения, присущих определенной социальной группе или обществу в целом и позволяющих ему функционировать в качестве активного субъекта общественных отношений и деятельности⁸¹.

Посредством формирования у молодого поколения знаний, установок, ценностных ориентаций, жизненных идеалов, норм поведения, господствующих в данном обществе, молодежь приобщается к жизни общества и интегрируется в социальную систему. Процесс социализации в общем смысле может быть представлен как процесс подключения к культуре общества. При этом данный процесс адаптации к культурной среде осуществляется практически всю жизнь индивида. Поэтому социализация может быть представлена как процесс постоянного усвоения социальных ролей и образцов поведения; овладения формами, ценностями, символами, нормами, традициями, языками, смыслами и т.д. культуры; приобретение собственного социокультурного опыта и личностной (социальной, этнической, конфессиональной и т.д.) идентичности и достижение статуса самостоятельного и автономного деятеля (субъекта), способного к принятию ответственных решений, касающихся его жизни и взаимодействия с обществом⁸².

Личность является субъектом социальных отношений и сознательной деятельности, поэтому ее развитие осуществляется в семье, определенных социально-политических условиях, в этнокультурных, национальных традициях того народа, представителем которого он является. Исходя из этого, социализация представляет собой многоплановое явление, включающее политическую, патриотическую, экономическую, профессиональную и другие виды социализации. При этом очень важную роль в процессе развития и становления личности играет профессиональная социализация, которая обуславливается включенностью индивида в социально-экономические отношения общества, активным участием в профессионально-трудовой деятельности, выбором определенных профессиональных ценностей, образа жизни, на основе которых вырабатывается жизненная стратегия. Исходя из

⁸¹ Социологическая энциклопедия; под общ.ред. А.Н.Данилова. – Минск: Беларуская энциклапедыя, 2003. – С. 180.

⁸² Социология: Энциклопедия; сост. А.А.Грицанов [и др.] – Минск: Книжный дом, 2003. – С. 939.

этого, профессиональная социализация представляет динамичный процесс вхождения индивида в профессиональную среду (профессиональное самоопределение, усвоение специальных знаний, умений навыков и профессионального опыта, овладение стандартами и ценностями профессионального сообщества) и активной реализации накапливаемого профессионального опыта и мастерства, предполагающего непрерывное саморазвитие и самосовершенствование.

Социализирующая функция образования воплощается в том, что вхождение формирующейся личности в мир в качестве активного действительного члена сообщества (общности) происходит через внедрение в структуру сознания и деятельности индивида распространяемых и усваиваемых в процессе обучения и воспитания знаний, умений, навыков, ценностей культуры, соответствующих им стандартов поведения. Социализирующая роль образования проявляется так же в том, что те или иные виды и ступени образования становятся особенно престижными на определенных этапах развития общества, побуждая индивида выбирать определенный жизненный путь, связанный с приобретением определенной профессии, определенного вида профессионально-трудовой деятельности⁸³.

Функционирование образовательной системы представляет собой также специфическое *капиталовложение в будущее*. Определенный уровень образования не является неким предметом или вещью, которую, овладевши этим уровнем, человек может употреблять немедленно вместе с получением диплома. Такой уровень представляет данному индивиду возможности, которые позволяют ему затраченные в годы учебы усилия реализовать в успешной деятельности – по избранной профессии в будущем. Общество же в целом заинтересовано дать подрастающему поколению необходимый для его успешной самостоятельной деятельности в будущем образовательно-интеллектуальный потенциал.

В современных условиях актуальной является проблема поиска соответствующей реалиям современной эпохи новой образовательной парадигмы, которую можно представить в виде логически связанной триады: «От целостной картины Мира к целостному Знанию и через него к целостной Личности». Для ее практического воплощения необходимо решить задачу создания, как на национальном, так и на общеевропейском (общемировом) уровне, такой организационной структуры образования, которая бы вооружала подрастающее поколение фундаментальными и качественными знаниями, способствовала формированию потребности в непрерывном, самостоятельном овладении ими, развитию умений и навыков самообразования, то есть формированию так называемого «саморазвивающегося человека».

⁸³ Социология: учебно-методический комплекс / Е.М. Бабоев, Е.П. Сапелкин. – Минск: Технопринт, 2001. – С. 236.

Для подготовки специалистов новой формации, способных работать в различных сферах «экономики знаний», в европейских странах в последние пятнадцать лет идет процесс реформирования своих национальных систем образования. Кроме того, в условиях глобализации экономических и социальных процессов характерной особенностью развития национальных систем образования является их стремление к интеграции и созданию единого мирового пространства при сохранении, естественно, национальных образовательных и воспитательных особенностей и приоритетов. Глобальность становится отличительной чертой новой мировой образовательной системы, представляющей собой сферу открытого, гибкого, непрерывного образования гражданина любой страны в течение его жизни.

Движение к построению единого общеевропейского (мирового) образовательного пространства обуславливает необходимость создания общих принципов функционирования единой образовательной сферы, согласование национальных образовательных стандартов, унификацию национальных образовательных систем.

На Европейском континенте в образовательной сфере наиболее реальным интеграционным процессом в настоящее время является Болонский процесс, который направлен на создание единого европейского пространства высшего образования, затрагивающий в значительной степени и систему общего образования. В июне 1999 г. в городе Болонье (Франция) министры образования 29 европейских государств подписали Декларацию о Европейском пространстве для высшего образования, которая положила начало Болонскому процессу, главной целью которого является повышение качества и конкурентоспособности европейского образования на мировом рынке образовательных услуг.

В настоящее время участниками Болонского процесса являются 45 государств, в том числе и Российская Федерация, которая вступила в него в 2003 г. Главной целью Болонского процесса выступает создание европейского пространства высшего образования, которое «будет предусматривать возможность свободного перемещения в образовательных целях преподавателей, студентов и школьников, а так же более эффективное содействие признанию их квалификаций».

Болонская декларация как программный документ по созданию единого европейского образовательного пространства, исходит из трех объективных условий: 1) процесс европейской интеграции стал реальностью, а перспектива расширения Евросоюза открывает ему новые горизонты; это, в свою очередь, выдвигает императив укрепления и развития интеллектуального, культурного, социального и научно-технического потенциала Европы; 2) высшее образование призвано стать адекватным вызовом нового тысячелетия и содействовать воспитанию у студентов и всех граждан чувства причастности к совместным ценностям и общему социально-культурному партнерству; 3) на

высшей школе лежит ответственность за подготовку мобильной рабочей силы, расширение перспектив ее трудоустройства и развитие контингента в целом⁸⁴.

Экономика и рынок труда в Европейском союзе в настоящее время в значительной степени интегрированы в так называемый общий рынок. Поэтому интеграция высшего образования является естественным продолжением интеграции экономических систем и институтов стран Евросоюза, направлена на выработку и внедрение общей образовательной политики, которая будет способствовать подготовке квалифицированной рабочей силы для общего рынка труда и экономической конкурентоспособности Европы.

Создание единого общеевропейского пространства обуславливает унификацию национальных образовательных систем, приведение их к единым структурно-содержательным формам. Следует отметить, что основные преобразования в средней и высшей школе западноевропейских стран были осуществлены в 70-80-ые гг. прошлого века и к началу 90-х гг. были практически завершены. Характерной особенностью этих преобразований является функционирование многоуровневой подготовки в средней общеобразовательной школе и в высших учебных заведениях. При этом под многоуровневым обучением воспринимается такая организация образовательного процесса, которая обеспечивает возможность достижения на каждом этапе подготовки определенного образовательного уровня, соответствующего интересам и возможностям обучающегося.

Так, общеобразовательная школа Германии имеет следующую структуру. После обучения в единой начальной школе (4 года, а в некоторых землях – 6 лет), в которую дети идут с шести лет, учащиеся переходят к I ступени образовательной средней школы и продолжают обучение в трех ее типах: основная школа (9 лет обучения), реальная (10 лет обучения), гимназия (13 лет обучения). Большинство выпускников основной и небольшая часть учащихся реальной школы продолжают обучение в системе профтехобразования. Однако обучение в реальной школе (с 5-го по 10-й класс) позволяет получить среднее образование второй ступени. Обучение в гимназии с 5-го по 13-й класс позволяет получить учащимся углубленное общее образование и дает право продолжать учебу в высших учебных заведениях любого профиля, в том числе и в университете.

Бывшие социалистические страны (Чехия, Словакия, Венгрия, Польша и др.) в 90-х гг. прошлого века также начали трансформировать свои общеобразовательные школы, включая изменение структуры (начальная – неполная средняя – средняя школа) и развитие дифференцированного обучения на третьей ступени школы по различным направлениям. Так, в Польше реформа общеобразовательной школы, которая в настоящее время включает

⁸⁴ Байденко, В.И. Болонский процесс: структурная реформа высшего образования Европы / В.И. Байденко. – М., 2002. – С. 31-32.

три ступени, начала осуществляться с начала 1999/2000 учебного года. Курс начального образования длится шесть лет вместо прежних восьми. Затем учащиеся в обязательном порядке должны окончить трехлетнюю гимназию и получить базовое образование. После этого перед ними стоит право выбора – продолжить образование в профилированном лицее или в двухлетней профессиональной школе. С введением новой структуры польской общеобразовательной школы кардинально изменились учебные планы. В соответствии с ними учащиеся 1–3-х классов получают знания в системе интегрального обучения, при котором отсутствуют конкретные предметы. Цель данного этапа – научиться понимать окружающую действительность. С 4-го по 6-й класс длится «блочное» обучение (например, в учебный блок «природа» входят биология, география, физика). На второй ступени – в трехлетних гимназиях – учащиеся осваивают научные знания, постигают азы самостоятельного обучения. Кроме того, на данной ступени ставится задача помочь каждому ученику выбрать профильное направление дальнейшего обучения в лицее или профессиональной школе⁸⁵.

В высших учебных заведениях западноевропейских государств переход на многоуровневую подготовку начал осуществляться также в 70-80-е гг. прошлого века. При этом в большинстве высших учебных заведениях принята двухступенчатая система обучения, хотя в каждой стране имеются свои особенности. Наиболее типичной организационной структурой высшей школы, отвечающей двухступенчатой подготовке (бакалавр – магистр), является модель высшей школы Великобритании. Во Франции имеются две ступени высшего университетского образования – лицензиат и «мэтриз», соответственно с 3-летним и 4-летним сроком обучения.

В Германии до последнего времени не наблюдалась явная ступенчатая структура подготовки в высшей школе. Однако в связи с присоединением к Болонскому процессу с 1999/2000 учебного года в университетах Германии началось постепенное введение новых образовательных программ и, соответственно, присвоение квалификаций бакалавра и магистра по некоторым специальностям. В последующие годы предусмотрено постепенное увеличение номенклатуры специальностей, по которым намечается двухступенчатая подготовка. Особенно это коснулось высших профессиональных школ, в которых четырехлетняя образовательная подготовка характеризуется практической ориентацией и непосредственной связью содержания и процесса обучения с производством, а дальнейшее двухгодичное обучение направлено на подготовку выпускника для работы в научно-исследовательской и научно-педагогической сферах⁸⁶.

⁸⁵ Интегральная учеба польских школьников // Сов. Белоруссия. – 1999. – № 200.

⁸⁶ О структуре современного высшего образования // Высшее образование в России. – 2004. – № 4. – С. 18–26.

В бывших социалистических странах в 90-е гг. прошлого века также происходит быстрый переход к многоуровневой подготовке в высшей школе. Так, в Чехии в большинстве институтов предусмотрена двухступенчатая система обучения (после четырех лет учебы студент становится бакалавром, еще через два года в случае, если продолжит обучение, – магистром). Выпускники технических и экономических вузов получают титул «инженер». По окончании учебы, получив диплом магистра (инженера), можно в течение года написать и защитить специальную работу на «малый титул доктора» (Ph Dr.), или же три года обучаться в докторантуре и после защиты диссертации получить ученую степень «доктор» (Ph D.). В целом, в настоящее время в большинстве европейских стран функционируют многоуровневые системы подготовки, как на стадии общего среднего образования, так и высшего, и фактически решена проблема взаимного признания дипломов о высшем образовании. Поэтому в новых геополитических и экономических условиях Болонский процесс не предусматривает коренного реформирования высшего образования в странах Западной Европы, а направлен на осуществление стыковки существующих систем высшего образования с целью решения проблемы взаимного признания дипломов выпускников вузов.

Таким образом, Болонская декларация заложила базовые принципы развития высшего образования в Европе на последующие десятилетия. В качестве первоочередного шага на пути создания единого Европейского пространства высшего образования в Болонской декларации выступает необходимость установления «системы однозначно воспринимаемых и сопоставимых квалификаций». Без этого невозможно дальнейшее расширение мобильности специалистов, облегчение процедур признания и принятия согласованных критериев и механизмов оценки качества образования как обязательного условия достижения соответствия европейского высшего образования требованиям рынка труда и повышения его конкурентоспособности.

Болонская декларация предусматривает принятие системы европейского высшего образования, основанной на двух основных циклах. Степени первого и второго циклов должны иметь различную ориентацию и многопрофильность для того, чтобы удовлетворять различные индивидуальные, научные потребности и потребности рынка труда. Степени первого цикла должны предоставлять доступ к учебным программам второго цикла. В то же время степени второго цикла должны обеспечивать доступ к аспирантским (докторским) программам.

Для более полного признания академических степеней (дипломов) Болонской декларацией предусматривается выдача каждому выпускнику высшего учебного заведения приложения к диплому, которое будет также способствовать повышению возможности трудоустройства и дальнейшего обучения. В содействии мобильности студентов и развитию учебных программ значительную роль играет Европейская система переводных зачетных единиц

(ECTS). ECTS все в большей степени становится общей базой для национальных систем переводных зачетных единиц (кредитов). Кроме того, в ближайшей перспективе предусматривается переход ECTS из трансфертной системы в систему накопления зачетных единиц (кредитов), которая будет последовательно применяться в формирующемся Европейском пространстве высшего образования.

Не менее важной задачей Болонского процесса является обеспечение качества высшего образования на уровне учебных заведений, национальном и общеевропейском уровнях. При этом в соответствии с принципом независимости учебных заведений ответственность за обеспечение качества обучения, в первую очередь, лежит на самих высших учебных заведениях. Становление эффективной системы обеспечения качества высшего образования на общеевропейском уровне предусматривает создание соответствующих национальных систем качества обучения, которые должны содержать: определение органов и учреждений и установление их обязанностей, отвечающих за качество обучения в высших учебных заведениях; создание системы аккредитации, сертификации учебных заведений; оценку учебных программ или учреждений, включая их внутреннюю и внешнюю оценку; участие студентов в оценке учебных заведений; положения о международном участии, взаимодействии и развитии международных связей вузов и др.

Болонская декларация предусматривает расширение европейского измерения в высшем образовании путем разработки интегрированных программ обучения, соответствующих европейской ориентации образования, а также совместных программ первого, второго и третьего (аспирантского) уровней. В этом направлении осуществляется работа по устранению юридических препятствий в получении и признании совместно выданных дипломов, разработке и обеспечении качества совместных учебных программ, способствующих получению совместно выдаваемых дипломов. Программа расширения европейского измерения направлена на то, чтобы студенты могли более полно реализовать свой личностный потенциал и имели возможность трудоустройства в различных странах Европы.

В целом можно отметить, что Болонская декларация в настоящее время предусматривает: принятие системы ясных, прозрачных и сопоставимых степеней с выдачей приложений к дипломам для обеспечения возможности трудоустройства европейских граждан и повышения международной конкурентоспособности европейского высшего образования; введение системы двухэтапного (двухуровневого) высшего образования: базового и постдипломного; принятие системы кредитов, совместимой с европейской системой ECTS; стимулирование европейского сотрудничества в области обеспечения качества образования с целью разработки сопоставимых критериев

и методологий; усиление европейского измерения высшего образования (содействие необходимым европейским воззрениям в высшем образовании)⁸⁷.

Отличительной особенностью развития систем образования на постсоветском пространстве, включая страны СНГ, в настоящее время является также переустройство общеобразовательной и высшей школ. При этом, при выборе структуры средней и высшей школы бывшие советские страны ориентируются как на свои национальные традиции и особенности, так и на зарубежный опыт. В частности, в Российской Федерации в настоящее время принята двухступенчатая система среднего образования, предусматривающая двенадцатилетний срок обучения в средней общей школе.

При реформировании высшей школы бывшие советские республики с учетом мировых тенденций и опыта других, прежде всего развитых стран, также избрали систему многоуровневого образования. После присоединения России к Болонскому процессу в 2003 г. и принятия европейской модели образования в системе высшего образования осуществляется переход на двухуровневую подготовку специалистов. Новая структура высшего образования будет включать два уровня: первый уровень – подготовка бакалавра (4 года обучения), второй уровень – подготовка магистра (2 года обучения).

В Украине в 90-х годах прошлого столетия также была принята двухступенчатая система подготовки в высшей школе: бакалавр-магистр. Выпускник магистратуры кроме фундаментальных профессиональных знаний подготовлен для творческой научной, педагогической и административно-управленческой деятельности по определенной специальности.

Многоуровневая структура высшего профессионального образования существует в республике Казахстан, которая включает в себя: высшее образование (бакалавриат); высшее специальное образование; высшее научно-педагогическое образование (магистратура). Формирование многоуровневой структуры высшего образования направлено на обеспечение многоступенчатости по вертикали и альтернативности по горизонтали, динамичности, гибкости подготовки специалистов, ее фундаментальности и универсальности одновременно.

В научной литературе понятие «образование» рассматривается и как социальный институт (система), выполняющий функции подготовки и включения индивида в различные сферы жизнедеятельности общества, приобщения его к культуре данного общества, то есть осуществляющий экономическую, социальную и культурную функции в обществе⁸⁸.

⁸⁷ Батюшко, В.И. Тенденции и первые результаты Болонского процесса / В.И. Батюшко, С.С. Ветохин // Высшая школа. – 2005. – № 5(49). – С. 5.

⁸⁸ Краткий словарь по социологии; под общ. ред. Д.М. Гвишиани, Н.И. Лапина; сост. Э.М. Коржева, Н.Ф. Наумова. – М., 1988.; Социологический энциклопедический словарь; ред.- координатор Г.В. Осипов. – М., 1998.

Экономическая функция образования состоит в формировании социально-профессиональной структуры общества и подготовке квалифицированных кадров; социальная функция – в участии в процессах социализации личности, воспроизводстве социально-классовой и социально-статусной структуры общества; культурная функция образования – в использовании ранее накопленной культуры в процессе воспитания и социализации индивида.

Более того, в широком социальном контексте образование представляет собой культурно-образовательное пространство, которое охватывает своими рамками не только отдельных индивидов, но и семью, группы учащихся, разнообразные учебно-воспитательные и внешкольные учреждения и организации, социально-педагогическую инфраструктуру (издание учебной литературы, специализированных журналов, проведение педагогических конференций, симпозиумов и т.п.), образовательные процессы в системе производства и в общественно-культурной жизни, разнообразные формы самообразования и др. Таким образом, образование как социальный институт (система) охватывает все звенья и уровни многогранной социальной системы, в которой формируются, возобновляются и совершенствуются интеллектуально-творческий и профессионально-квалификационный потенциал народа⁸⁹.

Образование как систему можно анализировать в трех измерениях, в качестве которых выступают:

социальный масштаб рассмотрения: образование в мире, определенной стране, регионе, а также система государственного, частного, общественного, светского, клерикального и других форм образования;

степень образования: дошкольное, школьное, профессиональное (начальное, среднее, специальное, высшее), послевузовское (аспирантура, докторантура) образование, повышение квалификации и переквалификация;

профиль образования: общее, специальное (гуманитарное, техническое, естественнонаучное, медицинское и т.п.)⁹⁰.

Образование как более или менее самостоятельная система тесно взаимодействует с другими социальными системами общества, прежде всего с производством, наукой, культурой. При этом данное тесное взаимодействие обуславливает три главные задачи системы образования: 1) помочь подрастающему поколению лучше понять тот мир, в котором оно живёт и будет жить и трудиться; 2) создать благоприятные условия и возможности для овладения учащимися ценностями доминирующей в обществе культуры, нравственными, правовыми и иными нормами, стандартами поведения; 3) подготовить учащихся к активному участию в производственно-трудовой и иных сферах общественной жизни.

⁸⁹ Социология: учеб.-метод. комплекс / Е.М. Бабосов, Е.П. Сапелкин. – Минск, 2001. – С. 222-223.

⁹⁰ Розов, Н.С. Методологические принципы ценностного прогнозирования образования / Н.С. Розов // Социально-философские проблемы образования. – М., 1992. – С. 19.

Следует также подчеркнуть, что образование представляет собой неравновесную систему, обусловленную бесконечным разнообразием различных факторов, действующих как внутри, так и вне ее, а также уникальностью обучаемых и преподавателей (педагогов)⁹¹.

Каждая страна на тех или иных этапах своего развития создает свою национальную систему образования, исходя из стоящих перед ней целей, социально-экономических, политических и культурных задач, а также потребностей личности в получении знаний. При этом созданная система не является статичной, а постоянно изменяется под влиянием требований науки и техники, потребностей и интересов общества и индивида.

Характерными проявлениями в развитии национальных систем образования постсоветских республик, несмотря на некоторые различия при их создании под воздействием различного рода факторов (политических, идеологических, экономических, культурных и др.), являются: усиление роли национального языка, культуры и других национальных особенностей в функционировании образовательных учреждений демонополизация роли государства в сфере образования, развитие негосударственных учебных заведений; переход к общественно-государственным формам управления образовательными учреждениями; коммерциализация системы образования, развитие сети частных учебных заведений, что способствует переходу к массовому высшему образованию; становление новых типов учебных заведений на всех образовательных уровнях; усиление важности гуманитарной компоненты, информационных технологий в образовательном процессе и т. д.

Республика Беларусь как суверенное государство имеет собственную систему образования и воспитания, функционирование которой в настоящее время осуществляется в соответствии с Конституцией Республики Беларусь, законами «Об образовании», «О языках», «О национально-культурных меньшинствах», «О правах ребенка», а также другими нормативно-правовыми документами⁹².

В 1991 г. Верховным Советом Беларуси был принят Закон «Об образовании в Республике Беларусь»⁹³, в котором были определены основные цели, функции и принципы развития национальной системы образования. Главной целью является создание такой системы образования, которая бы отвечала международным стандартам и современным требованиям обучения и

⁹¹ Зеер, Э. Ф. Психология профессионального образования: учеб. пособие / Э.Ф. Зеер. – 2-е изд. перераб. М.; Воронеж, 2003. – С. 185.

⁹² Конституция Республики Беларусь 1994 (с изменениями и дополнениями). – Минск, 2002; Об образовании в Республике Беларусь // Ведомости Верховного Совета Республики Беларусь. – 1991. – № 31; О правах ребенка. Закон Республики Беларусь // Народная асвета. – 1994. – № 3. – С. 3-7 и др.

⁹³ Об образовании в республике Беларусь. Закон Республики Беларусь. Ведомости Верховного Совета Республики Беларусь. –1991. – № 31.

воспитания и была способной к саморазвитию в соответствии с потребностями личности и общества. Поэтому структура национальной системы образования включает в себя различные типы государственных и негосударственных заведений: детские дошкольные (ясли, сад) и общеобразовательные (неполная и полная средняя школа, гимназия, лицей); внешкольные; специальные и интернатные учреждения (дома ребенка, школы-интернаты, исправительно-трудовые колонии для несовершеннолетних правонарушителей и т.п.); профессионально-технические и высшие профессионально-технические училища; техникумы, колледжи, специализированные вузы, университеты и академии; институты повышения квалификации и переподготовки кадров, а также органы управления системой образования и подведомственные им научно – и учебно-методические учреждения.

Развитие системы образования в государстве, как отмечалось выше, не может рассматриваться вне контекста ее сложных взаимосвязей с политическими, экономическими и социальными процессами, происходящими как внутри страны, так и в мире. Еще Аристотель отмечал, что образование есть функция государства, осуществляемая им для достижения вполне определенных целей.

Цели образования, так же как и требуемый уровень знания, могут быть различными в зависимости от характера культуры, национальных особенностей, географической и социальной среды и претерпевать исторические изменения (дворянское образование, буржуазное образование, элитарное и др.). Более того, цели образования накладывают отпечаток на всю образовательную сферу, содержание, формы и методы обучения и воспитания, организацию и методику подготовки педагогических кадров и т.д. «Цели образования в их социальном контексте сообщаются новому поколению вместе с методами образования», – подчеркивал немецкий социолог К. Манхейм. Эти образовательные методы разрабатываются не изолированно, а как часть общего развития «социальных методов». При этом «ни одна система образования не в состоянии поддерживать у нового поколения эмоциональную стабильность и духовную целостность, пока она не имеет общей стратегии с социальными службами, действующими за рамками школы»⁹⁴.

Новое сущностное понимание образования связано, как известно, не просто с определением его как процесса передачи знаний, умений и навыков подрастающим поколениям, а как процесса осознания человеком себя и общества, природы и в целом вселенной, а также своей роли в сохранении и гуманном преобразовании мира. При этом человек признается в многообразной деятельности абсолютной ценностью. Исходя из этого, перед современной системой образования ставится следующая цель: формирование высокообразованной, свободной и духовной личности, способной к

⁹⁴ Манхейм, К. Диагноз нашего времени / К.Манхейм; пер. с нем. и англ. – М., 1994.– С. 480.

самоопределению, самообразованию, саморегуляции и самоактуализации в постоянно изменяющемся мире. «Конечной и исключительной целью образования является воспитание свободной личности путем беспрепятственного развития внутренних качеств, направленных на удовлетворение конкретных целей, достигаемых в данной конкретной системе»⁹⁵. Задача средней, профессиональной и высшей школ – дать обучающимся не просто знания как набор информации, фактов, теорий и т.п., а способствовать развитию и саморазвитию личности, поиску своей индивидуальности, своего «Я».

Основные цели национальной системы образования обозначены в Законе «Об образовании в Республике Беларусь», которые направлены:

- на содействие гармоническому развитию личности, полной реализации ее созидательных способностей;
- содействие интеллектуальным устремлениям личности;
- развитие научной, технической и культурной деятельности в соответствии с курсами развития республики;
- сохранение и приумножение интеллектуальной собственности и культурных ценностей белорусского народа и других национальных общностей республики;
- достижение разумных соотношений опыта и знаний личности.

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 образования⁹⁶.

⁹⁵ Манхейм, К. Диагноз нашего времени / К. Манхейм; пер. с нем. и англ. – М., 1994. – С. 464.

⁹⁶ Об образовании в республике Беларусь. Закон Республики Беларусь от 11 июля 2007 г. (с дополнениями и изменениями.) / Национальный реестр правовых актов Республики Беларусь – 2007 г.– № 171, 2/1350.

Близкой по содержанию к белорусской является российская государственная политика в области образования, которая основывается на следующих принципах:

- гуманистический характер образования, приоритет отечественных ценностей, жизни и здоровья человека, свободное развитие личности;
- единство федерального и культурного образовательного пространства. Защита и развитие системой образования национальных культур, региональных культурных традиций и особенностей в условиях многонационального государства;
- общедоступность образования, адаптивность системы образования к условиям и особенностям развития и подготовки обучающихся, воспитанников;
- светский характер образования в государственных, муниципальных образовательных учреждениях;
- свобода и плюрализм в образовании;
- демократический государственно-общественный характер управления образованием. Автономность образовательных учреждений.

Таким образом, цели, функции, принципы и содержание образования предопределяются социально-экономическими, социокультурными, политическими отношениями, существующими в обществе. Но в то же время они не остаются неизменными, а трансформируются с теми изменениями, которые происходят в развитии науки, техники, культуры, экономической, политической и социальной сферах общества.

Национальная система образования Беларуси включала в себя в 2007/08 учебном году 4135 детских дошкольных учреждений, 368 учреждений внешкольного образования и воспитания, 3709 дневных общеобразовательных школ, 61 общеобразовательной школы-интерната, включая санаторные, 71 вечерних (сменных) общеобразовательных школ, 19 специальных школ для детей с ОПФР, 57 специальных школ-интернатов для детей с ОПФР, 29 детских домов, 143 центров коррекционно-развивающего обучения и реабилитации (ЦКРОиР), 137 детских социальных приютов, 104 социально-педагогических центров, 4 детских деревень, 225 учреждений профтехобразования, 195 средних специальных учебных заведений и 43 высших учебных заведений государственной формы собственности. Кроме того, в республике функционирует по 10 негосударственных высших и средних специальных учебных заведений, а также 10 общеобразовательных школ и школ-интернатов частной формы собственности.

В основании пирамиды национальной системы образования находится система дошкольного воспитания и обучения, целью которой является развитие естественного желания у детей учиться, стремления познавать мир, способствование физическому и духовному развитию ребенка. При этом следует подчеркнуть, что наряду с государством ключевая роль в дошкольном воспитании детей принадлежит семье. С учетом нужд семьи и общества создаются детские ясли, сады, ясли-сады с кратковременным, дневным,

суточным пребыванием детей, детские учреждения семейного типа, а также учреждения интернатного типа различного профиля.

Общее среднее образование имеет целью развитие разнообразных творческих способностей личности через овладение системой знаний из главных сфер жизни, освоение основных навыков умственного и физического труда, формирование эстетического вкуса, нравственных убеждений в сочетании с надлежащим уровнем физического развития.

В соответствии с Концепцией реформы общеобразовательной средней школы в Республике Беларусь, которая осуществлялась в 1998-2008 гг., главной целью являлось перевод ее на качественно новый уровень – личностно-гуманистической ориентации образования при сохранении лучших достижений отечественной школы, творческом использовании мирового опыта. Система общего среднего образования включала три ступени: начальную (четырёхлетнюю), базовую (десятилетнюю), среднюю (двенадцатилетнюю) школы, которые могут существовать отдельно или в составе базовой или средней школы. Образование должно было начинаться с шестилетнего или более позднего возраста с учетом медицинских показаний и согласия родителей и завершаться в базовых и средних школах выпускными экзаменами. По их результатам выпускники базовых школ получали свидетельство, а средних – аттестат.

Реформа общеобразовательной школы 1998 г. предусматривала не только переход на двенадцатилетний срок обучения, но и решение других практических задач: трансформацию содержания школьного образования на основе оптимального сочетания фундаментальности и практической направленности учебного материала; обеспечение разноуровневого, вариативного обучения учащихся с учетом их индивидуальных возможностей и способностей; создание широкой дифференциации обучения на III (старшей) ступени средней школы; разработку и внедрение учебного плана, обеспечивающего высокий уровень образования при снижении учебной нагрузки школьника и др.⁹⁷.

В соответствии с Декретом Президента Республики Беларусь от 17 июля 2008 г., № 15 «Об отдельных вопросах общего среднего образования» в настоящее время изменены структура общеобразовательной школы республики и количество лет обучения в ней (вместо 12 лет – 11 лет): на I ступени – 4 года, на II – 5 лет, на III – 2 года. Однако общее количество часов учебного плана осталось, как и при 12-летней системе обучения, так как учебный год во всех классах увеличен на одну учебную неделю и будет длиться с 1 сентября по 1 июня. С 2008/2009 учебного года система общего среднего образования

⁹⁷ Программа реализации реформы образовательной средней школы в Республике Беларусь. Минск: Национальный институт образования Министерства образования Республики Беларусь. –1997. – С. 4.

включает в себя три типа учебных заведений: общеобразовательная школа, гимназия, лицей. В общеобразовательной школе предусматривается обучение учащихся на основе базовой учебной программы, в которой уменьшилось количество часов на изучение ряда предметов, в том числе иностранного языка, математики, физкультуры и др. В учебных планах гимназий по сравнению с обычной школой с 5-го класса будет отведено больше часов на иностранные языки и математику. Определенный профиль обучения (физико-математический, химико-биологический, филологический, обществоведческий) в гимназиях и лицеях будет преподаваться только со старшей ступени обучения. Углубленное изучение отдельных предметов в школе, гимназии и лицее осуществляется только на факультативных занятиях в соответствии с желаниями учащихся и поданными заявлениями родителей о необходимости их проведения. При этом следует подчеркнуть, что все факультативные занятия в школах, гимназиях и лицеях проводятся только на бесплатной основе и включаются в учебный план учебного заведения. В каждой школе или гимназии еженедельно на факультативные занятия отводится определенное количество часов (например, в 1-м классе – 4 часа, в 5-м – 3 часа, в 9-м – 5 часов). В школах, гимназиях и лицеях могут оказываться дополнительные услуги сверх учебных часов, установленных типовым учебным планом, однако, только на платной основе и на основе заключенного договора между родителями и администрацией школы.

С целью более полного удовлетворения разнообразных индивидуальных потребностей детей и подростков в образовании, духовном и физическом совершенствовании, для организации их свободного времени и отдыха, в дополнение к возможностям, которые предоставляются различными учебными заведениями, в соответствии с белорусским законодательством государственные органы, предприятия, организации, общественные объединения и отдельные граждане могут создавать внешкольные учреждения культурно-эстетического, технического, спортивного, экологического и других направлений. При этом учреждения внешкольного образования и воспитания пользуются государственной поддержкой. Их деятельность координируется органами образования.

Таким образом, в настоящее время общеобразовательная школа республики наряду с сетью дошкольных учреждений и различными учреждениями внешкольного образования и воспитания являются основными звеньями национальной системы образования по формированию общеобразовательных знаний, умений и навыков подрастающего поколения, их духовному и физическому совершенствованию, развитию творческого потенциала.

Одной из составных частей национальной системы образования является система начального профессионального образования. Подготовка рабочих кадров в настоящее время осуществляется в двух основных формах: в системе профессионально-технического образования и непосредственно на

производстве. Однако развитие национальной системы образования направлено в перспективе на то, чтобы профессионально-техническое образование стало основной формой подготовки квалифицированных рабочих. В соответствии с Законом «Об образовании» и реформой общеобразовательной школы профессионально-техническое образование в республике осуществляется на основе общего среднего образования, на основе базового девятилетнего образования с одновременным получением общего среднего образования либо с получением только рабочей профессии.

Среднее специальное образование в настоящее время имеет целью подготовку специалистов среднего звена: непосредственных организаторов и руководителей первичных звеньев производства, помощников специалистов высшей квалификации, самостоятельных исполнителей среднего квалифицированного уровня, требующего не только профессиональных умений и навыков, но и соответствующей теоретической подготовки. Среднее специальное образование осуществляется в техникумах, училищах, колледжах и иных средних специальных учебных заведениях, в том числе соединенных с учебными учреждениями иных типов (профессионально-техническими или высшими).

Еще большая роль в подготовке квалифицированных специалистов для экономики Беларуси отводится высшей школе. Высшее образование имеет целью подготовку специалистов, адекватных по своим социально-профессиональным качествам развитию современной производственной и социальной сферы страны. Исходя из этого, перед высшими учебными заведениями ставится задача формирования творческой, самостоятельной, ответственной личности, способной к освоению и преобразованию материального и духовного мира, созданию новых форм общественной жизни, культуры в целом. В настоящее время подготовка специалистов с высшим образованием в нашей республике осуществляется на базе общего среднего, среднего профессионального или среднего специального образования в следующих типах высших учебных заведений: университет, академия, институт, высший колледж (училище). Обучение в них заканчивается сдачей государственного экзамена по профилю специальности и (или) защитой дипломного проекта (дипломной работы).

В университете (классическом) осуществляется подготовка специалистов на всех уровнях высшего образования по ряду профильных специальностей, главным образом для научной деятельности, переподготовка и повышение квалификации специалистов и руководящих работников соответствующих специальностей; проводятся фундаментальные научные исследования по широкому спектру природоведческих, гуманитарных и других направлений науки, техники и культуры. Университет является ведущим научным и методическим центром развития образования, науки и культуры.

Академия (университет профильный) осуществляет подготовку специалистов на всех уровнях высшего образования по нескольким профилям

специальностей, переподготовки и повышения квалификации специалистов и руководящих работников соответствующих профессий, проводит фундаментальные и прикладные научные исследования, преимущественно в одной области науки, техники и культуры. При этом данный тип учебного заведения является ведущим научным и методическим центром в сфере своей деятельности.

В институте осуществляется подготовка специалистов, как правило, на первом уровне высшего образования по ряду направлений и специальностей и проводятся научные исследования в определенном направлении науки, техники и культуры.

Высший колледж (училище) также осуществляет подготовку специалистов по одной или нескольким специальностям на первом уровне системы высшего образования и интегрируется с определенными университетами или академией в научной и методической деятельности.

При этом основным типом высшего учебного заведения страны в последние годы становится университет, к которому предъявляются особые требования в его учебной, учебно-методической и научно-исследовательской деятельности. В соответствии с приказом Министерства образования Республики Беларусь от 23.01.1995 г., № 26 основными критериями к определению статуса высшего учебного заведения университетского типа являются следующие: международное признание учебного заведения как научного (творческого), научно-методического центра по соответствующему профилю; комплектование профессорско-преподавательским составом не менее 60% специалистами с учеными степенями и званиями; выполнение научно-исследовательской, творческой или научно-методической работы каждым преподавателем с целью постепенного поддержания ими своей квалификации; участие студентов в научно-исследовательской (опытно-конструкторской), творческой деятельности с целью формирования самостоятельного продуктивного мышления; существование научно-педагогических школ; объем фундаментальных научных исследований и работ, в том числе по республиканским научно-техническим программам, не менее 30 % от общего объема научных исследований; наличие в содержании подготовки специалистов дисциплин расширенного общенаучного и общепрофессионального цикла; эффективная подготовка специалистов высшей квалификации разных уровней через аспирантуру и докторантуру; подготовка новых учебников и учебных пособий для системы образования республики; использование современных прогрессивных технологий при подготовке специалистов, повышении квалификации и др.

Совершенствованию системы высшего образования и формированию творческой всесторонне и гармонично развитой личности современного специалиста будет способствовать переход вузов на двухступенчатую подготовку (включая подготовку специалистов и магистров). Отличительной особенностью двухуровневой системы высшего образования выступает

глубокая теоретическая базовая подготовка, а также последовательное прохождение образовательных уровней (программ), соответствующих дипломированному специалисту (образовательно-профессиональная программа) и магистру (образовательно-научная программа). Структура такой системы высшего образования предполагает следующие уровни:

первый – подготовка специалиста с высшим образованием (4–4,5–5 лет), который предусматривает возможность получения диплома специалиста с высшим образованием. Обучение на данной ступени включает углубленную гуманитарную, общенаучную и профессионально ориентированную подготовку по соответствующему направлению;

второй – специализированная подготовка в определенной области профессиональной деятельности (срок обучения 1,5–2 года с получением диплома магистра). Данный уровень обучения предусматривает углубленную подготовку по конкретному направлению профессиональной деятельности. Кроме того, обучение на второй ступени предусматривает подготовку для творческой научной, научно-педагогической или административно-управленческой деятельности по определенной специальности.

Реформирование высшей школы и переход на многоуровневую (двухступенчатую) подготовку квалифицированных специалистов способствует дифференциации и индивидуализации обучения, расширяет возможности вузов в удовлетворении образовательных запросов личности и общества, повышает качество образовательной, профессиональной и научной подготовки специалистов.

Подготовка магистров в Беларуси начала осуществляться в некоторых вузах республики (БГУ, БНТУ, БГЛУ, БГПУ и др.) с середины 90-х гг. прошлого столетия. Образовательная программа подготовки магистров Беларуси предполагала шестилетний срок обучения в университете и включала специализированную подготовку, ориентированную на научно-исследовательскую и педагогическую деятельность. В целом магистерская подготовка состояла из двух частей: образовательной и научно-исследовательской. Содержание программы определялось индивидуальным планом, составленным студентом магистратуры совместно с научным руководителем. Обучение в магистратуре завершалось сдачей государственного экзамена по специальности и защитой магистерской диссертации.

Накопленный за последние 15 лет опыт подготовки магистров в ряде вузов республики показал, что переход к двухступенчатой системе подготовки специалистов в высшей школе должен сопровождаться и перестройкой организации учебного процесса в ней. Исходя из этого, в 2005 г. Советом Министров Республики Беларусь утверждена программа перехода на дифференцированные сроки подготовки специалистов с высшим образованием на 2005-2010 гг. В соответствии с Программой сроки обучения в высших учебных заведениях будут зависеть от сложности специальности.

Предусматривается, что для гуманитарных, экономических, ряда технических специальностей сроки обучения в вузе будут составлять четыре года. По естественнонаучным, некоторым сложным техническим специальностям подготовка специалиста будет составлять 5 лет, по медицинским специальностям – 6 лет. Исходя из дифференцированных сроков подготовки, программой предусматривается пересмотр содержания образования в высшей школе: усиление фундаментальной специальной подготовки, с одной стороны, и снижение количества дополнительных дисциплин (в том числе и некоторых дисциплин социально-гуманитарного профиля), что позволит сократить срок обучения специалистов по многим специальностям, с другой стороны.

Кроме того, Программой предусматривается переход в белорусской высшей школе к двухступенчатой системе обучения. На первой ступени (подготовка специалиста) студенты в зависимости от сложности специальности будут овладевать фундаментальными знаниями на протяжении 4–5 лет. На второй ступени (подготовка магистра – 1,5 года) осуществляется формирование глубоких специальных знаний, а также научно-исследовательских и научно-педагогических навыков, что позволит подготовить выпускника магистратуры к поступлению в аспирантуру для дальнейшей научной или педагогической деятельности.

Таким образом, белорусская высшая школа в своем развитии окончательно приняла двухступенчатую модель европейского высшего образования и уже сейчас может подключиться к формированию единого европейского образовательного пространства. В высшей школе в ближайшие годы будет осуществлен переход на двухступенчатое обучение: подготовка специалиста (4–4,5 года обучения) и магистра (5–6 лет). Ко второй ступени высшего образования тесно примыкает третья ступень – аспирантская подготовка (3–4 года обучения), программа которой обеспечивает междисциплинарную подготовку, включая проведение аспирантом самостоятельных научных исследований. Кроме того, в Беларуси действует государственная система аккредитации, аттестации вузов, документов об образовании, а также стандартов общего среднего и высшего образования. Белорусские вузы активно участвуют в различных европейских образовательных и научно-исследовательских программах, имеют связи со многими университетами и научными центрами Европы, а также программы мобильности (обучение и стажировки) студентов, преподавателей и научных сотрудников.

Различают общее и специальное (профессиональное) образование. **Общее образование** обеспечивает каждому человеку такие знания, умения и навыки, которые необходимы ему для всестороннего развития и являются базовыми для получения в дальнейшем специального профессионального образования.

Профессиональное образование представляет процесс и результат овладения на определенном уровне знаниями, умениями и навыками профессионально-трудовой деятельности, развитие специальных способностей и воспитание качеств личности, необходимых для этой деятельности.

Система непрерывного профессионального образования включает:

- **профессиональный отбор** – определение соответствия общеобразовательной подготовки, психологических данных и специальных способностей человека требованиям конкретной профессионально-трудовой деятельности. Осуществляется в диагностических центрах, профконсультационных и профориентационных пунктах.

- **начальное профессиональное образование** обеспечивает подготовку рабочих массовых несложных профессий и младшего обслуживающего персонала в учебно-производственных и учебно-курсовых комбинатах, профессионально-технических училищах, на предприятиях.

- **базовое профессиональное образование** является основным видом подготовки квалифицированных рабочих в профессионально-технических училищах, лицеях, гимназиях и т.д.

- **среднее профессиональное образование** обеспечивает подготовку высококвалифицированных рабочих по особо сложным профессиям или группам профессий и специальностям средней квалификации и осуществляется в профессионально-технических и средних специальных учебных заведениях.

- **высшее образование** направлено на подготовку специалистов высшей квалификации. Осуществляется в высших учебных заведениях (университетах, академиях, институтах, высших колледжах).

- **подготовка научных и научно-педагогических кадров (послевузовское профессиональное образование)** осуществляется через такие формы обучения как аспирантура, соискательство, докторантура.

- **дополнительное профессиональное образование** (переподготовка и повышение квалификации) – это образование, направленное на развитие творческих способностей и культуры личности, постоянное повышение квалификации и профессиональную подготовку граждан в соответствии с дополнительными образовательными программами на основе требований к профессиям и должностям.

Повышение квалификации и переподготовка кадров осуществляется для получения дополнительных профессиональных знаний и навыков, освоения передового опыта и получения новых профессий и специальностей в связи со структурными и технологическими изменениями на производстве, а также с учетом индивидуальных запросов граждан.

Руководители организаций и предприятий обязаны обеспечивать повышение профессиональной квалификации работников, поддержание их деловой квалификации, подготовку к новым видам профессиональной деятельности. Эта работа проводится на базе учебных заведений, где готовятся соответствующие кадры, а также в специальных заведениях или непосредственно на производстве.

В нашей республике профессиональное обучение непосредственно на предприятиях и в организациях включает в себя:

1) повышение квалификации и переподготовку руководителей и специалистов;

2) подготовку, переподготовку (переобучение), обучение вторым (смежным) профессиям и повышение квалификации рабочих.

Подготовка новых рабочих – это первоначальное профессиональное обучение лиц, принятых на предприятие и ранее не имевших профессии (специальности).

Обучение рабочих вторым (смежным) профессиям – это обучение лиц, уже имевших профессию с целью получения новой профессии с начальным или более высоким уровнем квалификации.

Переподготовка (переобучение) организуется с целью освоения новых профессий высвобождаемыми работниками, которые не могут быть использованы по имеющимся у них профессиям, а также лицами, изъявившими желание сменить профессию с учетом потребности производства.

Повышение квалификации работников – это обучение, направленное на совершенствование и развитие профессиональных знаний, умений и навыков какого-либо конкретного вида деятельности.

Повышение квалификации, стажировку и переподготовку кадров в республике в настоящее время осуществляет 391 учреждение образования. На протяжении 2009 года непрерывным профессиональным обучением (профессиональной подготовкой, переподготовкой, стажировкой, повышением квалификации, курсами целевого назначения) было охвачено свыше 560 тыс. человек

В целом, система общего среднего, высшего и последиplomного (научного) образования Беларуси в настоящее время по своим параметрам де-факто соответствует структуре школьного и университетского образования европейских стран.

Контрольные вопросы

1. Что понимается под системой образования?
2. Перечислите основные звенья национальной системы образования Беларуси.
3. Раскройте основные социальные цели и принципы развития белорусской системы образования.
4. Раскройте содержательные аспекты формирования общеевропейского образовательного пространства.
5. Какие сейчас наблюдаются тенденции развития национальных систем образования в странах СНГ.
6. Проанализируйте развитие основных звеньев образовательного комплекса Беларуси.
7. Раскройте особенности реформирования общей и высшей школы Беларуси в современных условиях.

Тематика рефератов

1. Роль образования в становлении современного общества знаний.
2. Современное состояние образовательной сферы Беларуси.
3. Профессионально-образовательный потенциал белорусского общества.
4. Болонский процесс по формированию общеевропейского образовательного пространства.
5. Структура современного высшего образования в европейских странах.
6. Реформирование общеобразовательной и высшей школы Беларуси.

2.3. Сущность и содержание процесса обучения и воспитания личности

2.3.1. Теоретические и методологические основы обучения (дидактика)

Содержание понятия «дидактика». Основные понятия дидактики. Сущность процесса обучения. Структура педагогического процесса. Современные дидактические принципы обучения. Виды, формы и методы обучения.

«**Дидактика**» – от греч. *didaktikos* – «поучающий». Сегодня дидактика (теория и методика обучения) определилась в качестве самостоятельной отрасли общей педагогики. *Дидактика* – это отрасль педагогики, направленная на изучение и раскрытие теоретических основ организации процесса обучения (закономерностей, принципов, методов обучения), а также на поиск и разработку новых принципов, стратегий, методик, технологий и систем обучения. Выделяют общую и частную дидактику (например, методика обучения физике, информатике, машиностроительным дисциплинам). Дидактика как общая теория обучения рассматривает общие положения и закономерности, свойственные обучению всем предметам. Вместе с тем преподавание каждого предмета имеет свою специфику, которая учитывается и находит отражение в частных дидактиках – отраслях педагогической науки, исследующих закономерности преподавания и изучения конкретных учебных дисциплин.

Основные категории дидактики – *обучение, преподавание, учение.*

Обычно под обучением понимается деятельность преподавателя, направленная на передачу учащимся знаний, умений и навыков. Но знания нельзя просто передать без активного участия в этом процессе самого учащегося. Поэтому в современных парадигмах образования **обучение** трактуется как процесс активного взаимодействия между обучающим и обучаемым, в результате которого у обучаемого формируются определенные знания, умения и навыки, развиваются творческие способности.

В ходе обучения, как конкретного вида педагогического процесса в тесной взаимосвязи реализуются не только общественные задачи образования личности, но и ее воспитания и развития.

С обучением связаны такие понятия как «учебная деятельность», «преподавание», «учение», «обучаемость» (научение).

Учебная деятельность – процесс приобретения человеком новых или изменения существующих у него знаний, умений и навыков, а также совершенствования и развития своих способностей.

Преподавание – это деятельность обучающего, которая включает передачу информации; организацию учебно-познавательной деятельности учащихся; оказание помощи при затруднениях в процессе учения;

стимулирование интереса, самостоятельности и творчества учащихся; оценку учебных достижений учащихся.

Учение – собственные учебные действия ученика, направленные на развитие у него способностей, приобретение необходимых знаний, умений и навыков.

Обучаемость – способность человека к научению.

Научение – *процесс и результат* приобретения человеком знаний, умений и навыков. Успех научения зависит от многих факторов, прежде всего, психологических: мотивации учебной деятельности, внимания, воображения, памяти, мышления, наличия волевых усилий и т.д.

Есть несколько видов научения. Первый вид – научение по механизму **импринтинга**, т.е. быстрого, автоматического, почти моментального *по сравнению с длительным процессом обучения* приспособления организма к конкретным условиям его жизни, с *использованием практически готовых с рождения* форм поведения.

Через механизм импринтинга формируются многочисленные врожденные *инстинкты* (двигательные, сенсорные и др.). По Павлову, подобные формы поведения называются *безусловными* рефлексам (инстинкты). Такие формы поведения обычно *генотипически запрограммированы* и мало поддаются изменению.

Второй вид научения – **условно-рефлекторное**. Данный вид научения предполагает возникновение новых форм поведения как условных реакций на первоначально нейтральный стимул, который раньше специфической реакции не вызывал. При этом стимулы, которые способны породить условнорефлекторную реакцию организма должны восприниматься им.

Условные стимулы обычно являются *нейтральными* с точки зрения процесса и условий удовлетворения потребностей организма, но он научается реагировать на них, прижизненно в результате систематического ассоциирования этих стимулов с удовлетворением соответствующих потребностей. Впоследствии в данном процессе условные стимулы начинают выполнять *сигнальную* (ориентирующую) роль.

Третий вид научения – **оперантное**. При данном виде научения знания, умения и навыки приобретаются по так называемому методу проб и ошибок. Он состоит в следующем. Организм последовательно пробует на практике для решения задачи каждую из возникающего комплекса реакций (инстинктивных, безусловных, условных) и автоматически оценивает достигнутый при этом результат. Та из реакций или то их случайное сочетание, которое приводит к наилучшему результату, т.е. обеспечивает оптимальное приспособление организма к возникшей ситуации, выделяется среди остальных и закрепляется в опыте.

Все три метода научения характерны как для человека, так и для животных.

Но у человека *есть особые, высшие способы научения* (редко или почти не встречающиеся у животных).

Во-первых, научение через прямое наблюдение за поведением других людей, в результате которого человек сразу перенимает и усваивает наблюдаемые формы поведения. Данный тип научения называется **викарным** и представлен у человека в наиболее развитой форме. Он напоминает *импринтинг*, но только в сфере приобретения человеком *социальных умений и навыков*.

Во-вторых, это **вербальное** научение, т.е. приобретение человеком нового опыта через *язык*. Благодаря ему человек имеет возможность передать другим людям, владеющим речью, и получать сам необходимые способности, знания, умения и навыки, *описывая их словесно*, достаточно подробно и понятно для обучаемого.

Различие между обучением и научением состоит в следующем. Несмотря на то, что учение и обучение – почти всегда сознательные процессы, но в то же время научение может происходить и на бессознательном уровне (например, человек нередко обнаруживает у себя привычки, высказывания, действия и движения, свойственные другим людям, которые сформировались бессознательно). Разница между этими понятиями видна также в том, что готовность к этим видам присвоения информации обнаруживается в разные возрастные периоды. К элементарным видам научения: импринтинг, условно-рефлекторное, оперантное – человек оказывается практически готовым с первых дней жизни.

Обучаемость как способность к осознанному целенаправленному приобретению знаний, умений и навыков, появляется у человека к 4-5 годам, а полноценная готовность к самостоятельному учению возникает у него к 7-8 годам.

Процесс обучения как деятельность реализуется за счет следующих учебно-интеллектуальных механизмов: а) формирование ассоциаций (установление связей между отдельными частями опыта); б) подражание (выступает в качестве основы для формирования, главным образом умений и навыков); в) различие и обобщение (посредством их происходит преимущественно формирование понятий); г) инсайт (догадка) представляет собой непосредственное усмотрение человеком какой-либо новой информации, чего-то неизвестного в уже известном, знакомом по прошлому опыту; д) творчество (служит основой для создания новых знаний, предметов, умений и навыков, не представленных в виде готовых для усвоения через подражание образцам).

Очень важной стороной обучения является его мотивированность. Мотивированность учения – это психологическая характеристика интереса учащегося к усвоению знаний, к формированию умений и навыков, к собственному развитию.

Мотивация может быть **ситуационной**, когда в качестве побудителей к учению выступают мотивы, связанные с необходимостью продемонстрировать

определенные знания, умения и навыки в какой-либо конкретной ситуации. **Личностная** мотивация связана с потребностью самосовершенствования человека, с реализацией его духовных целей, ценностей и идеалов, непосредственно направленных на развитие его личностных качеств, способностей, на моральный и интеллектуальный рост.

Различают также мотивации учения: релевантную и иррелевантную.

Релевантной («относящейся к делу») учению является такая мотивация, которая связана с наличием у учащегося непосредственного интереса к самим приобретаемым знаниям, умениям и навыкам.

Иррелевантной называется мотивация, основанная на иных побуждениях, вынуждающих человека приобретать соответствующие знания, умения и навыки (например, ученик приобретает знания потому, что получает вознаграждение от родителей).

Учебная деятельность имеет свою структуру, в которой можно выделить следующие части: а) внешняя, б) внутренняя, в) ориентировочная, г) исполнительная, д) система действий и операций.

Внешняя сторона учения как деятельности состоит из *практических действий учащихся* с предметами, которые вовлечены в учебный процесс в качестве его материальных средств, способствующих научению: учебники, пособия, вспомогательные материалы и т.п.

Внутренняя сторона учебной деятельности – это те *умственные действия и операции*, которые выполняет учащийся в процессе учения. Она включает восприятие, запоминание, мысленную переработку, воспроизведение материала и многое другое.

Ориентировочная сторона деятельности содержит внешние и внутренние действия и операции, выполняемые учащимся с целью предварительного знакомства с составом усваиваемых знаний, умений и навыков, с целями и критериями научения.

Исполнительская сторона учебной деятельности характеризует сам процесс усвоения и использования соответствующих знаний, умений и навыков.

Внешняя, внутренняя, ориентировочная стороны учебной деятельности осуществляется при помощи *разнообразных учебных действий и операций*.

Педагогический процесс – это единство процессов обучения, воспитания и развития личности. Педагогический процесс имеет свою структуру, протекает в определенное время, в определенных условиях. Педагогический процесс создается педагогом, который организует взаимодействие с учащимися, направляет и стимулирует их развитие. Педагогический процесс протекает в различных образовательных системах (больших, средних, малых), в качестве которых могут выступать класс, школа, студенческая группа, факультет, вуз и др. На продуктивность педагогического процесса могут оказывать влияние внешние условия: общественные, культурные, микросреды учебного заведения, а также внутренние: учебно-методическая, материальная база учебного

заведения, морально-психологический микроклимат, гигиенические условия, уровень профессиональной подготовки педагогов.

Целостный педагогический процесс, где бы он ни протекал и каким бы педагогом не создавался, имеет определенную структуру (рис. 2.3.1).

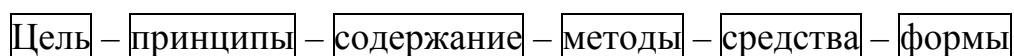


Рис. 2.3.1. Структура педагогического процесса

В педагогическом процессе все совершается последовательно: определив цели, педагог в соответствии с ними отбирает содержание, затем выбирает методы, средства подачи материала и усвоения и все это объединяется в организационной форме педагогического процесса.

Цель отражает тот конечный результат педагогического взаимодействия, к которому стремятся обучающий и обучаемый. **Принципы** определяют основные направления достижения цели. **Содержание образования** включает систему знаний и умений, отобранных обществом (государством), которые необходимо усвоить обучающемуся для его успешной деятельности в определенной сфере. **Методы** – это действия педагога и учащегося, посредством которых передается и принимается содержание. **Средства** как материализованные предметные способы «работы» с содержанием, используются в единстве с методами. **Формы** организации педагогического процесса придают ему логическую завершенность и законченность.

Процесс обучения должен строиться на определенных принципах. Можно выделить следующие наиболее важные дидактические **принципы обучения**:

1. Принцип научности. Данный принцип требует, чтобы содержание учебных дисциплин соответствовало современному состоянию науки. Излагаемый материал должен содержать оценку новых научных фактов, идей, гипотез; раскрывать перспективы, основные тенденции развития конкретной науки. Принцип научности требует развития у обучаемых умений и навыков научного поиска, ознакомления их со способами научной организации труда, формирования умения вести научный спор, доказывать свою точку зрения, рационально использовать научную литературу. От реализации этого дидактического принципа зависят уровень профессиональной подготовки будущих специалистов, реальная возможность применения научных знаний на практике.

2. Принцип связи обучения, воспитания и развития. Этот принцип базируется на закономерной связи обучения, развития и воспитания в целостном педагогическом процессе. Принцип обусловлен потребностями демократического общества во всесторонне и гармонически развитой личности. Поэтому процесс обучения должен быть направлен не только на формирование у обучаемых необходимых знаний, умений и навыков, но и на

формирование базовой культуры личности: нравственной, правовой, эстетической, физической, культуры общения.

3. Принцип наглядности. Психологическими исследованиями доказано, что эффективность обучения зависит от степени привлечения к восприятию всех органов чувств человека. Наглядность обучения реализуется путем демонстрации изучаемых объектов, иллюстрации процессов и явлений, наблюдений за происходящими явлениями и процессами в естественных условиях, трудовой и производственной деятельности. Новые возможности реализации этого принципа открылись в связи с научно-техническим прогрессом, возможностью использовать в процессе обучения аудио- и видеотехнику, мультимедийное оборудование.

4. Принцип систематичности и последовательности в обучении. Данный принцип предусматривает последовательное расположение учебного материала по определенной логике, опору на ранее усвоенные знания, преемственность между ними, учет межпредметных связей. Последовательность в обучении обеспечивает доступность учебного материала, прочность его усвоения, постепенное нарастание трудностей и развитие познавательных возможностей обучаемых.

5. Принцип доступности. В основе данного принципа лежит закономерность: доступным для человека является то, что соответствует объему накопленных им знаний, умений, способов мышления. Доступность определяется возрастными особенностями обучаемых и зависит от их индивидуальных особенностей. Принцип доступности требует учета реальных возможностей обучаемых и отказ от интеллектуальных и эмоциональных перегрузок, отрицательно сказывающихся на физическом и психическом здоровье. При слишком усложненном содержании понижается уровень мотивации, ослабевают волевые усилия, падает работоспособность. Вместе с тем, обучение не должно быть излишне легким. В нем должна быть соблюдена мера напряженности, необходимая для поддержания у обучаемых активности, направленности на поисковые действия, преодоление учебных трудностей.

6. Принцип активности и сознательности. Подлинную сущность человеческого образования составляют глубоко и самостоятельно осмысленные знания. Приобщение обучаемых к активной познавательной деятельности обеспечивает сознательное усвоение научной информации с выходом на практику. Сознательное отношение к обучению способствует тому, что учащиеся получают возможность свободно и гибко оперировать знаниями, переносить их в разные условия, применять в профессиональной деятельности. Данный принцип реализуется при условии, если изучаемый материал усваивается путем сравнения, сопоставления, классификации и обобщения, отделения главного от второстепенного, различения причин и следствия. Т.е. усваивать знания сознательно – значит разбираться в фактах, вникать в их сущность, распознавать связи между ними, вскрывать внутренние закономерности.

7. *Принцип связи теории с практикой.* В основе этого принципа лежит положение: эффективность и качество обучения проверяются, подтверждаются и направляются практикой. Практика – это критерий истины, источник познавательной деятельности и область приложения результатов обучения. Этот принцип предполагает тесную связь обучения с производительным трудом. Чем больше приобретаемые знания взаимодействуют с жизнью, применяются на практике, тем выше сознательность обучения и интерес к нему, тем успешнее адаптация к условиям современного производства.

Принципы обучения, как и другие педагогические категории, развиваются. Это происходит одновременно с развитием образовательного процесса и развитием педагогической науки.

Форма применительно к деятельности определяет характер деятельности. **Форма** обучения – это организованное взаимодействие преподавателя (учителя) и учащегося с целью передачи и получения определенных знаний, умений и навыков. При этом следует подчеркнуть, что в основе любой формы лежит ведущий метод обучения.

Выделяют следующие формы обучения:

общие (фронтальная, индивидуальная, групповая, классно-урочная, вечерняя, очная, заочная);

конкретные (урок, лекция, семинар, практические занятия, консультации, дополнительные занятия, факультативные занятия, домашняя работа, экскурсия, производственная практика, зачеты, экзамены и т.д.).

Рассмотрим некоторые из форм более подробно.

Урок – коллективная форма обучения, которой присущи постоянный состав учащихся, определенные рамки занятий, жесткая регламентация учебной работы над одним и тем же для всех учебным материалом.

Анализ проводимых уроков показывает, что их структура и методика во многом зависят от тех дидактических целей и задач, решаемых в процессе обучения, а также от тех средств, что имеются в распоряжении учителя. Все это позволяет говорить о методическом разнообразии уроков, которые, однако, могут быть классифицированы по типам:

1) урок изучения новых знаний (материал излагается учителем, либо осуществляется в процессе самостоятельной работы учащихся с литературой);

2) урок формирования новых умений;

3) урок обобщения и систематизации изученного материала;

4) урок контроля и коррекции знаний и умений (проверка домашнего задания, различного рода опросы (устные и письменные), контрольные работы и т. п.);

5) урок практического применения знаний и умений (лабораторные, практические занятия и др.);

б) комбинированный (смешанный) урок.

Факультативные занятия как форма обучения были введены в конце 60-х – начале 70-х гг. в процессе очередной безуспешной попытки реформировать школьное образование. Эти занятия призваны дать более глубокое изучение предмета всем желающим, хотя на практике, они очень часто используются для работы с отстающими обучаемыми.

Экскурсии – форма организации обучения, при которой учебная работа осуществляется в рамках непосредственного ознакомления с объектами изучения.

Домашняя работа – форма организации обучения, при которой учебная работа характеризуется отсутствием непосредственного руководства учителя.

Внеклассная работа: олимпиады, кружки и т.п., должны способствовать наилучшему развитию индивидуальных способностей учащихся.

Одной из острых проблем современной дидактики является проблема классификации методов обучения. В настоящее время в педагогической литературе нет единой точки зрения относительно роли и сущности понятия «метод обучения». Так, Ю.К. Бабанский считает, что «методом обучения называют способ упорядоченной взаимосвязанной деятельности преподавателя и обучаемых, направленной на решение задач образования». Т.И. Ильина понимает под методом обучения «способ организации познавательной деятельности учащихся». Л.Д. Столяренко и В.Е. Столяренко определяют метод обучения как «последовательное чередование способов взаимодействия учителя и учащихся, направленное на достижение определенной цели посредством проработки учебного материала».

Метод (греч. – путь к чему либо) – способ достижения цели. Применительно к обучению – способ приобретения знаний. Главное отличие метода от формы обучения заключается в том, что в методе задан способ приобретения знаний и степень участия самого ученика.

В связи с тем, что разные авторы в основу подразделения методов обучения на группы и подгруппы кладут разные признаки, существует ряд классификаций методов обучения. Наиболее ранней классификацией является деление методов обучения на методы работы учителя (рассказ, объяснение, беседа) и методы работы учащихся (упражнения, самостоятельная работа).

Распространенной является классификация методов обучения по источнику получения знаний. В соответствии с таким подходом выделяют: а) словесные методы (источником знания является устное или печатное слово); б) наглядные методы (источником знаний являются наблюдаемые предметы, явления, наглядные пособия); в) практические методы (учащиеся получают знания и вырабатывают умения, выполняя практические действия).

Словесные методы

Словесные методы занимают ведущее место в системе методов обучения. Были периоды, когда они являлись почти единственным способом передачи знаний. Я.А. Коменский, К.Д. Ушинский и другие педагоги выступали против абсолютизации их значения, доказывали необходимость дополнения их

наглядными и практическими методами. В настоящее время нередко называют их устаревшими, «неактивными». Однако словесные методы позволяют в кратчайший срок передать большую по объему информацию, поставить перед обучаемыми проблемы и указать пути их решения. Кроме того, словесные методы активизируют воображение, память, чувства учащихся. Словесные методы подразделяются на следующие виды: рассказ, объяснение, беседа, дискуссия, лекция, работа с книгой.

Рассказ. Метод рассказа предполагает устное повествовательное изложение содержания учебного материала. Этот метод применяется на всех этапах школьного обучения. Меняется лишь характер рассказа, его объем, продолжительность. К рассказу, как методу изложения новых знаний, обычно предъявляется ряд педагогических требований:

- содержать только достоверные и научно проверенные факты;
- включать достаточное количество ярких и убедительных примеров, фактов, доказывающих правильность выдвигаемых положений;
- иметь четкую логику изложения;
- быть эмоциональным;
- излагаться простым и доступным языком;
- отражать элементы личной оценки и отношения учителя к излагаемым фактам, событиям.

Объяснение. Под объяснением следует понимать словесное истолкование закономерностей, существенных свойств изучаемого объекта, отдельных понятий, явлений. Объяснение – это монологическая форма изложения. К объяснению чаще всего прибегают при изучении теоретического материала различных наук, решении химических, физических, математических задач, теорем; при раскрытии коренных причин и следствий в явлениях природы и общественной жизни. Использование метода объяснения требует:

- точного и четкого формулирования задачи, сути проблемы, вопроса;
- последовательного раскрытия причинно-следственных связей, аргументации и доказательств;
- использования сравнения, сопоставления, аналогии;
- привлечения ярких примеров;
- безукоризненной логики изложения.

Объяснение как метод обучения широко используется в работе с детьми разных возрастных групп. Однако в среднем и старшем школьном возрасте, в связи с усложнением учебного материала и возрастающими интеллектуальными возможностями учащихся, использование этого метода становится более необходимым, чем в работе с младшими школьниками.

Беседа – диалогический метод обучения, при котором учитель путем постановки тщательно продуманной системы вопросов подводит учеников к пониманию нового материала или проверяет усвоение ими уже изученного.

Беседа относится к наиболее старым методам дидактической работы. В зависимости от конкретных задач, содержание учебного материала, уровня творческой познавательной деятельности учащихся, места беседы в дидактическом процессе выделяют различные виды бесед.

Широкое распространение имеет *эвристическая беседа* (от слова «эврика» – нахожу, открываю). В ходе эвристической беседы учитель, опираясь на имеющиеся у учащихся знания и практический опыт, подводит их к пониманию и усвоению новых знаний, формулированию правил и выводов.

Для сообщения новых знаний используются *сообщающие беседы*. Если беседа предшествует изучению нового материала, ее называют *вводной* или *вступительной*. Цель такой беседы состоит в том, чтобы вызвать у учащихся состояние готовности к познанию нового. *Закрепляющие беседы* применяются после изучения нового материала. В ходе беседы вопросы могут быть адресованы одному ученику (*индивидуальная беседа*) или учащимся всего класса (*фронтальная беседа*). Одной из разновидностей беседы является *собеседование*. Оно может проводиться как с классом в целом, так и с отдельными группами учеников. Особенно полезно организовывать собеседование в старших классах, когда ученики проявляют больше самостоятельности в суждениях, могут ставить проблемные вопросы, высказывать свое мнение по тем или иным темам, поставленным учителем на обсуждение. Успех проведения бесед во многом зависит от правильности постановки вопросов. Вопросы задаются учителем всему классу, чтобы все учащиеся готовились к ответу. Вопросы должны быть краткими, четкими, содержательными, сформулированными так, чтобы будили мысль ученика. Не следует ставить двойных, подсказывающих вопросов или наталкивающих на угадывание ответа. Не следует формулировать альтернативных вопросов, требующих однозначных ответов типа «да» или «нет». В целом, метод беседы имеет следующее преимущество:

- активизирует учащихся;
- развивает их память и речь;
- делает открытыми знания учащихся;
- имеет большую воспитательную силу;
- является хорошим диагностическим средством.

Недостатки метода беседы:

- требует много времени;
- содержит элемент риска (школьник может дать неправильный ответ, который воспринимается другими учащимися и фиксируется в их памяти);
- необходим запас знаний.

Дискуссия как метод обучения основан на обмене взглядами по определенной проблеме, причем эти взгляды отражают собственное мнение участников или опираются на мнения других лиц. Этот метод целесообразно использовать в том случае, когда учащиеся обладают значительной степенью зрелости и самостоятельности мышления, умеют аргументировать, доказывать

и обосновывать свою точку зрения. Хорошо проведенная дискуссия имеет большую обучающую и воспитательную ценность: учит более глубокому вниманию проблемы, умению защищать свою позицию, считаться с мнениями других.

Лекция – монологический способ изложения объемного материала. Используется, как правило, в старших классах школ, средних специальных и высших учебных заведениях и занимает весь или почти весь урок. Преимущество лекции заключается в возможности обеспечить законченность и целостность восприятия школьниками учебного материала в его логических опосредованиях и взаимосвязях по теме в целом. Актуальность использования лекции в современных условиях возрастает в связи с применением блочного изучения нового учебного материала по темам или крупным разделам.

Лекция может применяться также при повторении пройденного материала. Такие лекции называются *обзорными*. Проводятся они по одной или нескольким темам для обобщения и систематизации изученного материала.

Применение лекции как метода обучения в общеобразовательной школе позволяет значительно активизировать познавательную деятельность учащихся, вовлекать их в самостоятельные поиски дополнительной научной информации для решения проблемных учебно-познавательных задач, выполнения тематических заданий, проведения самостоятельных опытов и экспериментов, граничащих с исследовательской деятельностью. Именно этим объясняется тот факт, что в старших классах общеобразовательных школ удельный вес лекции в последнее время стал возрастать.

В вузе в зависимости от места и роли в учебном процессе, различают лекции следующих типов.

Вводная лекция является вступлением к учебной дисциплине, в ней излагаются основные задачи курса, кратко характеризуется его содержание, раскрывается современный уровень развития данной науки и ее будущее. Кроме того, на вводной лекции студенты должны получить представление о формах занятий по изучению предмета и формах контроля, о характере их самостоятельной работы.

Обзорные лекции читаются обычно на выпускных курсах перед государственными экзаменами, а также для студентов-заочников, когда необходим анализ новых проблем, появившихся в науке в последнее время.

Установочные лекции, как правило, читаются для студентов заочных факультетов. Их основное назначение состоит в том, чтобы сориентировать студентов в содержании курса, объеме учебного материала, оказать помощь в самостоятельном его изучении.

Итоговые лекции проводятся после изучения всего предмета: они углубляют и обобщают ранее изученные знания, логически систематизируют весь учебный материал, раскрывают его профессиональную направленность.

Лекция-информация. Ориентирована на изложение и объяснение студентам научной информации, подлежащей осмыслению и запоминанию. Это самый традиционный тип лекций в практике высшей школы.

Проблемная лекция впервые появилась в университетах Америки. Профессора США обычно начинают проблемную лекцию с заранее подготовленных по теме вопросов и затем читают ее, опираясь на ответы студентов.

В отечественных вузах проблемная лекция имеет свою модификацию. Преподаватель включает серию проблемных вопросов в канву всей лекции. Как правило, это сложные, ключевые для темы вопросы. И студенты приглашаются для размышлений и ответа на них по мере их постановки. Методика проблемного изложения активизирует студентов, способствует развитию аналитического мышления, оживляет лекцию.

Проблемные вопросы ставились на лекциях и во времена Я.А. Коменского, но эта методика не носила систематического характера и лишь в XX в. дидакты выделили проблемную лекцию в самостоятельный тип.

Лекция-дискуссия проводится по темам сложного, гипотетического характера имеющим не однозначное толкование или решение. Существуют методические варианты проведения лекции-дискуссии. Вариант первый: студенты в самом начале лекции задают преподавателю вопросы по заранее объявленной теме. Он отвечает на них, разворачивая содержание материала, одновременно предлагает студентам новые вопросы, размышляет, тем самым вовлекая их в дискуссию. Преподаватель создает благоприятную атмосферу для восприятия материала, выступая то в роли участника дискуссии, то в роли лектора.

Вариант второй: дискуссия занимает не время лекции, а лишь часть ее, обычно в конце. Преподаватель предлагает студентам 2-3 вопроса по теме занятия, которые рассматриваются в дискуссионной форме с опорой на их предыдущие знания.

Лекция-визуализация представляет собой визуальную форму подачи лекционного материала средствами ТСО или аудио-видеотехники. Чтение такой лекции сводится к развернутому или краткому комментированию просматриваемых визуальных материалов (натуральных объектов – людей в их действиях и поступках и в разговоре: минералов, реактивов, деталей машин; картин, рисунков, фотографий, слайдов; символических, в виде схем, таблиц, графов, графиков, моделей).

Бинарная лекция – это разновидность чтения лекции в форме диалога двух преподавателей (либо как представителей двух научных школ, либо как ученого и практика, преподавателя и студента).

Лекция с запланированными ошибками может быть применена на старших курсах, когда студенты достаточно теоретически подготовлены. Ее цель состоит в том, чтобы активизировать студентов, держать их в напряжении в течение всей лекции, развивать внимательность. Преподаватель, готовясь к лекции,

закладывает в ее текст определенное количество ошибок содержательного или методического характера, маскируя их, чтобы выявить их было не так просто (А.А. Вербицкий, Н.В. Борисова). Студенты, воспринимая учебную информацию, отмечают ошибки, если их обнаружат. Затем, в конце лекции происходит разбор и анализ ошибок, в результате студенты усваивают верную информацию. Ценность лекции данного типа состоит в том, что она одновременно выполняет стимулирующую, контрольную и диагностическую функции.

Однако не все педагоги положительно воспринимают данный тип лекции. Они опасаются, что студенты усвоят недостоверную информацию, избавиться от которой впоследствии им будет трудно.

Лекция-консультация может проходить по разным сценариям. Первый вариант осуществляется по типу «вопросы-ответы». Лектор отвечает в течение лекционного времени на вопросы студентов по всему разделу или всему курсу. Второй вариант такой лекции, представляемой по типу «вопросы – ответы – дискуссия», является трояким сочетанием: изложение новой учебной информации лектором, постановка вопросов и организация дискуссии в поиске ответов на поставленные вопросы.

Приведенная классификация лекций свидетельствует о разнообразии в современной высшей школе этой формы учебной работы. Не следует увлекаться каким-то одним типом лекций, а использовать их с учетом дидактических целей, профессионального замысла преподавателя. Новые типы лекций требуют более серьезной фундаментальной подготовки, более высокой методической культуры преподавателя.

Работа с учебником и книгой – важнейший метод обучения. В начальных классах работа с книгой осуществляется главным образом на уроках под руководством учителя. В дальнейшем школьники все больше учатся работать с книгой самостоятельно. Существует ряд приемов самостоятельной работы с печатными источниками. Основные из них:

Конспектирование – краткое изложение, краткая запись содержания прочитанного. Конспектирование ведется от первого (от себя) или от третьего лица. Конспектирование от первого лица лучше развивает самостоятельность мышления.

Составление плана текста. План может быть простой и сложный. Для составления плана необходимо после прочтения текста разбить его на части и озаглавить каждую часть.

Тезирование – краткое изложение основных мыслей прочтенного.

Цитирование – дословная выдержка из текста. Обязательно указываются выходные данные (автор, название работы, место издания, издательство, год издания, страница).

Аннотирование – краткое свернутое изложение содержания прочитанного без потери существенного смысла.

Рецензирование – написание краткого отзыва с выражением своего отношения о прочитанном.

Составление справки – сведений о чем-нибудь, полученных после поисков. Справки бывают статические, биографические, терминологические, географические и т.д.

Составление формально-логической модели – словесно-схематического изображения прочитанного.

Составление тематического тезауруса – упорядоченного комплекса базовых понятий по разделу, теме.

Составление матрицы идей – сравнительных характеристик однородных предметов, явлений в трудах разных авторов.

Таковы краткие характеристики основных видов словесных методов обучения. Вторую группу по этой классификации составляют наглядные методы обучения.

Наглядные методы

Под наглядными методами обучения понимаются такие методы, при которых усвоение учебного материала находится в существенной зависимости от применяемых в процессе обучения наглядного пособия и технических средств. Наглядные методы используются во взаимосвязи со словесными и практическими методами обучения. Наглядные методы обучения условно можно подразделить на две большие группы: метод иллюстраций и метод демонстраций.

Метод иллюстраций предполагает показ ученикам иллюстративных пособий: плакатов, таблиц, картин, карт, зарисовок на доске и пр.

Метод демонстраций обычно связан с демонстрацией приборов, опытов, технических установок, кинофильмов, диафильмов и др.

Такое подразделение средств наглядности на иллюстративные и демонстрационные является условным. Оно не исключает возможности отнесения отдельных средств наглядности как к группе иллюстративных, так и демонстрационных. (Например, показ иллюстраций через эпидиаскоп или кодоскоп). Внедрение новых технических средств в учебный процесс телевидения, видеомагнитофонов, компьютеров) расширяет возможности наглядных методов обучения.

При использовании наглядных методов обучения необходимо соблюдать ряд условий:

- а) применяемая наглядность должна соответствовать возрасту учащихся;
- б) наглядность должна использоваться в меру и показывать ее следует постепенно и только в соответствующий момент урока;
- в) наблюдение должно быть организовано таким образом, чтобы все учащиеся могли хорошо видеть демонстрируемый предмет;
- г) необходимо четко выделять главное, существенное при показе иллюстраций;

д) детально продумывать пояснения, даваемые в ходе демонстрации явлений;

е) демонстрируемая наглядность должна быть точно согласована с содержанием материала;

ж) привлекать самих учеников к нахождению желаемой информации в наглядном пособии или демонстрационном устройстве.

Практические методы

Практические методы обучения основаны на практической деятельности учащихся. Этими методами формируют практические умения и навыки. К практическим методам относятся упражнения, лабораторные и практические работы.

Упражнения. Под упражнениями понимают повторное (многократное) выполнение умственного или практического действия с целью овладения им или повышения его качества. Упражнения применяются при изучении всех предметов и на различных этапах учебного процесса. Характер и методика упражнений зависит от особенностей учебного предмета, конкретного материала, изучаемого вопроса и возраста учащихся.

Упражнения по своему характеру подразделяются на *устные, письменные, графические* и *учебно-трудовые*. При выполнении каждого из них учащиеся совершают умственную и практическую работу. По степени самостоятельности учащихся при выполнении упражнений выделяют:

а) упражнения по воспроизведению известного с целью закрепления – *воспроизводящие* упражнения;

б) упражнения по применению знаний в новых условиях – *тренировочные* упражнения;

Если при выполнении действий ученик про себя или вслух проговаривает, комментирует предстоящие операции, такие упражнения называют *комментированными*. Комментирование действий помогает учителю обнаруживать типичные ошибки, вносить коррективы в действия учеников.

Рассмотрим особенности применения упражнений.

Устные упражнения способствуют развитию логического мышления, памяти, речи и внимания учащихся. Они отличаются динамичностью, не требуют затрат времени на ведение записей.

Письменные упражнения используются для закрепления знаний и выработки умений в их применении. Использование их способствует развитию логического мышления, культуры письменной речи, самостоятельности в работе. Письменные упражнения могут сочетаться с устными и графическими.

К *графическим упражнениям* относятся работы учащихся по составлению схем, чертежей графиков, технологических карт, изготовление альбомов, плакатов, стендов, выполнение зарисовок при проведении лабораторно-практических работ, экскурсий и т.д. Графические упражнения выполняются обычно одновременно с письменными и решают единые учебные задачи. Применение их помогает учащимся лучше воспринимать, осмысливать и

запоминать учебный материал, способствует развитию пространственного воображения Графические работы в зависимости от степени самостоятельности учащихся при их выполнении могут носить воспроизводящий, тренировочный или творческий характер.

К *учебно-трудовым* упражнениям относятся практические работы учащихся, имеющие производственно-трудовую направленность. Целью этих упражнений является применение теоретических знаний учащихся в трудовой деятельности. Такие упражнения способствуют трудовому воспитанию учащихся.

Упражнения являются эффективными только при соблюдении ряда требований к ним: сознательный подход учащихся к их выполнению; соблюдение дидактической последовательности выполнения упражнений – сначала упражнения по заучиванию и запоминанию учебного материала, затем – на воспроизведение – применение ранее усвоенного – на самостоятельный перенос изученного в нестандартные ситуации – на творческое применение, с помощью которого обеспечивается включение нового материала в систему уже усвоенных знаний, умений и навыков. Крайне необходимы и проблемно-поисковые упражнения, которые формируют у учащихся способность к догадке, интуицию.

Лабораторные работы – это проведение учащимися по заданию преподавателя опытов с использованием приборов, применением инструментов и других технических приспособлений, т.е. это изучение учащимися каких-либо явлений с помощью специального оборудования. Проводятся лабораторные работы в иллюстративном (демонстрационный эксперимент) или исследовательском плане.

Разновидностью исследовательских лабораторных работ могут быть длительные наблюдения учащихся за отдельными явлениями, как-то: над ростом растений и развитием животных, над погодой, ветром, облачностью, поведением рек и озер в зависимости от погоды и т.п. В некоторых школах практикуются в порядке лабораторной работы поручения школьникам сбора и пополнения экспонатами местных краеведческих музеев или школьных музеев, изучение фольклора своего края и др. В любом случае учитель составляет инструкцию, а ученики записывают результаты работы в виде отчетов, числовых показателей, графиков, схем, таблиц. Лабораторная работа может быть частью урока, занимать урок и более.

Практические работы проводятся после изучения крупных разделов, тем и носят обобщающий характер Они могут проводиться не только в классе, но и за пределами школы (измерения на местности, работа на пришкольном участке).

Особый вид практических методов обучения составляют занятия с обучающими машинами-тренажерами и репетиторами.

Традиционное обучение, которое представляет собой формирование знаний, умений и навыков по схеме: изучение нового материала – закрепление – контроль – оценка, обладает рядом недостатков. Основными из них являются: 1) ориентация на передачу, а не на самостоятельное освоение необходимых ученику знаний; 2) преобладание словесных методов изложения материала; 3) единый усредненный объем знаний, усваиваемых учащимися; 4) большой удельный вес знаний, получаемых учениками в словесном виде; 5) преобладание нагрузки на память учащихся и др.

В современных условиях, когда значительно увеличивается объем научной информации, а старые знания быстро устаревают, прежняя образовательная парадигма, основанная на том, что можно определить достаточный для успешной жизнедеятельности запас знаний и передавать его ученику, себя исчерпала.

В новых условиях, когда постоянная работа человека с непрерывно обновляющимся знанием становится одним из ведущих видов деятельности, актуальным является переход к самообразовательной парадигме. Все это обуславливает развитие новых видов и форм обучения. К таковым относятся: развивающее обучение, проблемное обучение, поэтапное формирование умственных действий, программированное, дистанционное и др.

а) Развивающее обучение

Система развивающего обучения, созданная Д.Б. Элькониним, В.В. Давыдовым, В.В. Рыбкиным направлена на задачу психического, умственного и личностного развития учащегося. В основе данной теории и технологии обучения лежат общепсихологические концепции: культурно-историческая теория Л.С. Выготского и деятельностный подход А.Н. Леонтьева.

Суть психологических взглядов Л.С. Выготского составляет положение о культурно-исторической природе собственно человеческой формы психических функций, названных им высшими психическими функциями, и культурных форм поведения, а также процесса их формирования. Это значит, что внутренние психические функции – такие как мышление, память, эмоции и др. – не являются внутренними изначально, они образуются прижизненно в результате овладения внешними средствами культурного поведения и мышления. Образование высших психических функций происходит в процессе общения людей. По существу такое общение есть обучение. Таким образом, высшие психические функции возникают и развиваются в процессе обучения и не могут возникнуть иначе – они не даны человеку от природы.

Решающее значение для развития имеет школьное обучение, которое направлено на усвоение научных понятий. Понятия отличаются системностью, их содержания не является продуктом личного опыта. Именно в результате усвоения научных понятий психические функции приобретают свойства произвольности и осознанности.

В основе системы развивающего обучения лежит также понятие учебной деятельности. Разработка проблемы учебной деятельности восходит к теории деятельности А.Н. Леонтьева, которая выросла, в свою очередь, из культурно-исторической концепции Л.С. Выготского. Именно А.Н. Леонтьев высказал впервые идею о порождении развитии сознания в практических действиях. Отталкиваясь от исследований Л.С. Выготского, установивших важную роль общения и сотрудничества как необходимых условий обучения, А.Н. Леонтьев поставил вопрос о содержании процесса овладения научным понятием. Он считал, что для того, чтобы усвоить понятия, необходимо построить систему психологических операций, соответствующих обобщению, заключенному в содержании научного понятия. Эта система выступает как особая, новая по сравнению с практической, деятельность речевого мышления. Так наметилась основная в деятельностном подходе идея о центральном значении умственных действий в формировании сознания в процессе обучения. Оценивая роль умственных действий в процессе усвоения понятий, А.Н. Леонтьев называл процесс их формирования у учащихся центральной психологической проблемой обучения у человека.

Таким образом, под термином развивающее обучение понимается учебный процесс, в котором, наряду с передачей конкретных знаний, значительное внимание уделяется процессу интеллектуального развития человека.

б) Поэтапное формирование умственных действий

Такая теория наиболее полно разработана в учении П.Я. Гальперина об управляемом формировании «умственных действий, понятий и образов». По Гальперину, «со стороны учащихся процесс представляет собой непрерывную цепь действий: слушать, понимать, читать и писать, считать, складывать и вычитать, производить грамматический, математический, исторический анализ и т.д. – все это разные действия: умственные, перцептивные, речевые, физические. Эти действия составляют непосредственный предмет обучения и значительную часть учебных предметов; другую их часть составляют представления и понятия, которые тоже нужно понять, усвоить, применять, т.е. тоже или получить с помощью действий, или включить в разные действия, без чего они не могут не быть представлены. Формирование действий и понятий с желаемыми, заданными свойствами составляет центральную психологическую проблему учения»⁹⁸.

В основе созданной П.Я. Гальпериним общепсихологической концепции планомерного поэтапного формирования умственных действий лежит сформулированное им положение о том, что психическая деятельность по своей функции есть не что иное, как ориентировочная деятельность. Задача

⁹⁸ Гальперин, П.Я. Психология как объективная наука / П.Я. Гальперин. – М., Воронеж: – 1998. – С. 333-334

психологии – изучить строение, законы и условия ориентировочной деятельности, ее формирование на разных этапах развития личности.

П.Я. Гальпериным было выделено три типа учения, каждый из которых характеризуется ориентировкой в предмете, своим ходом процесса учения, качеством результатов, отношением детей к процессу и предмету учения.

Первый тип учения – получил название «путем проб и ошибок» – характеризуется неполнотой ориентировочной основы действия. Учащемуся дается образец действия, на который он ориентируется как на конечный результат. При этом все объективно необходимые условия действия остаются скрытыми и выясняются самими учащимися, что происходит случайно и, как правило, неполно. Этот тип ведет к накоплению знаний и умений, но не развивает ни мышления, ни способностей.

Второй тип отличается построением действий на полной ориентировочной основе, предлагаемой в готовом виде и для отдельных объектов. Обучение идет без проб и ошибок, планомерное воспитание желаемых свойств позволяет достичь намеченных результатов. Этот тип учения нацелен на усвоение готового знания, но не воспитывает у учащихся, как и первый тип, теоретического познавательного интереса.

Третий тип учения предполагает преобразование учебной задачи из эмпирической в теоретический исследовательский процесс, который обуславливает возникновение собственно познавательного процесса. Третий тип отличается от первого и второго типов учения по мотивации, по развивающему эффекту. Главное в нем – укрепление и развитие собственно познавательного процесса. Поэтому именно третий тип познавательного процесса позволяет реализовывать развивающий вид обучения.

Полноценное формирование умственного действия требует последовательного прохождения шести этапов, два из которых являются предварительными и четыре – основными.

I этап – мотивационный. Лучше всего, если мотивация овладения действием базируется на познавательном интересе, поскольку познавательная потребность обладает свойством ненасыщаемости. Такая познавательная мотивация часто пробуждается с помощью проблемного обучения. Если учащийся приходит на занятие со сложившимся мотивом, то никакой специальной работы на этом этапе не требуется; в противном случае, необходимо с помощью внешней или внутренней мотивации обеспечить включение учащегося в совместную деятельность с преподавателем.

II этап – ориентировочный. Он включает в себя предварительное ознакомление с тем, что подлежит освоению, составлению схемы ориентировочной основы будущего действия. Главным результатом на этом этапе является понимание. Глубина и объема понимания зависят от типа ориентировки или типа учения, о которых будет сказано позже.

III этап – материальный, или материализованный (начиная с третьего этапа их названия совпадают с названием форм действия). На этом этапе

учащийся усваивает содержание действия, а преподаватель осуществляет объективный контроль за правильностью выполнения каждой операции, входящей в состав действия. Это позволяет гарантировать усвоение действия всеми учащимися.

IV этап – внешнеречевой. На этом этапе все элементы действия представлены в форме устной или письменной речи. Это обеспечивает резкое возрастание меры обобщения действия благодаря замене конкретных объектов их словесным описанием.

V этап – беззвучной устной речи (речь про себя), отличается от предыдущего этапа только большей скоростью выполнения и сокращенностью.

VI этап – умственного или внутриречевого действия. На этом этапе действие максимально сокращается и автоматизируется, становится абсолютно самостоятельным и полностью освоенным.

в) Проблемное обучение

Проблемное обучение ставит своей задачей:

1) развитие мышления и способностей учеников, развитие творческих умений;

2) усвоение учениками знаний, умений, добытых в ходе активного поиска и самостоятельного решения проблем, в результате эти знания, умения более прочные, чем при традиционном обучении;

3) воспитание активной творческой личности ученика, умеющего видеть, ставить и разрешать нестандартные профессиональные проблемы.

Успешность этого вида обучения зависит от «уровня проблемности», который определяется: 1) степенью сложности проблемы, выводимой из соотношения известного и неизвестного ученикам в рамках данной проблемы; 2) долей творческого участия (личного и коллективного) обучаемых в процессе решения проблемы. Естественно, уровень проблемности должен закономерно возрастать по мере накопления учащимися опыта творческой работы.

Выделяют три основных метода проблемного обучения: **проблемное изложение, частично-поисковая деятельность и самостоятельная исследовательская деятельность.**

Наиболее простой метод – проблемное изложение учебного материала на лекции, когда преподаватель ставит проблемные вопросы, выстраивает проблемные задачи и сам их решает; ученики лишь мысленно включаются в процесс поиска решения. Например, в начале лекции «О жизни растений» ставится проблема: «Почему корень и стебель растут в противоположные стороны?». Лектор не дает готового ответа, а рассказывает, как наука шла к этой истине, сообщает гипотезы, т.е. опыты, которые делались для проверки гипотез о причинах этого явления. Проблемное изложение обеспечивает продуктивную деятельность третьего уровня – применение (ученики сами делают выводы), дает знания третьего уровня – «знания-умения».

Частично-поисковый метод постепенно приобщает учеников к самостоятельному решению проблем; в ходе проблемных семинаров,

практических занятий, эвристических бесед ученики под руководством преподавателя решают проблемы. Преподаватель придумывает систему проблемных вопросов, ответы на которые опираются на имеющуюся базу знаний, но при этом не содержатся в прежних знаниях, т.е. вопросы должны вызывать интеллектуальные затруднения учащихся и целенаправленный мыслительный поиск. Преподаватель должен придумать возможные «подсказки» и наводящие вопросы, он сам подытоживает главное, опираясь на ответы учеников. Частично-поисковый метод обеспечивает продуктивную деятельность третьего и четвертого уровней (применение, творчество) и третий, четвертый уровни знаний (знания-умения, знания-трансформации).

Исследовательский метод предполагает, что обучающиеся самостоятельно формулируют проблему и решают ее (в курсовой или дипломной работе либо в НИРС) с последующим контролем преподавателя, что обеспечивает продуктивную деятельность четвертого уровня (творчество) и четвертый уровень наиболее эффективных и прочных знаний (знания-трансформации).

Принцип проблемности содержания обучения может быть реализован в форме деловых учебных игр.

Деловая игра является формой воссоздания предметного и социального содержания будущей профессиональной деятельности специалиста, моделирования тех систем отношений, которые характерны для этой деятельности, моделирования профессиональных проблем, реальных противоречий и затруднений, испытываемых в типичных профессиональных проблемных ситуациях.

Деловая игра решает «серьезные» задачи по развитию личности специалиста, обучаемые усваивают знания, умения в контексте прогрессии, приобретают и профессиональную компетенцию и социальную компетенцию (навыки взаимодействия в коллективе, навыки профессионального общения и управления людьми). Но эта «серьезная» деятельность реализуется в игровой (частично азартной) форме, что позволяет обучаемым интеллектуально и эмоционально «раскрепоститься», проявлять творческую инициативу. Деловая игра по уровню сложности бывает следующих видов: 1) **«анализ конкретных производственно-профессиональных ситуаций»** – обучаемые знакомятся с ситуацией, с совокупностью взаимосвязанных фактов и явлений, характеризующих конкретное событие, возникающее перед специалистом в его профессиональной практике и требующее от него соответствующего решения; ученики предлагают свои решения в той или иной ситуации, которые коллективно обсуждаются; 2) **«разыгрывание ролей»** – ученики получают исходные данные по ситуации, а затем берут на себя исполнение определенных ролей. Исполнение ролей происходит в присутствии других учеников, которые потом оценивают действия участников ситуации, принимаемые ими самостоятельные решения в зависимости от условий сценария, действий других исполнителей и в зависимости от ранее принятых собственных

решений, т.е. при разыгрывании ролей нельзя полностью предсказать ситуации, в которых оказывается тот или иной исполнитель; этот метод обучения используется для выработки практических профессиональных и социальных навыков; 3) **полномасштабная деловая игра, имитирующая профессиональную деятельность и последствия принимаемых профессиональных решений** (часто с использованием ЭВМ для расчета и анализа близких и отдаленных последствий принимаемых решений).

г) Компьютерное обучение (программированное)

Программированное (компьютерное) обучение наиболее эффективно в преподавании дисциплин, основанных на фактическом материале и повторяющихся операциях, имеющих однозначные, четкие формулы, алгоритмы действий.

Как показывает практика, компьютер в учебном процессе может применяться в следующих функциях:

1) как средство организации познавательной деятельности путем внешнего (предметного) и внутреннего (умственного) моделирования;

2) как средство реализации наиболее полной системы учебных действий, а также их контроля и коррекции;

3) как средство создания новых форм учебного процесса, моделирования совместной деятельности типа «учитель – компьютер – учащийся», «компьютер – учащийся», «компьютер – группа учащихся», «учитель – компьютер – группа учащихся» (наиболее эффективная форма).

Применение компьютеров в учебном процессе способствует визуализации (наглядности) учебного содержания и алгоритмизации учебной деятельности. Основными принципами компьютерного обучения выступают: дозированность учебного материала; активная самостоятельная работа ученика; постоянный контроль усвоения; индивидуализация темпа обучения, объема учебного материала и др.

д) Дистанционное обучение

Быстрые темпы развития компьютерных и коммуникационных технологий, а также стремительное внедрение глобальной компьютерной сети Интернет в повседневную жизнь привели в последние десятилетия к развитию дистанционного образования, которое в настоящее время дополняет и расширяет традиционные формы организации образовательного процесса. Под дистанционным образованием понимается образование, реализуемое в основном с применением информационных и телекоммуникационных технологий при опосредованном (на расстоянии) или не полностью опосредованном взаимодействии обучающегося и педагогического работника.

Подобная форма освоения материала предлагается на любом из имеющихся уровней образования: от высшего образования до всевозможных курсов и тренингов. С помощью систем дистанционного обучения осуществляется постоянный доступ обучающихся к учебному материалу, а также консультирование и проведение дискуссий, тестирование знаний и

навыков. При использовании дистанционных технологий образовательное учреждение обеспечивает доступ обучающихся, педагогических работников и учебно-вспомогательный персонал к учебно-методическому комплексу (на бумажном или электронном носителях), включающему: учебный план образовательного учреждения, учебный план обучающегося, программу учебного предмета (дисциплины, учебного курса), учебник по учебному предмету (дисциплине, учебному курсу), практикум или практическое пособие, тестовые материалы для контроля качества усвоения материала, методические рекомендации для обучающегося по изучению учебного предмета (дисциплины, учебного курса), организации самоконтроля, текущего контроля, учебные (дидактические) пособия и задачки. Обучение с использованием дистанционных технологий должно включать также выполнение всех контрольных мероприятий и лабораторно-практических работ, предусмотренных государственным образовательным стандартом и учебным планом для соответствующего направления подготовки.

Характерными чертами дистанционного образования являются модульность, изменение роли преподавателя (в значительной степени связанное с разделением функций разработчиков курсов, тьюторов и др.), использование специализированных технологий и средств обучения, учет индивидуальных особенностей обучающихся т.д. Среди преимуществ дистанционного обучения можно отметить: возможность заниматься в удобное время, в удобном месте и в собственном темпе; одновременное обращение ко многим источникам учебной информации (электронные библиотеки, банки данных, базы знаний и т.д.) большого количества обучающихся; эффективное использование учебных площадей, технических средств, концентрированное представление учебной информации снижает затраты на подготовку специалистов; равные возможности получения образования независимо от места проживания, состояния здоровья, материального положения обучающегося.

Основными отличиями дистанционного образования от очной формы обучения являются: обучение по месту жительства или работы, следовательно, распределенный характер образовательного процесса; гибкий график учебного процесса, который может быть либо полностью свободным при открытом образовании, либо быть привязанным к ограниченному количеству контрольных точек (сдаче экзаменов, on-line сеансам с преподавателем), либо к групповым занятиям, а также к выполнению лабораторных работ на оборудовании (возможно, удаленном); контакты с преподавателем (тьютором), в основном, осуществляемые посредством телекоммуникаций.

От заочной формы обучения дистанционное образование отличается следующим: постоянный контакт с преподавателем (тьютором), возможность оперативного обсуждения с ним возникающих вопросов, как правило, при помощи средств телекоммуникаций; возможность организации дискуссий, совместной работы над проектами и других видов групповых работ в ходе

изучения курса и в любой момент (при этом группа может состоять как из компактно проживающих в одной местности студентов, так и быть распределенной). В этом случае учащиеся также контактируют с преподавателем (тьютором) посредством телекоммуникаций; передача теоретических материалов обучающимся в виде печатных или электронных учебных пособий, что позволяет либо полностью отказаться от установочных сессий с приездом в ВУЗ, либо значительно сократить их число и длительность.

В последние годы традиционное дистанционное образование перешло на качественно новый этап своего развития, который характеризуется активным общением типа «студент-преподаватель (или тьютор)», «студент-студент» и «студент-лучшие эксперты или лучшие мировые источники знаний по данному вопросу», обеспечиваемыми самыми современными сетевыми коммуникационными технологиями, и новой парадигмой образования, известной под названием «активное изучение» (active learning), когда сам студент осуществляет контроль за своим образованием, т.е. студент самостоятельно осуществляет выбор перечня требуемых учебных курсов, темпов, времени и места обучения, информационных источников, включая международные сетевые информационные системы, мультимедийные on-line компьютерные учебники, on-line базы знаний и данных, on-line библиотеки, консультации с лучшими экспертами в данной области.

Педагогические задачи

Решение педагогических задач способствует формированию «педагогического мышления», т.е. способности применять теоретические положения психологии, педагогики и методики обучения к конкретным педагогическим ситуациям. Выделяют несколько видов педагогических задач:

1 – конструктивные задачи, которые формируют умение планировать проведение занятий, уроков, внеклассных мероприятий, в отборе учебного материала для учеников, в анализе успешности проведения занятия и т.п.;

2 – задачи по анализу педагогических ситуаций, в ходе анализа определить факторы, от которых зависит возникновение проблемы, намечать возможные способы решений;

3 – задачи-упражнения по тренировке и развитию отдельных педагогических умений и навыков общения;

4 – игровые задачи по имитации реального общения и взаимодействия с учащимися.

Примеры педагогических задач

Задание 1. Выполните конструктивные задачи.

Выделите опорные знания, необходимые для усвоения нового материала. Опорные знания – та научная база, на основе которой преподаватель формирует новые знания, осуществляет преемственность между различными разделами программного материала: например для изучения новой темы по физике «Колебательный, контур», необходимы опорные знания у учащихся:

а) основные характеристики колебательных процессов;

- б) понятие конденсатора, заряда и энергии конденсатора;
- в) понятие энергии магнитного поля катушки.

За 10-15 минут составьте подобные таблицы опорных знаний по 2-3 учебным темам какой-либо изучаемой учебной дисциплины.

Задание 2. Учебный материал полезно систематизировать в виде структурно-логических схем.

На основе изучения материала по какой-либо теме (например, тема: «Самооценка, уровень притязаний, фрустрации» в учебнике Л.Д. Столяренко «Основы психологии») составьте структурно-логическую схему, отражающую логические связи и существенные характеристики основных понятий и закономерностей по этой учебной теме (сравните составленную Вами схему по теме «Самооценка, фрустрации» со структурно-логической схемой по данной теме, приведенной в учебнике «Педагогика и психология высшей школы», Ростов-на-Дону, 1998, с. 360).

Контрольные вопросы

1. Дайте определение понятия «образование», раскройте его основные аспекты.
2. Раскройте смысл основных функций современного образования.
3. Что является предметом изучения дидактики?
4. Назовите принципы обучения.
5. Какие вам известны формы организации образовательного процесса?
6. Дайте характеристику основных методов обучения.
7. В чем суть проблемного, развивающего, программированного обучения?
8. Что понимают под методами обучения? Назовите известные вам методы. От чего зависит выбор методов обучения?

Тематика рефератов

1. Роль образования в современном обществе.
2. Основные социальные функции образования.
3. Характеристика основных видов обучения.
4. Структура учебной деятельности.
5. Соотношение научения и психического развития учащихся.
6. Психологические основы развивающего обучения.
7. Теория планомерного (поэтапного) формирования знаний, умений и умственных действий.
8. Дидактические аспекты компьютерного обучения.
9. Известные воспитательные системы: зарубежный и отечественный опыт.
10. Основные тенденции развития системы образования в мире.

2.3.2. Сущность и содержание процесса воспитания личности

Общее представление о воспитании. Цель, общие закономерности и принципы воспитания. Важнейшие задачи и функции воспитания. Сущность методов воспитания и их классификация. Содержание воспитания. Составные элементы воспитательных технологий. Условия эффективного применения воспитательных технологий. Воспитание как феномен национальной культуры Основные направления идеологической и идейно-воспитательной работы в коллективе. Особенности самовоспитания и перевоспитания личности в производственном коллективе.

Общее представление о воспитании

Изменения в политике, экономике и социокультурной сфере в 90-х гг. XX в. Республике Беларусь, как и в других странах СНГ, отразились на ценностных ориентациях, нормах и правилах поведения людей, осложнили процесс воспитания подрастающего поколения.

В связи с новыми социокультурными реалиями возникла необходимость определения новых теоретико-методологических и практических подходов к современному воспитанию, которые нашли свое отражение в «Концепции воспитания детей и учащейся молодежи в Республике Беларусь». Эта концепция предлагает новые методологические и теоретические основы воспитания, определяет его стратегию, закономерности, цель, принципы и задачи, основное содержание воспитательной работы, раскрывает особенности и типы воспитательных технологий. В ней раскрываются структурные элементы понятия «воспитание» – ценности воспитания, воспитательная среда и воспитательный процесс.

Ценности воспитания – это значимые для человека природные, материальные и нравственно-духовные объекты или явления, выступающие социокультурными образцами жизни, на которые сориентированы теории, технологии и способы социально-педагогической деятельности.

Воспитательная среда – это такая организация социальной среды, когда все многообразие человеческих взаимоотношений и материальных объектов в осознанной или неосознанной форме несет в себе воспитательные функции. В качестве необходимого фона воспитательной среды выделяется психолого-педагогическая атмосфера – совокупность эмоциональных взаимосвязей воспитателя и воспитанника, возникающих на основе доверия, уважения, сотрудничества и милосердия.

Воспитательный процесс – целесообразно организованный процесс взаимодействия, направленный на удовлетворение потребностей его участников. Базисом является деятельность воспитуемого по приобретению системы лично и общественно значимых ценностей, а желаемым для

общества результатом – формирование жизненных навыков, положительного отношения к созидательной деятельности, природе, обществу, к другим людям и к самому себе.

Воспитание как организация процесса развития и саморазвития личности во многом определяется воспитательной средой, включающей в себя природные, социальные и культурные факторы. Оно тесно связано с повседневной жизнью, в которой существует индивид, с особенностями жизнедеятельности в регионах, состоянием его религиозности и социальной активности. Человек всегда является частью социального целого: народа, нации, региональной общности, с которыми он связан неразрывными духовными связями как субъект соответствующей культуры.

В каждом социуме и культуре воспитание обретает свою специфическую предметность и объект, предполагает особые методы и средства. Уже в силу поликультурной ситуации в обществе оно не может быть раз и навсегда однозначно определенным и единым. В одном случае ставка делается на усвоение групповых образцов и норм коллективной деятельности, стиля мышления той или иной общности; в другом – на духовное развитие личности в соответствии с теми или иными идеалами; в третьем – на развитие структуры потребностей и способностей в зависимости от стадии развития личности, имеющих биологическую, психологическую или социальную основу. Современная ситуация в обществе подразумевает, что воспитание должно иметь **поликультурную основу**. Социальная же обусловленность воспитания позволяет говорить о социальном воспитании как важнейшей функции социальной педагогики. Новая воспитательная парадигма предполагает сохранение естественного характера и порядка социализации индивида, освоения им культурных форм поведения, начиная от своей повседневной культуры, непосредственного социального окружения, естественной среды, формирующих структуру потребностей и интересов личности, развивается посредством постепенного наполнения этих потребностей соответствующим духовным содержанием, нравственным и научным смыслом, приобщением к более широким социокультурным горизонтам.

При этом в демократическом государстве воспитание выступает первоочередной гражданской заботой, которая проявляется в интеграции усилий всех субъектов культурно-образовательного пространства (учреждений образования, семьи, политических партий, структур бизнеса и производства, конфессий, государственных, общественных организаций и объединений).

Новая воспитательная парадигма предполагает:

- установку на равенство различных видов социально приемлемого воспитательного опыта (воспитание на народных традициях, светское воспитание, религиозное воспитание);
- направленность педагогических усилий на построение самим воспитанником социально приемлемых ценностных ориентации;

- терпимое отношение к инакомыслию, которое не пропагандирует жестокость, насилие, агрессивность к другим;
- диалогизм культурных позиций, их продуктивную кооперацию;
- освоение педагогами позиции посредника между воспитанником и культурой;
- ориентацию на формирование научного мышления;
- рассмотрение культуры как полисистемного образования, аккумулирующего в себе разноголосие эпох, народов, различных подходов к миру;
- использование в воспитании народной педагогики белорусов;
- обеспечение прав человека;
- предоставление свободы выбора и принятия ответственности и самоответственности;
- единство индивидуального и коллективного опыта. Стержневой идеей новой педагогической технологии выступает управление инициативой самого воспитанника в процессе взаимодействия. Со стороны воспитателя это предполагает как его поддержку, так и создание условий для самореализации. Такой подход способствует самоопределению личности, стимулированию способности к внешней адаптации⁹⁹.

Воспитание в его широком понимании не может быть ограничено только овладением системой научных знаний и опытом интеллектуально-познавательной и практической деятельности. Оно включает в себя также формирование у воспитуемых социальных и духовных отношений как важнейших компонентов их личностного развития. Процесс воспитания – целенаправленный и сознательно организованный педагогический процесс социального становления личности по овладению общественным опытом. Его определяют два фактора: целенаправленность и сознательная организованность.

В широком смысле слова понятие «*воспитание*» охватывает весь процесс подготовки подрастающего поколения к жизни, включая образование и обучение. Воспитание и обучение едины, но не тождественны: едины общностью цели (формирование всесторонне развитой личности), взаимопроникновением функций (обучение выполняет воспитательные функции, а воспитание, в свою очередь, – функцию познания жизни).

Процесс воспитания имеет свои *особенности* и представляется более сложным, чем обучение:

- Это процесс целенаправленный и комплексный (единство целей, задач, содержания, форм и методов воспитания; цели должны быть понятны).

⁹⁹ Педагогика: Практикум для студентов пед. специальностей / И.И. Казимирская, А.В. Торхова, П.М. Бычковский. – 2-е изд., перераб. и доп. – Минск: БГУ, 2004. – 279 с.

- Воспитательный процесс носит многофакторный характер (на становление личности влияет семья, школа, микросреда, общественные организации, СМИ, искусство, социально-экономическая ситуация и др.).

- Воспитание носит целостный характер, его трудно расчленить на составляющие, а значит, трудно создать некий алгоритм действия воспитателя.

- Человек в процессе воспитания – и объект воздействия, и субъект многообразной деятельности.

- Два из трех компонентов воспитания (воспитатель, воспитанник, процесс) – живые люди, они определенным образом ассимилируют все происходящее, их действия труднопредсказуемы; возможно появление «сопротивления воспитанию».

- Результаты воспитания носят отсроченный и неодинаковый для всех характер.

- Воспитание является долговременным, непрерывным процессом, переходящим в самовоспитание.

- Воспитание носит двусторонний характер: субъекты воспитания – воспитатель (организатор, руководитель) и воспитанник (сотрудник, активный участник).

- Это процесс противоречивый. Воспитание тесно связано с жизнью: логика и позиции субъектов воспитания могут быть противоречивыми в зависимости от личностной и педагогической позиции; противоречия могут происходить и от понимания воспитания либо на уровне житейском обыденном, либо на научном.

- Различия в концепциях воспитания у разных педагогов, а следовательно, и разные методики обучения и воспитания в подходе к одному человеку¹⁰⁰.

С точки зрения культурологического подхода **структуру** воспитательного процесса можно представить следующим образом:

Первый этап – диагностика (изучение) воспитанников и определение целей и задач воспитания:

- определяются *цели и задачи* воспитания;

- *принципы* процесса воспитания – это руководящие идеи, основные требования к деятельности, поведению.

Второй этап – проектирование, планирование воспитательной деятельности:

- разработка *содержания* (системы знаний, убеждений, навыков, качеств и черт личности, устойчивых привычек поведения, которыми должны овладеть в соответствии с поставленными целями и задачами). Содержание

¹⁰⁰ Основы педагогики: учебное пособие / А.И. Жук [и др.] – Минск: Аверсэв, 2003. – 349 с.

современного воспитания определяется Программой воспитания детей и учащейся молодежи в Республике Беларусь;

– разработка *методов* (способов воздействия на сознание, волю, чувства, поведение воспитанников, с целью выработки у них заданных целью воспитания качеств);

– разработка *средств* (относительно независимых источников формирования личности);

– разработка *форм* (внешнего выражения процесса воспитания).

Третий этап – организация педагогического взаимодействия (реализация планов).

Четвертый этап – проверка, оценка, анализ результатов.

Затем все повторяется в следующем цикле воспитательной работы.

Можно выделить также *внутреннюю* структуру воспитательного процесса:

1-й этап – осознание воспитанниками требуемых норм и правил поведения (знания);

2-й этап – знания переходят в убеждения;

3-й этап – воспитание чувств;

4-й этап – практическая деятельность, которая определяет эффективность воспитания и пронизывает 1-й, 2-й, 3-й этапы.

Процесс воспитания долговременный и неоднозначный, поэтому результат воспитания не носит ярко выраженного и четко определенного по времени характера, вследствие чего оценить результативность воспитательного процесса довольно сложно. Критерии воспитанности по каждому направлению воспитания, на которые нужно ориентироваться воспитателю, указаны в Программе воспитания детей и учащейся молодежи в Республике Беларусь, а также в Концепции воспитания детей и учащейся молодежи в Республике Беларусь.

Цель, общие закономерности и принципы воспитания

Сущность воспитательной системы определяют ее цели, содержание и принципы деятельности. Цель воспитания и его принципы – это стратегия. Методы, приемы, функциональные обязанности участников – это тактика воспитания. Организация и формы управления воспитательным процессом – технология. Все это вместе составляет систему воспитания. Единство и целостность воспитательной системы обеспечивается взаимосвязанностью и соответствием друг другу ее элементов. Воспитание, как любая педагогическая деятельность, строится на соответствующих закономерностях и методологических принципах, ставит адекватную цель и задачи и выполняет конкретные воспитательные функции.

Цель воспитания: формирование социально, духовно и морально зрелой творческой личности, субъекта своей жизнедеятельности. Социально, духовно и морально зрелая творческая личность – личность с высоким уровнем культуры, обладающая творческим потенциалом, способная к саморазвитию и

саморегуляции, с присущими ей качествами гражданина, патриота, труженика и семьянина.

Воспитание студентов как целостный организованный процесс подчиняется определенным закономерностям и принципам.

Категория «закономерности воспитания» не разработана на теоретическом уровне. Среди исследователей нет единства в дифференциации понятий «закономерности» – «принципы» воспитания. Наиболее подробно этот вопрос исследован и освещен Р. С. Пионовой, которая определяет **закономерности** воспитания – как важные устойчивые связи в воспитательном процессе, реализация которых определяет его ход, направленность и продуктивность.

Общие закономерности воспитания:

- цель, задачи и содержание воспитания определяются объективными потребностями общества, социально-культурными и этническими нормами и традициями;
- развитие человека и формирование его личности происходит неравномерно, что связано с рассогласованностью вербальных, сенсорных и двигательных процессов;
- воспитательный процесс представляет собой постоянную трансформацию внешних воздействий во внутренние процессы личности;
- эффективность воспитания зависит от оптимальной организации деятельности и общения молодежи;
- действенность воспитания определяется степенью собственной активности личности;
- действенность воспитания обусловлена учетом потребностей, интересов и возможностей личности, отношением к ней как к целостности и самости;
- результаты воспитания зависят от понимания и учета влияния на личность объективных и субъективных факторов.

Достаточно обоснованные теоретические закономерности становятся принципами практической деятельности.

Принципы воспитания дают представление о том, как практически организовать процесс воспитания. Они отражают закономерности воспитания. Это исходные положения, согласно которым строится процесс воспитания. Принципы всегда соответствуют определенной системе воспитания и служат реализации ведущей идеи данной системы. Поэтому они меняются, могут быть разными.

Вместе с тем принципы воспитания – это не готовые рецепты, а тем более, не универсальные правила, руководствуясь которыми воспитатели могли бы автоматически достигать высоких результатов. Они не заменяют ни специальных знаний, ни опыта, ни мастерства воспитателя. Хотя требования принципов одинаковы для всех, их практическая реализация личностно обусловлена.

Принципы, на которые опирается воспитательный процесс, составляют систему. Существовало и существует много систем воспитания. И естественно характер, отдельные требования принципов, а иногда и сами принципы не могут оставаться в них неизменными. Таким образом, **принципы** воспитания – это основные, исходные положения, идеи, которые определяют процесс воспитания, его направление, содержание, выбор методов, средств и форм.

Приоритетными принципами воспитания в современных условиях являются:

принцип научности как опора в воспитательном процессе на психологические и половозрастные особенности, использование воспитателем достижений педагогической, психологической и других наук о человеке;

принцип природосообразности, определяемый не только проявлением природных задатков индивида, но и психофизиологическими возможностями человека и их обусловленностью информационными и социальными явлениями;

принцип культуросообразности, проявляющийся как совокупность всех форм духовной жизни общества, которые обуславливают формирование личности, социализацию молодого поколения, основываясь на ценностях национальной и мировой культуры;

принцип ненасилия и толерантности предполагает терпимость воспитателя к воспитаннику, его индивидуальности, отказ от любых форм психологического и физического насилия;

принцип связи воспитания с жизнью проявляется в учете воспитателем экономических, социальных, экологических, демографических и других условий жизнедеятельности воспитанников;

принцип открытости воспитательных систем предполагает оптимальное сочетание различных воспитательных моделей с жизненным опытом личности, ее реальной жизнедеятельностью, создание на этой основе учреждений открытого типа, социально-педагогических, социально-культурных, образовательно-культурных комплексов;

принцип вариативности деятельности, соответствие ее содержания изменяющимся потребностям, интересам, возможностям;

принцип эстетизации жизнедеятельности¹⁰¹.

¹⁰¹ Педагогика: Практикум для студентов пед. специальностей / И.И. Казимирская, А.В. Торхова, П.М. Бычковский. – 2-е изд., перераб. и доп. – Минск: БГУ, 2004. – 279 с.

Важнейшие задачи и функции воспитания

В качестве задач воспитания согласно концепции воспитания, выделяются следующие:

1. Нравственное развитие личности, предполагающее осознание факта сосуществования и взаимодействия в мире множества культур, каждая из которых имеет свои идеалы, систему духовных и нравственных ценностей; воспитание моральных качеств (совестливости, милосердия, достоинства, любви, добра, трудолюбия, порядочности) и опыта нравственного поведения.

2. Формирование патриотизма и гражданственности, основанное на любви к своей земле, народу, языку, уважении к истории своего Отечества, национальной культуре, традициям, обычаям. Воспитание гражданского долга, ответственности, мужества, основанных на знаниях гражданского права и обязанностей.

3. Развитие самосознания личности, как способность выделять себя из окружающей действительности в качестве самостоятельного субъекта культуры, отношений, экономической, социальной и других видов деятельности, осознавать себя представителем человечества, своей страны, народа, семьи, профессиональных и других групп.

4. Формирование трудовых и жизненных навыков, как творческого отношения к труду, целеустремленности, трудолюбия, ответственности, честности, умения прогнозировать личные и коллективные трудовые успехи, способности к профессиональному самосовершенствованию, развития навыков самообслуживания и безопасного поведения.

5. Формирование ответственного поведения, проявляющегося в способности контролировать себя, свои естественные потребности и задатки, проявлять себя в качестве субъекта деятельности, коммуникации, культуры, проявлять самодеятельность и творческие возможности, соблюдать правила и нормы общежития. Формирование ответственного поведения означает развитие способности поставить свое поведение под контроль разума, вырабатывать и ставить перед собой цель, давать оценку, мотивировать и обдумывать свои действия, принимать правильные решения, утверждаться в них, планировать организацию своей деятельности, направлять выполнение решений.

6. Формирование здорового образа жизни, проявляющееся в отношении к своему здоровью как к ценности, умениях и навыках его сохранения и укрепления.

7. Развитие эмоциональной сферы личности, осуществляемое в первую очередь и интимно-родственных отношениях в семье, основанных на любви, заботе, теплоте, ненасилии.

8. Развитие чувства прекрасного средствами природы, искусства, окружающей предметной среды, повышающими активность, результативность, творческий характер деятельности воспитанников, формирующими умение видеть, любить и ценить прекрасное во всех сферах их жизнедеятельности, отношениях, общении.

9. Развитие экологического сознания, предусматривающего создание условий для приобретения молодежью соответствующих знаний и практического опыта решения проблем в данной области; формирование ценностных ориентации экологического характера и привычек экологоцелесообразной деятельности; способность к причинно-следственному анализу ситуаций и явлений в системе «человек – общество – природа» и выбору способов решения экологических задач.

Назначение и роль воспитания проявляются в его **функциях**:

1. *Функция развития* предполагает изменение направленности личности воспитанника, структуры ее потребностей, мотивов поведения, способностей и др.

2. *Функция формирования* представляется как специально организованный процесс предъявления социально одобряемых ценностей, нормативных качеств личности и образцов поведения для личностного, гражданского и профессионального роста.

3. *Функция социализации* заключается в обеспечении усвоения социального опыта и совместной выработки собственных ценностных ориентации в процессе совместной деятельности и общения.

4. *Функция индивидуализации* представляется как процесс становления «Я-образа», духовного мира личности, ее социальных ролей и отношений на основе ее психического и социального опыта и опыта других людей и поколений.

5. *Функция психолого-педагогической поддержки* проявляется как помощь в решении индивидуальных проблем, связанных с психофизическим и моральным здоровьем, обучением, межличностными отношениями и общением, профессиональным и жизненным самоопределением. Предметом педагогической поддержки выступает процесс совместного с человеком определения его собственных актуальных интересов, целей, возможностей и путей преодоления препятствий (проблем), мешающих ему сохранить свое человеческое достоинство в различных сложных ситуациях его жизни и самостоятельно достичь желаемых результатов в труде, самовоспитании, общении, образе жизни. Предметом психологической поддержки выступают проблемы личности, связанные с кризисными событиями жизни, нарушениями личностного развития и поведения, трудностями социальной адаптации и интеграции.

6. *Гуманитарная функция* воспитания заключается в обеспечении прав человека, удовлетворении потребностей в безопасности, эмоциональном комфорте и независимости, здоровье, смысле жизни, личной свободе.

7. *Культурообразующая* функция воспитания проявляется в сохранении, воспроизводстве и развитии культуры, предполагает ориентацию на воспитание человека культуры.

Сущность методов воспитания и их классификация

В педагогике встречаются различные трактовки сущности методов воспитания. Для детального раскрытия сущности методов воспитания обратимся к структуре процесса формирования личностных качеств. В общем виде в этой структуре выделяются: необходимость формирования потребностно-мотивационной сферы; осмысление сущности, значения и способов проявления тех или иных качеств; развитие соответствующих чувств, взглядов и убеждений, а также выработка навыков и привычек поведения. Все это требует применения методов организации познавательной деятельности и проведения разъяснительной работы, использования положительных образцов (примеров) проявления различных личностных качеств, а также соответствующих упражнений по выработке навыков и привычек в различных сферах деятельности и поведения. В то же время нельзя обойтись без коррекции поведения, что достигается с помощью таких методов воспитания, как одобрение, предъявление требований и др.

И.Ф. Харламов определяет методы воспитания как совокупность способов и приемов воспитательной работы для развития потребностно-мотивационной сферы и сознания, для выработки привычек поведения, его корректировки и совершенствования.

Приемы воспитания – частное проявление методов воспитания; они подчиняются методам воспитания и входят в их структуру, тесно связаны между собой и в зависимости от ситуации могут выступать самостоятельно.

Классификация методов воспитания – это построенная по определенному признаку система методов. Современной педагогикой накоплено много различных модификаций методов воспитания.

Так, И.Ф. Харламов выделяет общие методы воспитания, устанавливая их определенную связь с формированием соответствующих структурных компонентов личностных качеств: убеждение; положительный пример; упражнение (приучение); одобрение; осуждение; требование; переключение на другие виды деятельности; контроль за поведением¹⁰².

Однако названные *общие методы* воспитания в педагогическом процессе имеют специфический характер. Одни из них, в известной мере, играют определяющую роль в развитии и формировании личности, например, методы убеждения, положительного примера и упражнения (приучения), и в этом смысле их иногда называют основными. Другие же методы используются для стимулирования, регуляции и коррекции поведения и выполняют *вспомогательную, или регулятивно-коррекционную* роль. К ним относятся: методы одобрения и осуждения, метод переключения на другие виды деятельности, метод требования и метод контроля.

¹⁰² Дьяченко, М.И. Психология высшей школы: учебное пособие / М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович. – Минск: Харвест, 2006. – 416 с.

Наиболее объективной и удобной представляется классификация **методов воспитания по их месту в процессе** воспитания (Г.И. Щукина, Ю.К. Бабанский)¹⁰³:

1. Методы формирования сознания (основаны на принципе единства сознания и поведения).

2. Методы организации деятельности и формирования опыта поведения (основаны на тезисе о формировании личности в деятельности).

3. Методы стимулирования поведения (отражают потребностно-мотивационный компонент деятельности).

Все группы методов воспитания используются только комплексно.

Методы формирования сознания – это методы воздействия на сознание, поведение, волю с целью формирования системы взглядов и убеждений. Они обеспечивают решение главной задачи воспитания – формирования их мировоззрения, высоких общественных и политических качеств, сознательной убежденности.

Их функции:

- Формирование знаний о правилах и нормах поведения, знаний о морали, труде, общении.

- Формирование представлений, понятий, отношений, ценностей, взглядов.

- Обобщение, анализ собственного опыта.

- Трансформация общественных ценностей в индивидуальные установки.

Значение методов формирования сознания в воспитании возрастает по мере созревания внутренней нравственной потребности в расширении жизненного кругозора, углублении самосознания. В процессе применения этой группы методов расширяется нравственное сознание, развивается нравственное мышление; педагог получает диагностическую информацию о степени сформированности у воспитанников смысловых нравственных ориентиров поведения.

Их синонимичное название – *методы убеждения*, так как главное их назначение – формирование устойчивых убеждений. Основной **инструмент** – слово, сообщение и обсуждение информации; убеждать нужно и делом, и словом. **Средства** убеждения: логические выводы, цифры, факты, примеры, эпизоды, практическая деятельность. К этой группе методов относятся: рассказ на этическую тему, этическая беседа, диспут, лекция, разъяснение, пример, внушение и др.

¹⁰³ Пионова, Р.С. Педагогика высшей школы: учебное пособие / Р.С. Пионова. – Минск: Выш. шк., 2005. – 303 с.

Рассказ на этическую тему – это яркое, эмоциональное изложение конкретных фактов и событий, имеющих нравственное содержание. Функции – служить источником знаний; обогащать нравственный опыт личности опытом других людей; быть положительным примером в воспитании. Требования: краткость, эмоциональность, доступность, иллюстрированность, соответствующая обстановка, живая и образная речь и др.

Этическая беседа – метод систематического и последовательного обсуждения знаний в вопросно-ответной форме. Предполагает участие обеих сторон – воспитателя и воспитанника. Цель этической беседы – формирование системы нравственных взглядов и убеждений. Этическая беседа состоит, как правило, из краткого вступления и постановки вопросов для обсуждения (преимущественно проблемного характера). Предметом для этической беседы могут быть нравственные, социальные, этические и другие проблемы. Требования: интересное содержание, проблемный характер, возможность высказать свое мнение, живой разговор и др.

Лекция – это систематизированное изложение проблемы в монологической форме. Темы лекций – социальная жизнь, нравственные, эстетические проблемы. От рассказа лекция отличается большей продолжительностью, глубиной освещаемого вопроса, исследованием его истории и установлением связей между явлениями. Требования: информативность, доступность, эмоциональность, убедительность, логичность и др.

Диспут – это спор с целью выработки правильных суждений и установок, обучение умению вести полемику, защищать свои взгляды, убеждать в них других людей. Для проведения диспута требуется сформулировать название, вопросы для обсуждения, выбрать ведущего, ознакомить участников с правилами. Результатом обсуждения должны стать получение и осмысление информации, самостоятельное размышление и выбор. Одно из условий – не требовать единого решения и не делать никаких общих выводов.

Разъяснение – метод эмоционально-словесного воздействия на группу или отдельных воспитанников. Функции: сформировать или закрепить новое качество или форму поведения для выработки правильного отношения к уже совершенному поступку. Разъяснение опирается на внушение. Внушение – это воздействие на личность с помощью эмоциональных приемов при сниженной критичности личности и известном доверии к внушающему.

Пример – рассказ, показ, обсуждение, анализ образца, литературного или жизненного факта, личности. Функции – иллюстрация, конкретизация общих проблем, активизация собственной душевной работы. Его действие основано на свойстве личности к подражанию, характер которого зависит от возраста. Важную роль играют эталоны, формируемые СМИ, искусством и т. д. Нередко массовая культура несет отрицательное воздействие на людей. Важно окружить человека положительными примерами для подражания. Существенна и сила

положительного воздействия руководителя, когда между словом и делом нет расхождений. Пример можно отнести и к методам формирования опыта поведения, так как он может служить действенным образцом в нравственном поведении.

Методы организации деятельности и формирования опыта поведения – это пути выделения, закрепления и формирования в опыте положительных способов, форм поведения и нравственной мотивации.

Основное понятие – воспитание в деятельности, которое проходит через все методы этой группы, так как они основаны на практической деятельности воспитанников. Позиция воспитанников должна быть активной, и функции их должны меняться – все проходят роли исполнителей и организаторов.

Эта группа методов является ведущей; тесно связана с методами формирования сознания. Основная функция – выработка умений и привычек правильного поведения. Их синонимичное название – методы приучения, методы упражнения (по названию ведущих методов воспитания этой группы). Средства упражнения – сохранение порядка обучения, исполнение познавательных задач, исполнение задач деятельности (труд), общественное поручение, отношения, игра и др. Основная функция методов организации деятельности и формирования опыта поведения – выработка умений и привычек правильного поведения.

Группа методов организации деятельности и формирования опыта поведения включает в себя: приучение, упражнение, поручение, создание воспитывающих ситуаций, педагогическое требование, общественное мнение и др.

Приучение – это организация регулярного выполнения действий с целью их превращения в привычные формы поведения. Привычки становятся устойчивыми свойствами и отражают сознательные установки личности, поэтому их так важно формировать. Методика требует объяснять что, как и зачем нужно делать. Приучение предполагает и проверку выполнения действий.

Упражнение – это многократное повторение, совершенствование способов действий как устойчивой основы поведения. Психолог Л.И. Божович отмечала: «Качества личности нельзя воспитывать только путем убеждений, требований, поощрений и наказаний. Способам устойчивого поведения надо учить так же, как мы учим русскому языку и арифметике». Упражнение опирается на приучение и реализуется через поручение, выполнение роли в общей деятельности (участие в КТД). Результат упражнения – устойчивые качества личности: навыки и привычки.

Упражнения применяются для решения самых разнообразных задач нравственного, эстетического, физического и трудового воспитания: патриотизма, дисциплинированности, культуры поведения, общения, санитарно-гигиенических умений и навыков и т. д. Организация упражнений по формированию личностных качеств включает в себя следующие *приемы*:

постановку воспитательной задачи по выработке соответствующих навыков и привычек поведения; разъяснение способов деятельности и вооружение их знаниями о вырабатываемом качестве; практический показ этих способов (действий); побуждение к первоначальному воспроизведению показанных способов (действий); последующую тренировочную деятельность по закреплению и совершенствованию формируемых навыков поведения (действий); предъявление требований по соблюдению правил поведения; напоминание и контроль за поведением.

Условия эффективности: система упражнений; доступность и посильность; частота повторений; контроль и коррекция; учет личностных качеств; сочетание индивидуальных, групповых и коллективных форм упражнений и т. д.

Педагогическое требование – это предъявление требований к выполнению определенных норм поведения, правил, законов, традиций, принятых в обществе. Требование может выражаться как совокупность норм общественного поведения, реальная задача, конкретное указание к выполнению какого-либо действия.

По форме требования бывают *прямые* и *косвенные*. Первые имеют вид приказа, указания, инструкции, отличаются решительным тоном. Косвенные требования предъявляются в виде просьбы, совета, намека, они апеллируют к переживаниям, мотивам, интересам. В развитом коллективе предпочтительны косвенные требования.

Поручение – с помощью этого метода приучают к положительным поступкам, развивают у них положительные качества. Поручения могут быть временные и постоянные. Применение поручения воспитывает ответственность, дисциплинированность, нравственные качества.

Общественное мнение – это выражение группового требования. Это совокупное оценочное суждение, выражающее отношение коллектива, социальной общественности к различным событиям и явлениям окружающей действительности. Оно используется в развитых коллективах при оценке поступков.

Воспитывающие ситуации – это обстоятельства затруднения, выбора, толчка к действию, они могут быть специально организованы. Их *функция* – создать условия для сознательной активной деятельности, в которой проверяются сложившиеся и формируются новые нормы поведения, ценности.

Методы стимулирования – это методы побуждения к социально одобряемому поведению. Побудителем выступают *поощрение* (одобрение) и *наказание* (осуждение) поступка. Психологической основой этих методов является переживание, самооценка, осмысление поступка, вызванные оценкой воспитателя и (или) товарищей. Человеку в группе свойственно ориентироваться на признание, одобрение и поддержку своего поведения. На этом основана коррекция поведения с помощью его оценки.

Применяются методы стимулирования с целью: активизации личности к деятельности, закрепления положительных действий, побуждения к деятельности, поддержания интереса к деятельности. В эту группу методов входят: требование, доверие, перспектива, традиции, соревнование, общественное мнение, одобрение (поощрение), осуждение (наказание), метод «взрыва» (одномоментный и специально организованный), переключение, обеспечение успеха в деятельности и т. д.

Поощрение – это выражение положительной оценки, одобрения, признания качеств, поступков, поведения воспитанника или коллектива. Оно вызывает чувство удовлетворения, уверенности в своих силах, положительную самооценку, стимулирует к улучшению поведения. *Формы* поощрения: похвала, благодарность, награждение наградами и другие материальные награды. Методика поощрения рекомендует одобрять не только результат, но мотив и способ деятельности, приучать ценить сам факт одобрения, а не его материальный вес.

Наказание – это выражение отрицательной оценки, осуждения действий и поступков, противоречащих нормам поведения. В отечественной педагогике был период отказа от наказания как метода, унижающего личность и имеющего негативные последствия (в 20-е годы). Однако позже было признано правомерным педагогически грамотное применение наказания: оно, вызывая чувство стыда, неудовлетворенности, корректирует поведение, дает ему возможность понять свою ошибку. Метод наказания требует обдуманности действий, анализа причин проступка и выбора такой формы, которая не унижает достоинство личности. Формы наказания разнообразны: замечание, предупреждение, беседа, вызов к руководству, перевод на другое место работы, увольнение с работы. Частным случаем наказания является метод естественных последствий: насорил – убери, нагрубил – извинись.

Соревнование. Людям в любом возрасте свойственно стремление к первенству. Желание утвердиться в окружающей среде – врожденная потребность человека. Реализация этой потребности происходит в соревновании. Результаты соревнований надолго закрепляют положение воспитанника в коллективе. Соревнуясь между собой, люди быстро осваивают опыт общественного поведения, развиваются интеллектуально, физически, нравственно и эстетически. Сравнивая свои результаты с успехами коллег, они получают стимул собственного роста и дальнейшего самосовершенствования.

Все рассмотренные методы воспитания должны применяться в совокупности, в умелом сочетании друг с другом и с методами формирования сознания, методами стимулирования. Только комплексное использование методов и средств воспитания приведет к ожидаемым результатам в процессе личностного развития и действенного формирования у них положительных свойств и качеств.

К основным методам контроля за эффективностью воспитания относятся: педагогическое наблюдение; беседы, направленные на выявление

воспитанности; опросы (анкетные, устные и пр.); анализ результатов общественно полезной деятельности, деятельности органов самоуправления; создание ситуаций для изучения поведения воспитуемых.

К условиям воспитания относятся материальные, психофизические, санитарно-гигиенические условия, а также отношения, складывающиеся в коллективе. Их сочетание порождает конкретные обстоятельства, которые в педагогической практике называют педагогическими ситуациями, а для их решения воспитатель применяет оптимальное сочетание методов воспитания.

Выбор методов воспитания не произвольный процесс. Он подчиняется ряду закономерностей и зависимостей, среди которых первостепенное значение имеют цель, содержание и принципы воспитания, конкретная педагогическая задача и условия ее решения, учет возрастных и индивидуальных особенностей. Одни и те же задачи могут быть наполнены различным смыслом, поэтому важно правильно увязать методы воспитания не с содержанием вообще, а с конкретным смыслом.

Содержание воспитания

Содержание воспитательного процесса основывается на нормативных документах Республики Беларусь. Развитие системы воспитания в Республике Беларусь осуществляется в соответствии с основными положениями идеологии белорусского государства, принципами государственной политики в сфере образования, государственной молодежной политики, Концепцией непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи в Республике Беларусь, утвержденной Постановлением Министерства образования Республики Беларусь от 14 декабря 2006 г. № 125 (Национальный реестр правовых актов Республики Беларусь, 2006 г., № 29,8/15613), предусматривает дальнейшее наращивание и развитие интеллектуального, культурного и духовно-нравственного потенциала нации через повышение качества воспитания и всестороннюю поддержку развития личности.

Указами Президента Республики Беларусь приняты три социально значимых нормативных правовых акта:

- Республиканская программа «Молодежь Беларуси», утвержденная Указом Президента Республики Беларусь от 4 апреля 2006 г. № 200 (Национальный реестр правовых актов Республики Беларусь, 2006 г., № 56,1/7417);
- Государственная программа «Молодые таланты Беларуси», утвержденная Указом Президента Республики Беларусь от 10 мая 2006 г. № 310 (Национальный реестр правовых актов Республики Беларусь, 2006 г., № 74,1/7573);
- Президентская программа «Дети Беларуси», утвержденная Указом Президента Республики Беларусь от 15 мая 2006 г. № 318 (Национальный реестр правовых актов Республики Беларусь, 2006 г., № 86,1 / 7590).

В этих документах объемно представлен воспитательно-идеологический блок, в котором сформулированы фундаментальные ценности и направления

деятельности, составляющие основу системы воспитания в Республике Беларусь. Исходя из этого, возникла необходимость обновления содержания воспитательной работы в учреждениях образования Республики Беларусь с учетом современных реалий и перспектив развития общества и государства.

Исходя из Концепции непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи в Республике Беларусь и, гуманистическое понимание человека определяет новые подходы к содержанию воспитания, которое основывается на учете потребностей личности, общечеловеческих ценностях и базовых компонентах культуры личности. Культурологический подход как методологическая основа содержания воспитания является наиболее продуктивным. Он позволяет сделать культуру содержанием воспитания, а воспитание – процессом культуру-творчества. Основное содержание воспитания, предполагающее освоение и присвоение общечеловеческих, личностных и гражданских ценностей, реализуется в процессе формирования следующих базовых компонентов культуры личности.

Нравственно-этическая культура

Содержание воспитательной работы включает:

- формирование представлений и понятий о нравственных основах жизни;
- усвоение идеи национального самосознания как фактора нравственной культуры народа;
- развитие толерантности;
- формирование в коллективе культуры межличностных отношений и совместной деятельности;
- развитие этического мышления, мотивов поведения;
- воспитание высоких моральных качеств, нравственных чувств, доброты, милосердия, терпимости, вежливости, совестливости, порядочности, достоинства и др.;
- формирование норм поведения, необходимых в быту, семье, общественных местах, на природе.

Критерии сформированности нравственно-этической культуры: сформированность ведущих нравственных качеств; развитость этических норм поведения; умение понимать человека и сопереживать ему; точность и обязательность в обещаниях; доброжелательность по отношению к людям; проявление чувства солидарности и коллективизма в повседневной жизни; проявление материальной и духовной щедрости; соблюдение этикета.

Национальная культура

Содержание воспитательной работы включает:

- приобщение к ценностям национальной культуры;
- самоопределение и самореализацию личности;
- использование воспитательного потенциала календарно-обрядового цикла белорусского народа.

Критерии сформированности национальной культуры: развитие национального самосознания; уважение культуры национального большинства; интерес к языку, истории и культуре Беларуси; уважение правил, норм и законов жизни людей других национальностей, проживающих в Республике Беларусь; наличие преемственности во взаимоотношениях поколений; участие в созидательной, преобразующей деятельности на благо национальной культуры.

Гражданская культура

Содержание воспитательной работы включает:

- воспитание чувства ответственности за свой дом, порядок в нем;
- формирование ответственности за судьбу отечества;
- знание своих прав и обязанностей и их реализация в повседневной жизни;
- стимулирование политической, экономической, социальной, природоохранительной активности, развитие чувства уважения к законам государства, атрибутам государственности;
- формирование правосознания, законопослушания и чувства патриотизма.

Критерии сформированности гражданской культуры: наличие знаний о конституции Республики Беларусь, гражданских правах и обязанностях, об особенностях гражданского общества; законопослушность (уважение и соблюдение законов); готовность к активному участию в жизни общества; знание своих прав и обязанностей; сформированность потребности отстаивать интересы Республики Беларусь.

Психологическая культура

Содержание воспитательной работы включает:

- формирование навыков и умений эффективной адаптации к меняющимся условиям жизнедеятельности, событиям жизненного пути;
- повышение психологической компетентности;
- развитие коммуникативных способностей;
- коррекцию личностного развития и поведения;
- стимуляцию процессов самопознания и самосовершенствования.

Критерии сформированности психологической культуры: наличие знаний о психологической жизни человека, основных психологических явлениях; психическая и социальная адаптивности; стрессовая устойчивость; способность к саморегуляции мотивационной, эмоциональной, волевой и нравственной сфер личности; стремление к самопознанию, самореализации и самоактуализации; коммуникативные способности; социально-ориентированная направленность поведения; развитый уровень самопознания.

Культура труда

Содержание воспитательной работы включает:

- формирование положительной мотивации трудовых действий;

- позитивная готовность и ответственность в труде;
- формирование умений и навыков управления собой в процессе трудовой деятельности;
- творческого отношения к труду.

Критерии сформированности культуры труда: положительная мотивация в самостоятельной трудовой деятельности; творческий подход к работе; умение организовывать совместный труд, руководить и починяться общим интересам в коллективной деятельности; качественное и ответственное выполнение работы; навыки по технике безопасности труда.

Культура семейных отношений

Содержание воспитательной работы включает:

- формирование отношения к семье как важнейшей ценности;
- формирование потребности в укреплении семейно-родственных отношений и поддержание традиций;
- осознание себя как члена семьи и рода;
- формирование навыков оказания помощи своим близким;
- выполнение режима жизнедеятельности семьи;
- обустройство своего жилья;
- заботу о сохранении чести и достоинства своей семьи;
- формирование положительной мотивации в семейной жизни и предотвращение разводов.

Критерии сформированности культуры семейных отношений: понимание культуры семейных отношений; осознание социально-нравственной, мотивационной, психологической и педагогической значимости семейной жизни; наличие знаний о своей родословной, семейных традициях и реликвиях; участие в ведении домашнего хозяйства и развитие навыков ухода за маленькими детьми; оказание помощи престарелым, немощным родственникам, а также родителям; принятие на себя обязанностей по дому; наличие чувства ответственности за свою семью, ее благосостояние.

Гендерная культура

Содержание воспитательной работы включает:

- формирование понимания о жизненном предназначении мужчины и женщины;
- присущих им положительных качеств и чертах характера;
- раскрытие физиологических, психологических и этических особенностей мужчин и женщин;
- формирование представлений о мужском и женском достоинстве, этическом смысле красоты детства, отрочества, юности, зрелости, старости, подлинной и мнимой красоте человека.

Критерии сформированности гендерной культуры: усвоение взаимоотношений между мужчинами и женщинами; стремление к взаимопониманию и заботе друг о друге во взаимоотношениях между

мужчинами и женщинами; наличие качеств, характерных для мужчин: смелость, мастерство в каком-либо деле, благородство, трудолюбие, совершенствование физической силы, умение преодолевать трудности, готовность прийти на помощь женщине и защитить ее и др.; наличие качеств, характерных для женщины: доброта, женственность, отзывчивость, мягкость, терпимость к недостаткам близких людей, умение прощать, забота о слабых, любовь к детям и др.; наличие честности, искренности, доверия, верности, милосердия, взаимопомощи и взаимопонимания между мужчинами и женщинами.

Культура здорового образа жизни

Содержание воспитательной работы включают:

- усвоение сути таких понятий как «жизнь», «здоровье», восприятие их как общечеловеческих ценностей;
- формирование умения различать физическое (телесное) и моральное (духовное);
- воспитание бережного отношения к своему здоровью и здоровью окружающих;
- формирование способности видеть взаимосвязи и взаимозависимости в таких триадах: жизнь – здоровье – окружающая среда, жизнь – здоровье – безопасность;
- уяснение значимости физического и умственного труда, физической культуры, спорта, туризма, общения с природой.

Критерии сформированности культуры здорового образа жизни: отношение к своему здоровью и здоровью окружающих как к ценности; наличие умений и навыков сохранения и укрепления здоровья, безопасного и ответственного поведения; сформированности гигиенических навыков и привычек; наличие физической и умственной активности; умение противостоять разрушительным для здоровья формам поведения.

Эстетическая культура

Содержание воспитательной работы включает:

- формирование и развитие эстетического идеала, эстетического интереса, эстетического восприятия и эстетического вкуса как основных компонентов эстетического сознания;
- формирование художественных и искусствоведческих знаний;
- эстетическое отношение к природе и искусству;
- эстетизацию воспитательного процесса, окружающей предметной среды, отношений в производственном коллективе, в семье;
- развитие и реализация художественного творческого потенциала;
- развитие эмоциональной сферы личности художественными средствами;
- приобщение к мировой и отечественной художественной культуре.

Критерии сформированности эстетической культуры: наличие стремления к общению с искусством и природой; наличие эстетической потребности в преобразовании окружающей действительности по законам красоты и нетерпимости к безобразному; умение воспринимать искусство, сопереживать и получать наслаждение от высокохудожественных образцов; умение дать эстетическую оценку произведению искусства и объекту природы; способность художественно-творческого самовыражения; эстетизация отношений с окружающими людьми; знание основ народного искусства, историко-культурных традиций своей страны, стремление к их творческому освоению и сохранению.

Экологическая культура

Содержание воспитательной работы включает:

- усвоение ведущих мировоззренческих идей и формирование ценностных ориентаций экологического характера;
- усвоение системы научных и эмпирических знаний о природных процессах и явлениях;
- прогнозирование последствий воздействия человека и общества на окружающую среду и свою жизнедеятельность.

Критерии сформированности экологической культуры: наличие представлений о взаимодействии в системе «человек – общество – природа», знаний о природе родного края, локальных, региональных и глобальных экологических проблемах; участие в разнообразных видах деятельности в области природопользования и охраны окружающей среды; сформированность ответственности за сохранение природного окружения, определяющего условия жизни людей; соблюдение норм экологически безопасного поведения.

Составные элементы воспитательных технологий

Любая деятельность, в том числе и воспитательная, может быть организована технологически либо основываться на интуиции, педагогическом чувстве меры и такта. Технологию воспитания можно рассматривать в широком и узком смыслах слова. В широком – это система последовательного развертывания педагогической деятельности и общения, направленных на достижение поставленной цели во всей системе. В узком – это проявление индивидуального мастерства воспитателя в реализации им оптимальных средств, форм и методов воздействия на развитие личности в конкретной ситуации.

Методы, составляющие основу традиционной воспитательной технологии: убеждение, внушение, подражание, упражнение, побуждение (в современной социокультурной ситуации дополняются гуманистической технологией). Ее ключевыми звеньями являются следующие составляющие, которые выделены в Концепции воспитания.

Учет актуальных потребностей людей разного возраста. Выделяют социально приемлемые и социально неприемлемые способы удовлетворения потребностей. Непосредственным «трансформатором» структуры потребностей

являются положительные эмоции, сопровождающие успешное удовлетворение этих потребностей. При этом используются эффективные механизмы реализации потребностей и формирования социально приемлемого поведения: воздействие на эмоционально-познавательную сферу (усвоение правовых знаний, формирование нравственных убеждений, изменение системы ценностей и отношений к действительности) и деятельность сферу (использование социально организованных форм деятельности, способствующих формированию социально-позитивных потребностей).

Позитивное восприятие воспитанника. Смысл позитивного восприятия заключается в том, чтобы понять и воспринять внутренний мир человека, выявить, раскрыть и дать проявиться всему тому, что заложила природа, верить в его силы и возможности.

Психолого-терапевтическое и социально-педагогическое воздействие предполагает воспитание с преобладанием нравственных средств, укрепляющих психофизическое здоровье. Воспитание без принуждения и насилия в свою очередь способствует формированию личности, отвергающей принуждение в любых формах, она обеспечивает развитие самосознания и ответственности. Только тот человек способен овладеть гуманными принципами построения отношений с другими людьми, природой, самим собой, кто ответственен за свои действия и поступки, кто принимает иное – других людей, природу, материю как равных себе, как то, что нельзя покорять, а с чем необходимо сотрудничать. Ненасилие в процессе воспитания проявляется в ненасилии над мышлением, в признании прав человека, в предоставлении ему возможности выбирать, высказывать свою точку зрения, занимать свое место в коллективе, иметь право на собственное мнение, свой путь к истине.

Гуманистическая технология требует воспитания таких качеств, как доброжелательность, открытость, целенаправленность, умение общаться и расширять сферу коммуникаций, не быть высокомерным, не властвовать над другим, понимать его, проявлять спокойствие и управлять своими эмоциями, давать себе объективную самооценку, не усугублять конфликтные ситуации, избегать открытых столкновений, находить компромиссы и взаимопонимание. Идея ненасилия включает следующие этические моменты общения: не претендовать на абсолютную истину; быть готовым к уступкам и милосердию; подвергать критике свое поведение для того, чтобы выяснить, почему мои поступки вызывают отрицательную реакцию у окружающих; учиться анализировать ситуацию с позиции оппонента; признавать ценности другого как свои; никогда не отождествлять проблему и личность; не требовать от других полного совершенства и не считать себя таковым. Этика ненасилия немислима без таких качеств, как терпимость, милосердие, уважение и в значительной степени альтруизм.

Психолого-педагогическая поддержка предполагает педагогическую и психологическую помощь в индивидуальном развитии и саморазвитии

личности. Одновременно она является реализацией гуманистических ценностей, основополагающими из которых выступают следующие.

Принимать человека таким, каков он есть, и относиться к нему как к высшей ценности.

Доверять человеку. Это связано с созданием в коллективе благоприятного морального климата и атмосферы доверия. Воспитатель выражает свои гуманистические отношения посредством веры в своих воспитанников, в их стремление к самосовершенствованию.

Признавать человека как соорганизатора воспитательного процесса. Строго соблюдать социальные и моральные права, быть снисходительным, учитывать возраст, жизненный опыт, половые различия, помогать избавиться воспитаннику от комплексов, вести себя естественно и непринужденно.

Поддерживать в сложных жизненных ситуациях.

Прощать воспитаннику его ошибки, просчеты, неудачи. Это не значит, что следует полностью исключать наказания. Дело в другом: воспитанник должен признать наказание как результат избавления от своих проступков.

Обращение личности к самой себе. Процесс жизнедеятельности строится так, чтобы он имел характер достижения человеком поставленных целей. Основой саморазвития являются жизненные потребности в освоении и выполнении социальных ролей, которые непосредственно вызывают саморазвитие личности – слияние и сопряжение личностных и общественных целей, интересов, мотивов, действий, отношений, реализующихся в конкретных видах деятельности.

Свобода и творчество. Весь процесс воспитания носит творческий характер. Следует расширять рамки индивидуальной свободы, правильного понимания коллективной свободы, соотношения свободных решений и действий коллектива, предоставлять воспитанникам самостоятельность и инициативу. Следует поддерживать любые инициативы, начиная от интересных предложений и кончая планированием воспитательной деятельности. При таких условиях каждый воспитанник будет осознавать себя в качестве свободного субъекта деятельности и общения.

Воспитывающие ситуации – один из эффективных методов воспитания без принуждения и насилия, который материализует творчество и свободу. Воспитывающие ситуации получили названия, отражающие их суть: авансирование доверия, творческий подход, свободный выбор, эмоциональное настроение, товарищеское доверие и т. д. Технологичность их заключается в том, что они создаются воспитателем целенаправленно для коррекции поведения в коллективе.

Игра, игровая деятельность – важные формы гуманистической технологии. Творческое начало личности наиболее полно реализуется в игре и игровой деятельности. Игра выступает тренингом в формировании у воспитанников норм поведения, выполнения правил, условий, ограничений в действиях, их выбора и т.д. Основная функция игры состоит в том, что она дает

стимул к новым формам желаний, т. е. соотносит желание с ролью. В игре возможны высшие достижения, которые в ближайшей перспективе становятся его нормой¹⁰⁴.

Условия эффективного применения воспитательных технологий

Важнейшим условием эффективности применения воспитательных технологий является знание психолого-педагогических особенностей воспитательного процесса, а именно:

- воспитательный процесс должен организовываться на диагностической и прогностической основе (диагностика потребностей, уровня развития, сформированности навыков поведения и т. п.);
- необходим учет личного опыта воспитанников, в том числе и негативного (отношение к миру вещей, людям, к себе, степень активности, природный потенциал, навыки и приемы выполнения действий, эмоциональные реакции, ценности и потребности);
- воспитание осуществляется в общении и взаимодействии субъектов (роль нравственного авторитета воспитателя, педагогическое руководство системой внутри коллективных отношений, создание благополучного эмоционального и психологического климата в группе, помощь в приобретении жизненного статуса). Необходимы также: организация многообразных видов деятельности, способность удовлетворить и обогатить потребности, в первую очередь потребности в желаемом общении, творческом самовыражении, переживании успеха, уважении окружающих;
- взаимосвязь и единство обучения и воспитания как основа процесса формирования личности (знания формируют взгляды, убеждения, чувства, черты личности, потребности, привычки поведения, которые оказывают влияние на мотивацию учения, любознательность, творчество, расширение сферы познания);
- взаимосвязь воспитания и самовоспитания (воспитательное воздействие и взаимодействие приводят к стремлению работать над собой, совершенствоваться; результаты самовоспитания облегчают воспитательное воздействие);
- осуществление индивидуального подхода к воспитанию личности (учет особенностей личностной, познавательной, эмоционально – волевой сфер, жизненного опыта);
- профилактика негативных проявлений в жизнедеятельности воспитанника.

¹⁰⁴ Педагогика: Практикум для студентов пед. специальностей / И.И. Казимирская, А.В. Торхова, П.М. Бычковский. – 2-е изд., перераб. и доп. – Минск: БГУ, 2004. – 279 с.

Из особенностей воспитания вытекают условия, создание которых обеспечивает эффективность воспитательной работы:

- создание банка данных о личности воспитанника (наличие такой информации является предпосылкой дифференцированного и индивидуального подхода в воспитании);

- обеспечение в укладе жизни воспитательного института (семьи, учреждения образования, внешкольного учреждения) условий для трудовой, познавательной, художественной, природоохранительной, спортивно-краеведческой деятельности; проявление заботы, и взаимопомощи; создание условий для личностного роста воспитанника; организация жизнедеятельности по законам творчества;

- обеспечение каждому воспитаннику достойного положения в системе межличностных отношений – активной позиции в отвечающей его задаткам деятельности, возможности самостоятельного принятия решения, удовлетворения потребности быть значимым для других и для себя;

- стимулирование личностного и профессионального роста воспитателей¹⁰⁵.

По определению Ф.И. Храмцовой структура воспитательного процесса предполагает включение следующих *параметров*:

- 1) роль руководителя в реализации гуманистических целей и задач; стиль, характер взаимодействия адекватных методов, форм, способов, средств воспитания;

- 2) инновационного потенциала как совокупности профессиональных компетенций и мотивационных потребностей в саморазвитии и профессиональном самосовершенствовании;

- 3) организации жизнедеятельности производственного сообщества (ценности, традиции, степень комфортности, защищенности);

- 4) обогащение опыта познавательной, коллективно-творческой, исследовательской деятельности, эмоционально-ценностных отношений как базовой основы социальных компетенций личности¹⁰⁶.

Реализация воспитания взаимосвязана с выработкой ключевых компетенций личности. Профессор И.А. Зимняя выделяет следующие три блока **ключевых компетенций**:

- 1) **Блок компетенций, относящихся к самому человеку как субъекту деятельности**, общения, компетенции здоровьесбережения: знание и соблюдение норм здорового образа жизни, понимание опасности курения, алкоголизма, наркомании, СПИДа;

¹⁰⁵ Пионова, Р.С. Педагогика высшей школы: учебное пособие / Р.С. Пионова. – Минск: Выш. шк., 2005. – 303 с.

¹⁰⁶ Храмцова, Ф.И. Мониторинг качества воспитания: сущность, технологии: учебное пособие / Ф.И. Храмцова, Н.Н. Захожая. – Минск: УП «Технопринт», 2004. – 136 с.

- знание и соблюдение правил личной гигиены;
- физическая культура человека, свобода и ответственность за сделанный выбор;
- ценностно-смысловая ориентация в мире, ценности культуры, религии;
- компетенции интеграции: расширение и приращение знаний;
- компетенции гражданственности: знание и соблюдение прав и обязанностей гражданина, гражданский долг, знание символов государства (герб, флаг, гимн) и гордость за них;
- компетенции самосовершенствования, саморегулирования, саморазвития, личностной рефлексии;
- смысл жизни, профессиональное развитие, языковое и речевое развитие, овладение культурой родного языка;
- владение иностранным языком.

2) **Блок компетенций социального взаимодействия человека и окружающей сферы:** социальное взаимодействие с обществом, общностью, коллективом, семьей, друзьями, партнерами; сотрудничество;

- компетенции общения и др.

3) **Блок компетенций, относящихся к деятельности человека:** компетенции познавательной деятельности;

- постановка и решение образовательных задач;
- нестандартные решения, проблемные ситуации деятельности;
- информационные технологии и др.¹⁰⁷.

Актуальность формирования указанных компетенций личности очевидна. Каждый из нас стоит перед выбором собственной жизненной стратегии. Их может быть три: экономическая, социальная, духовная. *Экономическая* стратегия предполагает, что человек будет просто работать, чтобы заработать на «хлеб насущный». *Социальная стратегия* заключается в выборе профессионального пути, чтобы обеспечить себя всем необходимым в жизни. *Духовная* – свидетельствует о том, что на данном жизненном этапе и на протяжении всей своей жизни человек будет искать ее смыслы, овладевая при этом и профессиональными, и социальными компетенциями. Важно обеспечить мотивацию личности на включение ее в разрешение всей совокупности проблем социального мира (политических, экономических, духовных, нравственных) и его позитивного преобразования.

Воспитание как феномен национальной культуры

Уровень развития общества можно охарактеризовать отношением его к отдельно взятой личности. В демократическом обществе личность является самоценностью, Природой данной. Отношение к ней формируется и наиболее образно проявляется в созданной обществом воспитательной системе. **Сфера**

¹⁰⁷ Зимняя, И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма и результат образования / И.А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 40 – 41.

воспитания в широком смысле – это вся жизнедеятельность человека, которая изменяет его духовный мир, и в которой он находится в течение всей жизни.

Суверенитет Беларуси как государства, и самосознание белорусов как нации, требуют принципиально новых подходов к воспитанию. Решение задач национально-культурного возрождения и социально-экономического развития возможно только при создании самостоятельной и эффективной воспитательной системы. Национальная система воспитания построена на стремлении к формированию лучших черт характера белорусов: толерантности, уважительности, трудолюбия, патриотизма, рассудительности, доброжелательности, гуманности, дружелюбия. По мнению В.Ф. Володько воспитание как феномен национальной культуры можно охарактеризовать следующим:

1. Культура – совокупный продукт и социально-исторический опыт народа. Передача этого опыта от поколения к поколению составляет содержание воспитания.

2. Национальная система воспитания должна строиться на культуре народа как средств воспитания и факторе объединения социокультурной среды.

3. Введение национальной культуры в духовную жизнь молодежи в значительной мере определяет содержание образования и воспитания.

4. Стиль педагогической деятельности должен соответствовать национальному характеру общения и взаимодействия людей¹⁰⁸.

Национальный характер воспитания реализуется в следующих подходах:

➤ Использование национально-исторического фонда духовности народной культуры;

➤ Опора на демократические ценности цивилизации во имя развития самоценности индивида;

➤ Гуманизация отношений с целью свободного и творческого развития личности;

➤ Связь национального и общечеловеческого, как единичного и общего, в сознании воспитанников.

Основные направления идеологической и идейно-воспитательной работы в коллективе

Современное значение понятия «идеология», отличается полифункциональностью, емкостью, универсальностью. Это, во-первых, консолидирующая система идей, сплачивающих различные слои населения, определяющих их ценностные ориентации, моральные нормы, тот или иной образ жизни, социальную активность. Во-вторых, «идеология – это целостный свод идей, ценностей и норм, объединяющий всех граждан» (из доклада

¹⁰⁸ Володько, В.Ф. Воспитание / В.Ф. Володько; БНТУ – Минск: Право и экономика, 2007. – 230 с.

Президента А.Г. Лукашенко на постоянно действующем семинаре руководящих работников республиканских и местных государственных органов по вопросам совершенствования идеологической работы, 28 марта 2003 года). *В-третьих*, общественно-политическая доктрина, отвечающая социальным, нравственным, духовным потребностям большинства членов общества, характеризующаяся динамизмом, гибкостью, консолидирующим характером полиэтнических групп.

По мнению Н.В. Симонова, идеологическая и идейно-воспитательная работа в условиях современного развития общества основывается на следующих *принципах*. Принцип *профессионализма и компетентности* предполагает подготовку, профессиональное обучение специалистов в области идеологической и идейно-воспитательной работы и привлечения их к работе в производственных коллективах. Компетентность идеологических работников предполагает совершенное владение ими методами, приемами работы, стремления к использованию многообразных форм и обновлению содержания идеологической и идейно-воспитательной работы¹⁰⁹.

Принцип *преемственности* предполагает постепенное и поэтапное ознакомление с основами научных знаний и последовательное формирование на их основе научного мировоззрения; постепенное увеличение объема знаний и формирование на их основе идеалов, ценностей, убеждений; реализация идей, норм, позиций личности в конкретной деятельности, в поведении, в поступках. Преемственность создает предпосылки формирования убеждений, осознанного и действенного отношения личности к основным целям и задачам государства и общества.

Деятельностный принцип. Идейно-воспитательную работу следует приблизить к конкретным делам, поступкам, акциям действиям. Результаты этих форм активности должны быть осязаемы для сотрудников, они должны иметь реальную пользу для конкретного человека, производственного коллектива.

Целью идеологической и идейно-воспитательной работы в современных условиях является привитие основополагающих ценностей, идей, убеждений, отражающих сущность белорусской государственности и формирование активной гражданской и личностной позиции человека в становлении сильного и авторитетного государства.

Основные задачи:

1. Скоординированное взаимодействие участников процесса, государственных и общественных организаций, семьи самих сотрудников по обеспечению условий для эффективной идеологической и идейно-воспитательной работы.

¹⁰⁹ Храмцова, Ф.И. Мониторинг качества воспитания: сущность, технологии: учебное пособие / Ф.И. Храмцова, Н.Н. Захожая. – Минск: УП «Технопринт», 2004. – 136 с.

2. Формирование системы знаний, понимания исторической и причинной обусловленности происходящих событий и явлений, представлений о роли личности в истории и ее ответственности за мир, природу, окружающую среду, гражданское общество, коллектив, свою семью, за самого себя.

3. Мониторинг и анализ качества и действенности идеологической и идейно-воспитательной работы и ее осуществление на основе данных об уровнях личностного и социально-психологического развития производственных коллективов.

4. Формирование взглядов, убеждений, ценностных ориентации, мотивации поведения через увлекательные формы активности, социально одобряемую и результативную деятельность на благо страны, своей семьи; через проявление и поддержку инициатив, связанных с основными вехами в развитии Беларуси, через проявление заботы о пожилых, через приумножение экономических, политических, миротворческих, культурных, спортивных и других достижений нашей страны.

5. Развитие национального самосознания и гражданской позиции в условиях производственного процесса и досуговой деятельности сотрудников.

6. Развитие навыков группоориентированного поведения и межличностного общения, лидерских качеств, активной личностной и социальной позиции.

7. Формирование ответственного поведения, умения противостоять чуждым идеям и асоциальным проявлениям; развитие навыков здорового образа жизни, самодисциплины.

8. Формирование любви к Родине и гордости за свою страну.

Идейно-воспитательная работа включает в себя следующие направления: - идеологическое воспитание; - идейно-политическое воспитание; - гражданско-патриотическое воспитание; - идейно-нравственное воспитание; - национальное и интернациональное воспитание.

Идеологическое воспитание следует ориентировать на познание и принятие личностью основ государственной идеологии; осознание основных идей и принципов, на которых строится идеология суверенной Беларуси; принятие национальной идеи; формирование мировоззрения на основе достижений науки, техники, производства, информационных технологий; стремление к качественным преобразованиям в обществе; осознание стратегии и идеологии государства в сфере экономики, права, социальной защиты, образования, здравоохранения, культуры, спорта; понимание роли социальных стандартов для максимального удовлетворения потребностей человека.

Идейно-политическое воспитание следует ориентировать на осмысление проводимой Республикой Беларусь политики устойчивого экономического и социально-политического развития, позволяющего занять достойное место в сообществе других государств; учет интересов независимости и безопасности государства; ознакомление и аргументированная оценка деятельности партий и движений на внешнем (мировом) и внутреннем (национальном) уровне;

воспитание на принципах консолидации, политического плюрализма и гражданского согласия; формирование политических взглядов и убеждений, основанных на принципах демократии, социальной справедливости и защиты, заботы государства о каждом человеке.

Гражданско-патриотическое воспитание ориентировано на формирование чувства любви и уважения к своей Родине, чувства гордости за достижения Беларуси; приумножение авторитета страны через собственные достижения в производственной деятельности, спорте, общественной жизни; формирование гражданской позиции, чувства ответственности за развитие и государственное устройство Беларуси; сознательного выбора и приоритета национальных интересов; уважения Конституции Республики Беларусь и других Законов государства; осознание роли государства и общества как гарантов максимального развития интересов и способностей человека; понимание того, что основная цель государства – обеспечить успешное развитие человеческого потенциала; повышение уровня и качества жизни граждан, на основе стимулирования их трудовой и социальной активности, предоставления им возможности обеспечить собственное благосостояние и благосостояние своей семьи; понимание заботы государства и трудоспособных граждан о нуждающихся, инвалидах, пожилых людях, детях; стимулирование попечительства и благотворительности как показателей гражданской зрелости человека.

Идейно-нравственное воспитание направлено на формирование моральных качеств, нравственности, коллективизма, трудолюбия, уважения к традициям и общественным нормам; на освоение личностью базовых компонентов культуры, творческого и инициативного отношения к труду и общественной жизни, на развитие навыков межличностного общения и приоритета общечеловеческих ценностей. Важную роль играет развитие навыков здорового образа жизни, способности противостоять алкоголю, курению, наркотикам и сквернословии, насилию, негативному влиянию средств массовой информации и рекламы. Цель идейно-нравственного воспитания – духовное оздоровление и формирование физически здорового, образованного, профессионально подготовленного и социально активного человека.

Национальное и интернациональное воспитание способствует осознанию белорусской государственности и особенностей становления белорусской науки и производства, ознакомлению с традициями, идеями и культурой белорусов, приобщению к их национальному наследию. У белорусов ярко проявляются качества толерантности, терпения, дисциплинированности, коллективизма, взаимопомощь и сердечность. Национальными чертами, вызывающими уважение и признание других народов, являются трудолюбие, дисциплинированность, стремление к порядку, справедливость, солидарность. Проблемой данного направления идейно-воспитательной работы является формирование национального самосознания, чувства языка и культуры,

территориальной целостности и отвержение идеи национализма, приоритета над другими нациями и народами. Интернациональность сегодня – это уважение интересов других наций, терпимое отношение к другой позиции и другому мнению, умение вести диалог и отстаивать собственные интересы, вера в общечеловеческий разум и возможность мирного урегулирования конфликтов.

Условия эффективности идеологической и идейно-воспитательной работ

1. Высокий уровень информированности руководителей, представителей государственных и общественных организаций и учреждений, сотрудников по основным вопросам государственной политики и идеологии, по основным проблемам развития других стран и народов.

2. Профессионализм и высокий уровень убежденности и пропагандистского мастерства, знания жизни, искренность лиц, осуществляющих или привлекаемых к идеологической и идейно-воспитательной работе.

3. Поддержка и максимальное содействие общественным объединениям и организациям, кружкам, клубам идейно-патриотической и гражданской направленности (ОО БРСМ, профсоюзы, информационные группы, школы лидерства, редколлегии стен- и радиогазет и др.).

4. Участие в идеологической и идейно-воспитательной работе государственных и общественных деятелей, выдающихся деятелей науки, искусства, производства, спорта, экономики, здравоохранения, депутатов, представителей президентской и районной вертикали, представителей ОО БРСМ, других авторитетных людей.

5. Использование и дальнейшая разработка современных активных и интерактивных форм идеологической и идейно-воспитательной работы, где сотрудники становятся основными субъектами разработки проекта или концепции мероприятия, а затем вовлекают в него как можно большее количество сотрудников.

6. Создание системы идеологического и идейно-воспитательного воздействия, включающие в себя соответствующую направленность производственной и досуговой деятельности, создание соответствующей среды и оформление предприятия, развитие СМИ предприятия, формирование норм и традиций предприятия, отражающих основные принципы и содержание государственной идеологии.

7. Создание условий для проявления и поддержки различных инициатив, привлечение ветеранов предприятия и других заинтересованных в участии лиц.

8. Создание идеологической вертикали на предприятии и определение функций ее участников.

9. Активное использование внешней атрибутики и символики в идейно-воспитательной работе, формирование авторитета и уважения к государственным символам, ознакомление с правилами их использования.

10. Формирование здорового образа жизни как приоритетной ценности государственной социально-экономической политики.

11. Проявление государственной заботы о каждом сотруднике как неотъемлемой, полноправной, самоценной частицы коллектива, общества, государства.

Особенности самовоспитания и перевоспитания личности в производственном коллективе

Воспитание – это целенаправленный процесс формирования высоких гражданских, политических, морально-психологических и физических качеств, привычек поведения и действий в соответствии с предложенными обществом социальными и педагогическими требованиями. Логика воспитания строится так, что процесс воспитания должен побуждать человека к самовоспитанию. Теорию самовоспитания разрабатывали многие педагоги и психологи: А.А. Бодалев, А.Н. Ковалев, А.И. Кочетов, А.Н. Спиркин и другие. А.И. Кочетов приводит следующую формулировку: «Самовоспитание – это осознанное, направленное самой личностью саморазвитие, в котором в интересах общества и самой личности планомерно формируются качества, свойства, силы и способности человека, причем функции воспитателя постепенно передаются воспитаннику»¹¹⁰. Самовоспитание – это сознательная, целенаправленная самостоятельная деятельность, ведущая к возможно более полной реализации, развитию и совершенствованию личности. *Собственная* деятельность человека по саморазвитию является необходимым условием воспитательного процесса. «Никто не сможет воспитать человека, если он сам себя не воспитывает» (В.А. Сухомлинский). Для решения задач самовоспитания используются следующие средства: сообщение знаний о развитии и самовоспитании, организация коллективной и индивидуальной деятельности по самовоспитанию, консультирование, поощрение. Существуют приемы самовоспитания: самоанализ, саморегуляция, самооценка, самоконтроль и др. В качестве системы самовоспитания известны аутотренинг, соединяющие в себе психологические и религиозно-философские элементы самосовершенствования.

Самовоспитание может иметь следующую *структуру*: проявление потребности, стремления к самосовершенствованию; самоанализ; самооценка; составление плана действий; деятельность по осуществлению плана; применение методов, приемов, средств самоизменения: самовнушение, самопоощрение, самонаказание; самоприказ; самоконтроль и др.; и снова деятельность.

Важную роль в самовоспитании играет самосознание, формирование **Я-концепции** личности. Под которой понимается система представлений

¹¹⁰ Володько, В.Ф. Воспитание / В.Ф. Володько; БНТУ – Минск: Право и экономика, 2007. – 230 с.

личности о себе, образ «Я», на основе которого строится взаимодействие с другими и отношение к себе. Воспитание должно служить формированию позитивной Я-концепции.

Воспитание может быть действенным, если переходит в самовоспитание, пробуждает собственную активность. **Самовоспитание** – это деятельность человека с целью совершенствования своих качеств и преодоления недостатков. Сегодня предприятия (особенно частные фирмы) предъявляют высокие требования к своим сотрудникам. Эти сотрудники должны не только знать технологию производства, но и уметь управлять собой и коллективом; они должны обладать хорошим здоровьем и высокой культурой, коммуникативностью, умением строить организационное общение, а также им должно быть свойственно умение владеть собой. Кроме того, предъявляются определенные требования к их физическому, психическому и социальному благополучию. Подобные качества не даны человеку с рождения, они могут и должны быть развиты в процессе жизнедеятельности. Именно поэтому управление воспитательным процессом должно быть основано на содружестве, саморазвитии и сотворчестве руководителя и сотрудника в совместной продуктивной деятельности.

Анализ кадрового состава многих крупных промышленных предприятий показывает, что многие члены трудовых коллективов нуждаются в специально организованном процессе по устранению у них особенностей асоциального поведения, т.е. в перевоспитании ¹¹¹. Основной сложностью в процессе перевоспитания является **трудновоспитуемость** личности.

В.В. Лазарев установил, что:

1. Ни одна отдельно взятая причина не может привести к сложным отрицательным изменениям в психике. Трудновоспитуемым, правонарушителем, преступником, асоциальной личностью человек становится только под воздействием совокупности неблагоприятных причин. Следовательно, система перевоспитания должна быть направлена на то, чтобы не дать возможности отрицательным различным влияниям и неблагоприятным условиям соединиться, действовать в комплексе.

2. Переделка, перестройка, внутреннего мира человека – процесс естественный, необходимый по отношению ко всем без исключения людям. В его основе лежат единые процессы перестройки сознания и поведения. Нередко бывает, что люди живут в идентичных условиях, переживают одни и те же события, испытывают одинаковые отрицательные воздействия. Но один

¹¹¹ Теория и практика преподавания учебных дисциплин в техническом вузе. Сборник статей по проблемам высшей школы. – Новочеркасск, 1996. –183 с.

человек выходит из жизненных испытаний закаленным, другой – духовно сломленным, без веры в себя и людей – деградирует ¹¹².

Выделяют четыре основные группы внутренних предпосылок, способствующих образованию отрицательных явлений. *Первая группа* – факторы положительного развития личности, искаженные в результате неправильного воспитания. К ним относятся: 1) направленность личности, которая придает устойчивость жизненной позиции человека, помогает ему отличать нравственное от безнравственного, отметать всякие попытки извне разрушить духовные ценности личности, выражающие ее общественную сущность; 2) уровень общего развития личности (эрудиция, развитость ума и другие показатели общего развития помогают человеку отличить действительные нравственные ценности от мнимых, правильно осуществить выбор идеала, критически отнестись к оценке действий и поступков людей); 3) все возрастающая нетипичность личности. *Вторая группа* – факторы отрицательного развития личности, возникшие в результате пробелов и отклонений в психическом развитии. *Третья группа* – уже сформированные отрицательные качества. *Четвертая группа* – несформированность социально ценного индивидуального опыта. Асоциальный опыт включает в себя безнадзорное поведение, неподчинение, своеволие, бесцельное времяпрепровождение, устойчивую конфликтность с окружающими, нездоровый образ жизни. В основе асоциального опыта лежит нездоровый образ жизни. 80% правонарушителей, впервые совершивших преступление, находились в нетрезвом состоянии. Следовательно, асоциальный жизненный опыт личности является основным источником аморальных поступков и действий.

В качестве *особенностей личности* трудновоспитуемых можно выделить следующие. В характере трудновоспитуемого нередко уживаются крайние противоположности: развитый ум и почти не развитые чувства (или наоборот), ограниченный кругозор и богатый отрицательный опыт в бытовой жизни и т. д. Все это создает внутреннюю напряженность и противоречивость желаний, чувств, что выражается в противоречивых поступках. Это и есть *первая особенность*. *Вторая особенность* поведения – конфликтные длительные отношения с окружающими. *Третьей особенностью*, является жизненная эгоистическая позиция: они все оценивают с точки зрения того, выгодно им это или нет; что они получают для себя, если выполнит требование мастера или начальника цеха.

Четвертая особенность – крайняя неустойчивость их интересов и стремлений, перемена настроений, желаний (в 2-3 раза более высокая интенсивность).

¹¹² Теория государства и права; под редакцией проф. В.В. Лазарева. – М.: «Новый юрист», 1997. – 156 с.

Пятая особенность поведения – это противодействие воспитательным воздействиям.

Связь между воспитанием и перевоспитанием строится на прямой и обратной зависимости: воспитание включает в себя элементы перевоспитания, а перевоспитание опирается на достигнутые в воспитании результаты. Взаимосвязь воспитания и перевоспитания может быть выражена так: нормализация и повышение качества воспитательного процесса – главное условие и решающий фактор перевоспитания. В воспитании важную роль играет слово. В перевоспитании действие слова ограничено. Здесь воздействуют в первую очередь примеры и организация нового опыта поведения.

В процессе перевоспитания выделяют четыре основные функции: восстановительную, компенсирующую, исправительную и стимулирующую. Процесс восстановления положительных качеств требует постоянного возвращения памяти человека к тем добрым делам, которые он в свое время совершал. Компенсирующая функция перевоспитания призвана дополнить восстановительную. Компенсация всегда связана с тремя факторами в перевоспитании: необходимостью изменить свое поведение в новых условиях, желанием добиться успеха в деятельности и, наконец, утвердить себя в глазах коллег как личность, достойную уважения. Стимулирующая функция перевоспитания основывается на стимулирование, которое должно помочь активизировать действия человека в той области, где проявляются его положительные качества, осудить его отрицательные поступки. Сущность исправления состоит в том, чтобы трудновоспитуемый как можно скорее освободился от груза отрицательных качеств.

Методы перевоспитания связаны с методами воспитания. Процесс перевоспитания представляет собой взаимосвязь общих методов воспитания, специфически преломленных (переубеждение, переучивание, поощрение, наказание и др.), и специальных, присущих только перевоспитанию («взрыв», переключение, «реконструкция»).

Переубеждение – призвано разрушить систему оправдательных мотивов неправильного поведения и положить начало формированию социально ценных. Переучивание предназначено для изменения жизненного опыта, формирования здоровых социально ценных потребностей и привычек. «Взрыв» разрушает отрицательный стереотип поведения. «Реконструкция» характера вносит определенные коррективы в духовный мир человека, сохраняя в нем все ценное, устраняя отрицательное. Переключение служит задаче изменения направленности и переориентации человека с подражания плохому на следование положительному примеру. Поощрение и наказание стимулируют положительное поведение и сдерживают отрицательное.

Каждый метод перевоспитания при определенных условиях вступает во взаимосвязь с соответствующими методами воспитания: переубеждение эффективно при работе руководителя по формированию убеждений, критериев

оценки себя и других, нравственных установок в общественном мнении коллектива; переучивание органически связано с приучением к деятельности, «реконструкция» характера – с критикой и самокритикой в коллективе. Ведущим условием действенности специфических методов перевоспитания выступает воспитание в коллективе и взаимовоспитание, а также самовоспитание. Общим требованием к методам перевоспитания является применение их через коллектив. Сплоченный производственный коллектив обеспечивает руководителю привлечение авторитетных для трудновоспитуемого коллег при осуществлении того или иного метода. В этом случае требования руководителя выступают в единстве с требованиями коллег, взыскание воспринимается как их осуждение, поощрение – как одобрение действий коллективом, контроль руководителя перерастает в контроль коллектива. Такой подход увеличивает силу воздействия любого метода и создает условия для перехода перевоспитания в самоперевоспитание.

Контрольные вопросы

1. Какую структуру и особенности имеет процесс воспитания?
2. В чем заключаются особенности новой воспитательной парадигмы воспитания согласно Концепции воспитания детей и учащейся молодежи в Республике Беларусь?
3. Что составляет сущностную сторону закономерностей воспитания?
4. В чем заключаются функции воспитания?
5. Какие методы воспитания относятся к методам формирования сознания (основанным на принципе единства сознания и поведения)?
6. Какие методы воспитания относятся к методам организации деятельности и формирования опыта поведения (основанным на тезисе о формировании личности в деятельности)?
7. Какие методы воспитания относятся к методам стимулирования поведения (отражающим потребностно-мотивационный компонент деятельности)?
8. Какие базовые компоненты культуры формируются в процессе воспитания?
9. Что понимается под составными элементами воспитания?
10. Какие особенности характеризуют воспитание как феномен национальной культуры?
11. В чем заключаются отличительные особенности идеологического, идейно-политического, гражданско-патриотического, идейно-нравственного, национального и интернационального воспитания?
12. В чем заключается сущность самовоспитания?
13. Что следует понимать под трудновоспитуемостью?
14. В чем заключается сущность перевоспитания?
15. В чем заключается роль воспитательных организаций?

Тематика рефератов

1. Структура и особенности процесса воспитания.
2. Особенности новой воспитательной парадигмы воспитания согласно Концепции воспитания детей и учащейся молодежи в Республике Беларусь.
3. Закономерности воспитания.
4. Принципы воспитания и их отличительные особенности.
5. Задачи воспитания согласно Концепции воспитания учащейся молодежи в Республике Беларусь.
6. Функции воспитания.
7. Составные элементы воспитания.
8. Воспитание как феномен национальной культуры.
9. Отличительные особенности идеологического воспитания.
10. Отличительные особенности идейно-политического воспитания.
11. Отличительные особенности гражданско-патриотического воспитания.
12. Отличительные особенности идейно-нравственного воспитания.
13. Отличительные особенности национального воспитания.
14. Отличительные особенности интернационального воспитания.
15. Сущность и особенности процесса самовоспитания.
16. Понятие трудновоспитуемости и пути его преодоления.
17. Сущность и особенности процесса перевоспитания.
18. Роль и функции воспитательных организаций.

2.4. Социальные институты общества и их роль в социализации личности

Социальные институты общества, их функции. Социально-психологические механизмы и стадии социализации. Факторы социализации. Роль семьи, школы, средств массовой информации, общественных и религиозных организаций в воспитании и социализации личности.

Общество как сложноструктурированная и динамически развивающаяся система отношений и взаимодействий между людьми и их общностями (этнонациональными, семейными, профессиональными, территориальными и др.) складывающаяся в процессе их совместной деятельности, имеет сложную социальную структуру. Социальная структура в широком смысле понимается как совокупность всех элементов системы государственного общества и гражданского общества, взаимосвязей и взаимодействий между ними, в узком смысле – совокупность социальных групп, выделенных (ранжированных) по критериям, отражающих их положение в обществе и систему связей между группами, характерных для того или иного уровня расслоения. Действительно, для самопроявления общества важное значение имеет его многокомпонентность, проявляющаяся во множестве индивидов, в статусности (социальном положении), социальных ролях, которые выполняют его члены. Сложная иерархическая система социальных статусов и социальных ролей в своей совокупности создает социальную структуру общества¹¹³. При этом для регулирования социальных ролей, статусов и взаимоотношений, поддержания порядка и устойчивости общество создает социальные институты: семью, поселения (город, деревни), государство, школу, церковь, суд и др.

Термин «институт» имеет множество значений. В переводе с латинского: *institutum* – установление, устройство. В настоящее время он имеет два значения: узкое техническое (название специализированных научных и учебных заведений) и широкое социальное: совокупность норм, регулирующих определенную сферу общественных отношений (например, институт брака, институт образования и т.д.). В целом социальные институты – это относительно стабильные и интегрированные совокупности символов, верований, ценностей, норм, ролей, статусов, которые управляют целыми сферами социальной жизни: семья, религия, образование, экономика и др.

Известно, что животное приспособляется к среде посредством инстинктов. Они помогают ему бороться за существование и удовлетворять важнейшие жизненные потребности. Человек в отличие от животных живет в социальной среде – системе условных норм, статусов, правил, традиций,

¹¹³ Бабосов, Е.М. Социология. Часть 1. Общая социологическая теория / Е.М. Бабосов. – Минск: Дизайн ПРО, 1998. – С. 205.

обычаев и т.д. И выживать в этом постоянно изменяющемся окружении ему помогают социальные институты, которые выполняют роль инстинктов в человеческом обществе. Они помогают выживать и удовлетворять важнейшие жизненные потребности как индивиду, так и сообществу. Потребностей у каждого из нас много, но фундаментальных, важных для всех, всего пять. Столько же выделяют и основных социальных институтов:

- потребности в воспроизводстве рода (институт семьи и брака);
- потребности в безопасности и социальном порядке (политические институты, государство);
- потребности в добывании средств существования (экономические институты, производство);
- потребности в передаче знаний, социализация подрастающего поколения, подготовке кадров (институт образования в широком смысле, т. е. включая науку и культуру);
- потребности в решении духовных проблем, смысла жизни (институт религии) ¹¹⁴.

С помощью социальных институтов упорядочиваются отношения между людьми, их деятельность и поведение в обществе; обеспечивается устойчивость общественной жизни. Создавая социальные институты и участвуя в их деятельности, индивиды утверждают и закрепляют определенные виды социальных взаимодействий, делают их постоянными и обязательными для членов данной общности или общества в целом ¹¹⁵

Таким образом, социальный институт можно представить как относительно устойчивую форму организации социальной жизни, обеспечивающую устойчивость связей и отношений в рамках общества. Академик Е.М. Бабосов дает более емкое определение социального института. «Это сравнительно высокоорганизованная система социальных отношений и взаимодействий, отличающаяся устойчивой социальной структурой, глубокой интегрированностью своих элементов, многообразием и динамичностью их функций, осуществляемых посредством рационально установленных и целесообразно ориентированных стандартов поведения предопределенных содержанием решаемой социальной задачи» ¹¹⁶.

Социальные институты могут быть рассмотрены с двух позиций:

- а) с точки зрения внешней, формальной структуры;
- б) с точки зрения внутренней, содержательной деятельности.

¹¹⁴ Кравченко, А.И. Общество и социальные институты. Социология: учебное пособие / А.И. Кравченко. – Екатеринбург: Деловая книга, 1998. – С. 332-342.

¹¹⁵ Социологическая энциклопедия; под общ. ред. А.Н.Данилова. – Минск: БелЭн., 2003. – С. 113.

¹¹⁶ Бабосов, Е.М. Социология. Часть 1. Общая социологическая теория. – Минск: Дизайн ПРО, 1998. – С. 177.

Исходя из такого подхода можно выделить две характерные особенности социального института:

1) социальный институт представляет совокупность людей, в которую они зачисляются на основании объективных данных – профессия, уровень образования, наличие определенных знаний, навыков, умений и т.д.;

2) наличие в этом объединении рациональных установок, правил, норм, которым подлежит следовать всем субъектам, входящим в состав данного социального института и специфического аппарата, осуществляющего санкции по соблюдению установленных в нем норм и правил.

Социальные институты обладают следующими характерными признаками:

1) они обладают более или менее четко определенной целью своей деятельности;

2) им свойственны определенные функции. К числу основных функций, которые выполняет социальный институт, относят:

а) создает возможность членам этого института удовлетворять свои потребности и интересы;

б) регулирует действия членов общества в рамках социальных отношений;

в) обеспечивает устойчивость общественной жизни;

г) создает интеграцию стремлений, действий и интересов индивидов;

д) осуществляет социальный контроль¹¹⁷.

3) для социальных институтов характерно четкое распределение социальных позиций (статусов), и ролей, функций, прав и обязанностей;

4) социальные институты отличаются особым типом регулирования взаимоотношений, системой определенных установлений, предписаний, норм, правил, которым должны следовать индивиды, участвующие в деятельности данного института;

5) отличительным признаком социального института выступает система санкций, обеспечивающих поощрение желаемого и осуждение, пресечение, подавление отклоняющегося поведения.

Все социальные институты можно классифицировать по многим признакам. В зависимости от жесткости и способов регламентации их деятельности они подразделяются на формальные и неформальные институты. Главным признаком формального института является то, что взаимодействие между субъектами в этом объединении осуществляется на основе формально оговоренных правил, норм, положений и т.п. Для выполнения своих функций формальный социальный институт создает учреждения, организации, в пределах которых (например, учреждения образования), организуется определенная профессиональная деятельность, осуществляется управление

¹¹⁷ Социология: Энциклопедия; сост. А.А. Грицанов [и др.]. – Минск: Книжный дом, 2003. – С. 993.

социальными действиями, а так же контроль за их осуществлением. Неформальные социальные институты хотя и регулируются в своей деятельности определенными нормами и правилами, однако не обладает жесткой регламентацией, а нормативно-ценностные взаимоотношения в них не оформлены в виде четких предписаний, уставов, положений и т.д. (например, дружба, товарищество, соседство и др.).

В зависимости от содержания и направленности деятельности социальные институты подразделяются на: политические, экономические, социальные, социокультурные, религиозные, политические партии, система права, государство и др.

Политические институты создаются в целом для завоевания, удержания и укрепления власти, ее осуществления и распределения.

Социально-культурные институты образуются с целью создания и распространения ценностей культуры. Они включают в себя систему учреждений культуры (театры, музеи, библиотеки, кинотеатры, клубы и т.д.); деятельностью которых является социализация и воспитание личности, овладение ею культурными ценностями общества. Сюда входят различные творческие союзы и объединения, организации и учреждения, которые создают, распространяют, пропагандируют определенные ценностно-нормативные образцы культурного поведения людей.

Институт образования, включая и науку, представляет собой систему объединений людей и учреждений, ориентированных на получение как общих так и специальных знаний, умений и навыков, а так же на развитие научных знаний.

Институт семьи, как специфический институт, выполняет одну из самых важных функций – воспроизводство членов общества, их воспитание и первичную социализацию.

Институт религии – это совокупность социальных объединений (религиозных общин, групп, сект и др.), а так же учреждений и организаций (церковь, духовная семинария и т.д.), ориентированных на поддержание, распространение и укрепление религиозной веры, на усиление ее роли в жизни отдельных личностей, их общностей, общества в целом.

Социальные институты, как было подчеркнуто выше, выполняют очень важные функции в обществе. Они сводятся к следующим:

1) функция закрепления и воспроизводства общественных отношений, когда каждый социальный институт посредством определенной системы ценностей, норм, правил вырабатывает определенные стандарты поведения у своих членов и устанавливает определенный порядок их деятельности;

2) адаптационная функция заключается в том, что функционирование социальных институтов в обществе обеспечивает приспособляемость, адаптируемость индивидов и общества в целом к изменившимся условиям внутренней и внешней среды – как природной, так и социальной;

3) интегрированная функция состоит в том, что социальные институты своими действиями, нормами, предписаниями, санкциями обеспечивают взаимозависимость, взаимответственность, солидарность и сплоченность входящих в их состав членов общества;

4) коммуникативная функция заключается в том, что информация, произведенная в одном социальном институте, распространяется как внутри данного института, так и за его пределами во взаимодействии между различными институтами, действующими в обществе;

5) социализирующая функция состоит в том, что социальные институты играют решающую роль в формировании, развитии и воспитании личности, в усвоении ею социальных ценностей, норм, правил, образцов поведения и т.п.;

6) регулирующая функция заключается в том, что социальные институты в процессе своего функционирования обеспечивают регулирование взаимодействий между индивидами социальными общностями посредством выработки определенных норм и стандартов поведения, системы поощрений и наказаний за эффективное или неэффективное выполнение различных действий¹¹⁸.

Социализация личности

Социализация личности представляет собой процесс ее формирования в определенных социальных условиях. Уже в детстве индивид включается в исторически сложившуюся систему общественных отношений. Этот процесс включения индивида в социальные отношения и называется социализацией. Социализация осуществляется путем усвоения индивидом социального опыта и его воспроизведения в своей деятельности. В процессе социализации индивид становится личностью и приобретает знания, умения и навыки, необходимые для жизни среди людей, т.е. происходит становление и развитие личности.

Социализация осуществляется в процессе воздействия на индивида таких факторов, как целенаправленное воспитание, обучение и случайные социальные воздействия в деятельности и общении. Ребенок социализируется, не пассивно принимая различные воздействия, а постепенно переходя с позиции объекта социального воздействия к позиции активного субъекта. Ребенок активен потому, что у него имеются потребности, и если в процессе воспитания учитываются эти потребности, то это будет способствовать развитию активности ребенка и формированию гармонично развитой личности. В противном случае сформируется в большей или в меньшей степени деформированная, асоциальная личность.

В процессе социализации осуществляется включение индивида в социальные отношения, и благодаря этому может изменяться его психика. В процессе формирования личности ребенок на уровне психических процессов,

¹¹⁸ Бабосов, Е.М. Социология. Часть 1. Общая социологическая теория / Е.М. Бабосов. – Минск: Дизайн ПРО, 1998. – С. 183-187.

освоив низшие психические функции, путем обучения овладевает высшими психическими функциями. Суть этого процесса заключается в усвоении ребенком знаков (универсальным выражением которых является слово), имеющих значение того предмета или процесса, которые они замещают. Высшие психические функции – это речь, словесно-логическое мышление и произвольное внимание.

К ведущим феноменам социализации следует отнести усвоение стереотипов поведения, социальных норм, обычаев, интересов и ценностных ориентации. Основными институтами социализации являются: семья, дошкольные учреждения, школа, неформальные объединения, вуз и трудовой коллектив. Такие институты представляют собой общности людей, в которых протекает процесс социализации человека.

Существует несколько социально-психологических механизмов социализации:

Идентификация – отождествление индивида с отдельными людьми или группами, позволяющее усваивать свойственные им разнообразные нормы, отношения и формы поведения.

Подражание – сознательное или бессознательное воспроизведение индивидом модели поведения и опыта других людей (в частности, манер, движений, поступков и т.п.).

Внушение – процесс неосознанного воспроизведения индивидом внутреннего опыта, мыслей, чувств и психических состояний тех людей, с которыми он взаимодействует.

Социальная фасилитация – стимулирующее влияние поведения одних людей (наблюдателя за действиями индивида, соперника) на деятельность других, в результате которого их деятельность протекает интенсивнее.

Конформность – податливость влиянию группы, проявляющаяся в изменении поведения и установок индивида в соответствии с первоначально не разделявшейся им позицией большинства.

Выделяют несколько стадий социализации личности:

Первичная социализация, или стадия адаптации (от рождения до подросткового возраста ребенок некритически усваивает социальный опыт – адаптируется, приспосабливается и подражает).

Стадия индивидуализации (подростковый и ранний юношеский возраст). Появляется желание выделить себя среди других, проявляется критическое отношение к общественным нормам поведения. В подростковом возрасте стадия индивидуализации, самоопределения «мир и я» выступает как промежуточная социализация, так как внутренний мир подростка характеризуется неустойчивостью. Юношеский возраст характеризуется как устойчиво-концептуальная социализация, при которой вырабатываются устойчивые свойства личности.

Стадия интеграции. Проявляется желание найти свое место в обществе, «вписаться» в общество. Интеграция проходит благополучно, если свойства

человека принимаются группой, обществом. Если они не принимаются, то возможны следующие исходы:

- сохранение своей непохожести и появление агрессивных взаимодействий (взаимоотношений) с людьми и обществом;
- изменение себя, чтобы «стать как все»;
- конформизм, внешнее соглашательство, адаптация.

Трудовая стадия социализации охватывает весь период зрелости человека, его трудовую деятельность, когда человек воспроизводит социальный опыт за счет воздействия через свою деятельность на среду.

Послетрудовая стадия социализации охватывает пожилой возраст, когда вносится существенный вклад в воспроизводство социального опыта, в процесс передачи его новым поколениям.

На протяжении всей жизни человек развивается как личность.

Факторы социализации

Все факторы социализации условно можно объединить в две группы. Первая – макрофакторы, которые являются условиями социализации всех или очень многих людей. Это космос, планета, мир в целом, страна, общество, государство. Вторая – микрофакторы, в которых происходит социализация больших или меньших групп людей, выделяемых по различным признакам. Это те институты социализации, с которыми человек непосредственно взаимодействует (семья, школа, общество сверстников и др.).

Макрофакторы (космос, планета, мир, страна, общество, государство).

Рассмотреть макрофакторы социализации важно, как минимум, по трем причинам.

Во-первых, потому что они играют вполне реальную роль в становлении подрастающих поколений. Именно они определяют то, что «дитя человеческое» в разных уголках земного шара – в Европе и на Новой Гвинее, в Мехико и в чукотском стойбище – растет и развивается по некоторым общим законам.

Во-вторых, потому что их характеристика может стать еще одним, пусть крохотным, шагом в преодолении изоляционистского сознания, свойственного нашему обществу а также сделать еще один прорыв в идеологии педоцентризма, убежденности во всемогуществе воспитания, что свойственно, но побоимся сказать, большинству людей.

В-третьих, их характеристики сегодня необходимо брать в расчет, разрабатывая научно обоснованные программы социализации подрастающих поколений в целом, конкретные целевые установки в сфере воспитания, а также его содержание, в частности.

Космос, планета, мир. Одним из самых существенных изменений в процессе социализации, происшедших за последние десятилетия, стало то, что в нем относительно самостоятельную и довольно важную роль стали играть глобальные факторы – мир, планета, космос.

Наша планета значительно «уменьшилась», что явилось следствием развития транспорта и средств коммуникации. Это делает ее фактором социализации конкретного человека не только благодаря тому, что наши современники много путешествуют, что большие потоки людей мигрируют из страны в страну, с континента на континент. Главное то, что средства коммуникации позволили большим массам людей «не сходя с места» видеть, как живут люди в любой точке земного шара. Тем самым «раздвинулись» границы действительности, которую может познать человек.

Естественно, что следствием этого явились изменения в его восприятии жизни. Планы, устремления, мечты детей, подростков, юношей стали формироваться, ориентируясь не только на нормы, ценности, характерные для их непосредственного окружения, но и на те образцы, которые манят к себе, даже оставаясь недоступными, существенно обогащают потенциальные возможности человека, расширяют его социально-культурные представления.

Социализация подрастающих поколений сегодня происходит и под влиянием тех мировых, планетарных процессов, которые набрали силу относительно недавно, – экологических, демографических, экономических, военно-политических. В наши дни судьба каждого человека существенно зависит от общего состояния дел на нашей планете, от тех тенденций, которые характерны для мировой экономики и политики. Хозяйственная деятельность, ведущая к загрязнению окружающей среды, отражается на условиях жизни (и следовательно, в одних его частях больше, в других – меньше). Глобальные политические процессы, влияя на распределение валового национального продукта той или иной страны между сферами обороны, производства, социальных инвестиций, потребления и накопления, непосредственно определяют условия жизни людей с младенчества и до старости.

Воздействуют эти процессы и непосредственно на подрастающие поколения, на их сознание и поведение, на отношение к действительности. Атомная угроза сыграла далеко не последнюю роль в том, что значительная часть подростков и юношей стала ориентироваться не на жизненные перспективы, а исключительно на сиюминутные потребности, желания, стремления, на ценность жизни «здесь и теперь» (сама по себе такая ориентация естественна; беспокоить она должна в том случае, если становится единственной). Аналогичное влияние оказали и экологические проблемы.

Роль макрофакторов социализации, о которых идет речь, необходимо иметь в виду, определяя цели и содержание воспитания. В течение ряда десятилетий они учитывались только в негативном аспекте. Утверждалось, что экологические, ядерные и другие планетарные проблемы нас не затрагивают. В результате складывалась, в первую очередь у подрастающего поколений, психология жителей осажденной крепости. Формировались изоляционистское, оборонное сознание и ксенофобия, которая удивительным образом сочеталась с государственным и бытовым сервизмом по отношению к тем же иностранцам.

Совершенно очевидно, что сегодня, когда произошли кардинальные и стремительные изменения во внутренней и внешней политике страны, необходимо включать в педагогическое целеполагание формирование и развитие у детей, подростков, юношей планетарного сознания, отношения к нашей планете как к общему дому. Содержательная сторона такого сознания определяется человеческими ценностями.

Страна. В повседневной жизни понятия “страна” и “государство” обычно употребляются как синонимы. Но на самом деле эти понятия обозначают различные реалии, каждая из которых играет роль в процессе социализации подрастающих поколений.

Страна – понятие главным образом географическое. Это территория, выделяемая по географическому положению, природным условиям, имеющая определенные границы. Она обладает государственным суверенитетом (полным или ограниченным), а может находиться под властью другой страны (то есть быть колонией или подопечной территорией).

Природно-климатические условия тех или иных стран различны и оказывают прямое и опосредованное влияние на жителей и их жизнедеятельность. Географические условия влияют на плотность населения, рождаемость, распространение тех или иных видов труда, на состояние здоровья людей, некоторые болезни.

Каждая страна и объективно, природно-географически, и субъективно, в сознании ее жителей, представляет совокупность различающихся между собой территорий – регионов.

Регионы страны в большей или меньшей степени отличаются друг от друга не только природно-климатическими условиями, но и особенностями экономики, мерой урбанизированности, а главное для нас – культурными особенностями. Нередко специфична речь жителей – от использования отдельных особых слов и выражений и незначительных особых слов и выражений и незначительных нюансов в выговоре до диалекта, существенно отличающегося от основного языка. Различаются обычаи, традиции, народные праздники и приметы, фольклор, быт, элементы архитектуры и интерьера жилищ. Естественно, что все это накладывает свой отпечаток на социализацию детей, подростков, юношей в каждом регионе.

Общество – понятие в основном политико-социологическое. Оно характеризует совокупность сложившихся в стране социальных отношений между людьми, структуру которых составляют семья, классы, сословия, профессиональные, возрастные и иные номинальные и реальные группы, а также государство. То есть общество представляет собой целостный организм со своей экономической и социальной структурами, идеологией, культурой, организм, который обладает определенными способами регуляции жизнедеятельности людей.

В зависимости от исторического пути, достигнутого уровня и перспектив развития в обществе складывается идеал человека, формируется определенный

тип личности. Они, с одной стороны, определяют содержание, формы, стиль социализации подрастающих поколений, а с другой – являются ее результатом.

Государство – понятие политико-юридическое. Оно характеризует совокупность взаимосвязанных учреждений и организаций (правительственный аппарат, административные и финансовые органы, суд), осуществляющих управление обществом, является звеном политической системы общества, обладающим властными функциями.

В качестве фактора социализации государство можно рассматривать как минимум в двух аспектах.

С одной стороны, оно является таковым постольку, поскольку политика, идеология, социальная практика, для него характерные, создают для граждан определенные условия жизни, в которых и происходит социализация. Дети, подростки, юноши, более или менее успешно функционируя в этих условиях, вольно или невольно усваивают нормы и ценности, как декларируемые государством, так – в еще большей мере – и реализуемые в социальной практике. Как известно, декларируемые и реально действующие нормы полностью никогда не совпадают, а в определенные периоды могут быть даже противоположными.

С другой стороны, государство осуществляет более или менее эффективную целенаправленную социализацию подрастающих поколений, создавая для этого систему воспитательных институтов. Воспитание становится одной из важнейших функций государства начиная еще с середины XIX века. Добиваясь того, чтобы воспитание эффективно формировало человека в соответствии с социальным заказом, определяемым общественным и государственным строем, государство провозглашает задачи системы воспитания, содержание этой работы, создает и упрочивает материальную базу, ищет оптимальные формы управления различными институтами воспитания, подготовки и переподготовки педагогических кадров и т.д.

И общий характер условий социализации, складывающихся в государстве, и его политика в сфере воспитания определяются государственным строем.

Страна, общество, государство как факторы социализации подрастающих поколений очень мало изучены. Многие аспекты этого влияния сегодня вообще не очень-то поддаются научному познанию. Их глубинное влияние, очевидно, не только определяется обстоятельствами сегодняшнего дня, но уходят своими корнями в толщу истории и пока может «схватываться» лишь на уровне художественного познания.

Микрофакторы (семья, церковь, общество сверстников, средства массовой коммуникации, социально-педагогические институты).

Семья. Нынешняя семья переживает период серьезных изменений. В своем большинстве семьи состоят теперь из двух поколений – родителей и детей; бабушки и дедушки, как правило, живут отдельно. В результате родители не имеют возможности повседневно пользоваться опытом и

поддержкой предыдущего поколения, да и применимость этого опыта часто проблематична.

Современная семья весьма существенно отличается от семьи прошлых времен не только иной экономической функцией, но и – что для нас еще важнее – коренным изменением своих эмоционально-психологических функций. Эмоциональная привязанность родителей и детей друг к другу – сравнительно недавнее приобретение человечества.

Вот как описывал историк Н. Костомаров атмосферу русской семьи в 16-17 столетиях: «Между родителями и детьми господствовал дух рабства, прикрытый ложной святостью патриархальных отношений... Покорность детей была боле рабская, чем детская, и власть родителей над ними переходила в слепой деспотизм безнравственной силы. Чем благочестивее был родитель, чем более проникнут был учением православия, тем суровее обращался он с детьми, ибо церковные понятия предписывали ему быть как можно строже... Слова почитались недостаточными, как бы убедительны не были...»¹¹⁹. Домострой даже запрещал смеяться и играть с ребенком.

Отношения детей и родителей в течение последних десятилетий меняются, становясь все более эмоционально-психологическими, то есть определяемыми глубиной их привязанности друг к другу, ибо для все большего числа людей именно дети становятся одной из главных ценностей жизни. Но это, как ни парадоксально, не упрощает семейную жизнь, а лишь усложняет ее. Тому есть свои причины.

В семье происходит болезненная ломка привычных позиций. Отец, как правило, перестал быть ее экономическим главой, современный быт лишил его большинства мужских домашних обязанностей и выдвинул на передний план мать. Кроме того, авторитет родительской власти сегодня часто не срабатывает – на смену ему приходит авторитет личности родителей. Но процесс этот трудный, в первую очередь для родителей. Дети нередко имеют более высокий уровень образования, они имеют возможность проводить большую часть свободного времени вне семьи. Это время они наполняют занятиями, принятыми среди сверстников и далеко не всегда заботятся об одобрении их времяпрепровождения родителями.

Запреты становятся все менее контролируемыми и реализуемыми. А разрешать родители не всегда умеют и не всегда различают, что следует разрешать, а что необходимо просто запрещать. Все это усложняет ситуацию и делает позицию отца и матери в отношениях с детьми не редко драматичной.

Семья – важнейший институт социализации подрастающих поколений. Она являет собой персональную среду жизни и развития детей, подростков, юношей, качество которой определяется рядом параметров конкретной семьи. Социально-культурный параметр зависит от образовательного уровня

¹¹⁹ Земска, М. Семья и личность / М.Земска; пер. с польск. – М.: Прогресс, 1986. – С. 171.

родителей и их участия в жизни общества, социально-экономический – определяется имущественными характеристиками и занятостью родителей на работе; технико-гигиенический – зависит от условий проживания, оборудованности жилища, особенностей образа жизни; наконец, демографический – определяется структурой семьи.

Какую бы сторону развития ребенка мы не взяли, всегда окажется, что решающую роль в его эффективности на том или иной возрастном этапе играет семья. Всеобъемлющее влияние семьи на ее младших членов, его содержание и характер связаны с рядом психологических механизмов социализации ребенка в семье. Первый – подкрепление: поощряя определенное поведение ребенка, наказывая его за нарушение тех или иных правил, родители внедряют в его сознание систему норм, знание о том, какие из них одобряются, а какие – нет. Другим механизмом является идентификация: ребенок подражает родителям, ориентируется (сознательно и неосознанно) на их пример. И наконец, зная внутренний мир ребенка, откликаясь на его проблемы или, наоборот, игнорируя то и другое, родители тем самым формируют его самосознание и личность в целом.

К основным принципам семейного воспитания относятся:

- принцип наследования и индивидуализации;
- принцип активности;
- принцип органичности и преемственности в освоении знаний;
- принцип использования комментариев;
- принцип резонанса.

Базовые принципы семейного воспитания формировались не одно столетие. Наследование – это не только приобретение ребенком наследственных психофизических характеристик. Главное в наследовании – это приобретение стартовых форм сознания, включающих в себя нормы поведения, обычаи, ценности и принципы жизни и деятельности, характерные для конкретной человеческой общности.

Соблюдение принципа наследования позволяет научить ребенка подчиняться авторитету взрослого, а через него – норме, традиции, и закону. Но в семье существует еще одна традиция. Она противоположна наследованию и даже разрушает его. Это стремление ребенка к индивидуализации своего сознания, своего отношения к Миру. Оно направлено на преодоление существующего закона, авторитета. На сознание своего смысла данного закона. И только при реализации двух важнейших традиций: наследования и индивидуализации – происходит не только сохранение, но и обогащение культуры. Именно соблюдение принципов наследования и индивидуализации предопределяет в семье нормальное физическое развитие ребенка, его личности и индивидуальности.

Принцип активности предполагает создание условий для реализации устремлений ребенка, в том числе удовлетворении его естественных потребностей. Семья удовлетворяет потребность ребенка в пище, тепле,

отдыхе, ласке. В ней он удовлетворяет потребность в движении, она предоставляет ему возможность на доступном его пониманию уровне изучать окружающий мир.

Одним из значимых принципов семейного воспитания является принцип органичности и преемственности в освоении знаний предыдущему опыту ребенка. И в этом смысле знание никогда не может быть навязано ребенку. Оно всегда выстраивается на мироощущении и миропонимании ребенка, его личном опыте. В семье чаще интуитивно, нежели сознательно следуют этому принципу. А вот в практике общественного воспитания чаще бывает иначе. Знание навязывается со стороны и должно быть (а почему «должно», ребенку не объясняют) им усвоено.

Задача педагога – помочь ребенку выстроить в своем сознании новые понятия, помочь организовать свою деятельность и в результате получить свои новые знания как следствие движения по его индивидуальному пути.

Принцип использования комментариев требует от педагога демонстрации ребенку своего хода рассуждений по поводу выхода из проблемной ситуации. Родители и другие члены семьи так поступают довольно часто. По существу, они ничего не рекомендуют ребенку, а только лишь демонстрируют ребенку свой смысл, свое знание, свой ход мыслей.

Исследователи сравнивают комментарий с волшебным зеркалом, в котором ребенок каждый раз может увидеть себя со стороны. А также свой будущий образ. Он оказывает огромное психологическое воздействие на ребенка. В нем он усматривает интерес к себе, к своей деятельности, улавливает отношение к себе взрослого. Правильно построенный комментарий вдохновляет, мобилизует ребенка на совершенствование своей деятельности и прокладывает путь к развитию своего самосознания.

Создание бесчисленного множества для бесконечной демонстрации ребенком своих возможностей называют принципом резонанса. Это очень важный принцип семейного воспитания. Благодаря его реализации ребенок осознает свои растущие возможности. Он начинает создавать свою Я-концепцию и стремиться к её воплощению. И так начинается путь саморазвития.

Следует постоянно работать с собственными смыслами ребенка, помогая ему осознавать его как человека своими намерениями, целями, желаниями, симпатиями и антипатиями человека, наделенного способностями, чувствовать, мыслить, понимать, выстраивать свою деятельность.

Среди традиционных функций семьи Л.Б. Шнейдер выделяет:

- хозяйственно-экономическую (связана с питанием, содержанием, созданием домашнего уюта, благоустройством и т.д.);
- репродуктивную (связана с рождением детей);
- регенеративную (наследование статуса, фамилии, имущества, общественного положения);

- образовательно-воспитательную (представляет собой процесс социализации);

- рекреативную (связана с организацией отдыха, организацией досуга, заботой о здоровье членов семьи)¹²⁰.

В то же время можно выделить ключевые семейные роли:

1. Ответственный за материальное обеспечение семьи.
2. Хозяин – хозяйка.
3. Ответственный по уходу за младенцем.
4. Роль воспитателя.
5. Роль сексуального партнера.
6. Роль организатора развлечений.
7. Организатор семейной субкультуры.
8. Роль ответственного за поддержания родственных связей¹²¹.

Реализация указанных семейных функций и ролей осуществляется исходя из преобладающих стилей воспитания.

Стиль семейного воспитания представляет собой систему приемов и характер взаимодействия родителей (старших) и детей. Он во многом определяется личностными ресурсами семьи, которые, с одной стороны, зависят от состава семьи (полная или неполная семья, многодетная семья, наличие близких родственников – братьев, сестер, бабушек, дедушек и пр.), а с другой – от состояния здоровья, образования, индивидуальных интересов, уровня притязаний и т. д. старших членов семьи. Одна из важнейших характеристик – отношение старших к младшим, как к своим безусловным жизненным ценностям, от чего зависит мера их участия в воспитании.

Определенную роль в формировании стиля семейного воспитания играют и материальные ресурсы (затраты на питание, одежду, возможность приобретать игрушки, книги, аудиовизуальную технику и пр., наличие у младших персонального пространства – комнаты, детского уголка, своего письменного стола и пр.).

Стиль семейного воспитания в зависимости от меры его «жесткости – мягкости», в педагогической литературе определяется как авторитарный, демократический или либеральный.

Например, для *авторитарного* воспитания характерно стремление старших максимально подчинить своему влиянию младших, пресекать их инициативу, жестко добиваться выполнения своих требований, контролировать их поведение, интересы и даже желания. Ему присуща строгость и безапелляционность суждений родителей. Угроза с целью принуждения

¹²⁰ Шнейдер, Л.Б. Семейная психология / Л.Б. Шнейдер. – М.: Академический проект, 2006. – С. 165.

¹²¹ Алешина, Ю.Е. Индивидуальное и семейное психологическое консультирование / Ю.Е. Алешина. – М.: Инфра-М, 1994. – 464 с.

выступает его главным средством. Коммуникация направлена преимущественно или исключительно от старших к младшим. Такой стиль может вызвать у детей отчуждение от старших, враждебность по отношению к окружающим.

Демократический стиль характеризуется стремлением старших установить теплые отношения с младшими, поощрять их инициативу и самостоятельность. Взрослые не считают себя непогрешимыми и объясняют мотивы своих требований. Доверие к младшим в принципе отличает тип контроля за ними авторитарного стиля, делает основными средствами воспитания одобрение и поощрение. Содержание взаимодействия в воспитании определяется не только старшими, но и младшими, которые часто выступают его инициаторами. Коммуникация имеет двусторонний характер: от старших к младшим и наоборот.

Либеральный стиль предполагает всепрощенчество и нерациональную терпимость в отношениях с детьми. Его источником преимущественно является чрезмерная родительская любовь. Коммуникация преимущественно направлена от ребенка к родителям. При реализации данного стиля семейного воспитания дети зачастую растут неорганизованными, недисциплинированными и безответственными.

В реальности авторитарный, демократический и либеральный стили в чистом виде встречаются не так уж часто. Обычно практикуются компромиссные варианты, старшие члены семьи могут реализовывать не идентичные друг другу стили (например, отец – более авторитарен, мать – либеральна)¹²²

В зависимости от структуры родственных связей выделяются простой, нуклеарный, или сложный, расширенный тип семьи. *Нуклеарная семья* представляет собой супружескую пару с детьми, не состоящими в браке. Если некоторые из детей в семье состоят в браке, то образуется расширенная, или *сложная семья*, включающая в себя два или более поколений.

Также семья классифицируется по трем признакам (уровень дохода, характер брачно-семейных отношений и состояние здоровья членов семьи) и согласно этой классификации подразделяется на четыре типа.

Самый сложный из них – *маргинальная*. Генезис семей такого типа может быть связан с различными проблемами – болезнями, многодетностью, алкоголизмом, тюремным заключением и т.д., но общим для них является резкое снижение возможности осуществлять нормальное функционирование, эффективно воспитывать детей. Часть маргинальных семей имеет люмпенизированный характер.

¹²² Лихачев, Б.Т. Педагогика: курс лекций / Б.Т. Лихачев. – М.: Прометей, 1996. – 486 с.

Другой тип семьи – семья *кризисная*, находящаяся ниже черты бедности и имеющая в силу этого серьезные проблемы, связанные с физическим выживанием, супружескими отношениями и воспитанием детей.

Третий тип семьи – *благополучная* семья, которая многого добилась в жизни сама и может свои проблемы решать самостоятельно. По своему достатку они не могут пользоваться дорогостоящими социальными услугами, но им вполне доступна методическая и популярная литература по совершенствованию семейных отношений.

И, наконец, четвертый тип – *высокообеспеченные* семьи с доходами, позволяющими реализовать практически все виды платных услуг, даже дорогостоящих.

Современные семьи весьма разнообразны, и от этого зависит, какой персональной средой развития ребенка они являются, каким содержанием наполняются в них названные выше механизмы социализации.

Семья должна быть той нишей, где человек мог бы чувствовать себя абсолютно защищенным, быть абсолютно принятым, несмотря на его статус, внешность, жизненные успехи, финансовое положение и т.д. Семейное воспитание в широком смысле слова – это одна из наиболее древних изначальных форм социализации и воспитания детей, органически соединяющая объективное влияние культуры, традиций, обычаев, нравов народа, в процессе которого происходит полноценное развитие и становление их личности. Под семейным воспитанием в узком смысле слова понимается взаимодействие родителей с детьми, основанное на родственной интимно-эмоциональной близости, любви, заботе, уважении и защищенности ребенка и содействующее созданию благоприятных условий для удовлетворения потребностей в полноценном развитии и саморазвитии его личности¹²³. Основные принципы семейного воспитания: открытость и доверительность отношений с детьми; оптимистичность взаимоотношений в семье; последовательность и согласованность родителей в своих требованиях; оказание помощи.

Моральное единство семьи проявляется:

- 1) в заботе мужа (отца) о жене и детях;
- 2) в заботе жены (матери) о муже и детях;
- 3) в чувстве любви и уважения детей к матери и отцу, благодарности им за заботу, помощь и защищенность;
- 4) в помощи детей родителям (бабушке и дедушке), другим членам семьи¹²⁴

Авторитет родителей – это духовное воздействие родителей на формирование сознания и поведения детей, которое основано на уважительно-

¹²³ Воспитание детей в семье. – М.: Педагогика, 1990. – 234 с.

¹²⁴ Земска, М. Семья и личность / М. Земска; пер. с польск. – М.: Прогресс, 1986. – 182 с.

доверительных отношениях ребенка к суждению отца и матери. Взаимодействие родителей с детьми в процессе семейного воспитания осуществляется через общение – весьма тонкое и деликатное средство воспитания. Важным компонентом педагогической культуры является педагогический такт родителей, т.е. их умение внимательно относиться к детям, быть чуткими, справедливыми и требовательными. Важное направление повышения педагогической культуры – самообразование родителей, которое осуществляется с помощью:

- 1) участия родителей в семейном и общественном воспитании детей;
- 2) постоянного изучения психолого-педагогической литературы; психолого-педагогического консультирования у специалистов и самостоятельного внедрения их рекомендаций и советов в процессе семейного воспитания¹²⁵.

Родители должны владеть культурой общения, которая в комплексе предусматривает наличие общей культуры, основными психолого-педагогическими умениями:

- 1) быть постоянно внутренне подготовленными к глубокому и тонкому пониманию потребностей ребенка;
- 2) понимать состояние детей и правильно оценивать их поступки и действия в каждой конкретной ситуации;
- 3) эмоционально отзываться (реагировать) на их состояние, поступки, поведение;
- 4) выбирать способы и формы общения с учетом возраста и психологических особенностей детей;
- 5) адекватно оценивать себя и свои действия, управлять своим эмоциональным состоянием;
- б) владеть методикой общения.

В основе семейного воспитания лежит семейное право, которое закреплено Конституцией страны, законодательными и нормативными документами о браке, семье, правах ребенка и защите материнства и детства¹²⁶.

Религиозные организации. Религия традиционно играла большую роль в жизни различных обществ. В социализации подрастающих поколений религиозные организации были важнейшим – после семьи – институтом. В процессе секуляризации, то есть освобождения общества от влияния религии, ее значение падало и в жизни общества, и в социализации детей. Тем не менее, в современном мире роль религии, во-первых, остается важной, во-вторых, она

¹²⁵ Лесгафт, П.Ф. Семейное воспитание ребенка и его значение / П.Ф. Лесгафт. – М.: Педагогика, 1991. – 248 с.

¹²⁶ Подласый, И.П. Педагогика: учебное пособие / И.П. Подласый. – М.: Просвещение, 1996. – 244 с.

различна в зависимости от страны и конфессии (вероисповедания), в-третьих, в ряде стран ее влияние опять стало расти.

В последние два десятилетия влияние всех конфессий на подрастающие поколения стало возрастать. Особенно значительный рост отмечен за последние десять лет, что связано с общими процессами, идущими в государстве и обществе.

В молодежной среде процессы проявляются в трех, как минимум, тенденциях. Во-первых, растет религиозность. Увеличилось число юных верующих, резко возросло число крещений, венчаний, число участников различных религиозных обрядов. Во-вторых, партии христианского и особенно исламского толка среди своих последователей имеют немало молодых людей, а в организуемых ими массовых мероприятиях участвует относительно много подростков. В-третьих, среди юношества и даже подростков растет интерес к религии, который проявляется по-разному, в том числе и в посещении занятий в воскресных школах, факультативов по истории религии.

Все эти тенденции в целом положительные и могут внести свой вклад в нравственное оздоровление общества.

Общество сверстников. В последние десятилетия общество сверстников стало одним из решающих микрофакторов социализации подрастающих поколений. Его роль значительно возросла по сравнению с предыдущими эпохами, чему способствовал ряд обстоятельств.

Урбанизация ведет к тому, что все большее число детей, подростков, юношей живет в городах, где имеет возможность общаться с большим числом сверстников; это общение, как правило, неподконтрольно взрослым. Превращение большой семьи в малую, рост числа однодетных и неполных семей, дезорганизация семьи повысили необходимость для детей искать общение вне дома как своеобразную компенсацию дефицита эмоциональных контактов с родителями. Всеобщее среднее образование, общедоступный источник знаний – средства массовой коммуникации – привели к тому, что подрастающие поколения стали более однородными по среднему уровню информированности и вообще культурного развития. На консолидацию подростков и юношей в общество сверстников существенно влияет мода, которая задает эталоны не только одежды и причесок, но и всего стиля жизни.

В результате возросла автономия детей от родителей, а подрастающих поколений в целом – от взрослых вообще. Сегодня это делает еще более рельефным ситуация перемен, в которой увеличиваются различия между взрослыми и юными в мировосприятии, в стиле жизни, в восприятии себя и в самореализации.

Общество сверстников – во многом модель взрослого общества – отражает в гипертрофированном виде его основные, особенно негативные, тенденции. Здесь дети, подростки, юноши учатся тому поведению, которое на самом деле принято в обществе взрослых; усваивают нормы морали – единой или двойной,

а то и тройной, – которые превалируют в мире взрослых; учатся выполнять роли юноши и девушки, мужчины и женщины.

Сегодня подростки и юноши значительно автономнее от взрослых. А достичь автономии и утвердить себя как личность – важнейшие задачи в этих возрастах. Эта автономия наглядно проявляется в особенностях детской и подростково-юношеской субкультур.

Их важнейшим элементом можно считать жаргон. Как бы заново открывая мир и себя в нем, дети, подростки и юноши стремятся обозначить свои уникальные, с их точки зрения, открытия по-своему, не так, как это принято. Этому и служат жаргонные слова и выражения. В то же время жаргон – своеобразный пароль, пропуск в общество сверстников. Кроме того, с помощью жаргонных слов и выражений ребята пытаются компенсировать эмоциональную и “словарную” невозможность выразить свои переживания и чувства.

Другой элемент субкультуры – следование моде в одежде, причёске, стремление с ее помощью ощутить свое единство со сверстниками и выделиться по отношению к взрослым.

Субкультура – это и определенный стиль поведения и пристрастия в музыке и танцах, в тех или иных занятиях в свободное время.

Для субкультуры современных подростков и юношей характерны две тенденции. С одной стороны, имея общие или сходные черты, она явно дифференцируется по регионам и в русле многочисленных молодежных течений (например, фанатов различных типов). С другой, на нее большое влияние оказывает уголовно-лагерная субкультура, что проявляется в жаргоне, в нормах и стиле поведения, отношении к людям, отношений подростков между собой.

Основа общества сверстников – неформальные приятельские и дружеские группы, куда входят практически все дети, подростки и юноши. В этих группах не требуется соблюдать правила поведения, необходимые в отношениях со взрослыми, в них можно быть самим собой (так, во всяком случае, считается). На самом деле это не совсем так, а нередко и совсем не так: в этих группах тоже надо придерживаться определенных норм, нередко еще более жестких, чем в среде взрослых.

И все-таки чем старше школьник, тем настоятельнее у него потребность в таких группах, где он получает действительную или иллюзорную (что чаще всего не осознается) возможность реализовать себя и сущностно, и внешне.

Сущностно – потому что в компании сверстников он ощущает себя равным, принятым, а стало быть, ценным. Это крайне важное ощущение, без которого трудно расставаться с детством, рвать эмоциональную пуповину, связывающую с родителями. Оно, это ощущение, позволяет считать себя на каждом возрастном этапе «уже выросшим».

В то же время в обществе сверстников идет и внешняя реализация себя: быть таким, как все, соответствовать стандартам моды, поведения. Уже

младшего подростка начинает одолевать смутное беспокойство: «Такой ли я как все?» Чем старше он становится, тем неотвязнее это сомнение. Наличие компании помогает убедиться в том, что с этим все в порядке. (Другое дело, что уже в старшем возрасте параллельно возникает другое беспокойство: «Неужели я такой, как все?»).

Общество сверстников – это не только неформальные группы. Это и различные коллективы в учебно-воспитательных учреждениях, а также детские и юношеские организации.

Имеющие антисоциальную направленность неформальные группы создают для своих членов лишь иллюзию добровольности и свободы. На самом деле ими обычно руководят лидеры ярко выраженного авторитарного склада, стремящиеся подавить всех остальных членов. Компания или организация (а многие организации – объединение компаний) своими нормами, содержанием деятельности и стилем взаимоотношений превращают своих членов в марионеток, лишая их права на выбор, на инакомыслие и «инакоделание», а нередко и права выхода из группы.

В результате происходит деформация личности, определяющая весь ее дальнейший жизненный путь. Конечно, у некоторых подростков и юношей может и не происходить глубинных искажений. У них лишь развивается умение приспосабливаться к неблагоприятным обстоятельствам. У кого-то эти обстоятельства рано или поздно вызовут протест, бунт, в результате чего будут сломаны сложившиеся стереотипы отношений.

Средства массовой коммуникации. В современном мире человек с раннего детства оказывается в окружении техносферы, существенной частью которой являются средства массовой коммуникации, стремительно развивающиеся на протяжении двух последних столетий. Они играют огромную роль в жизни и развитии детей, подростков и юношей. Причем на первые места вышли так называемые электронные средства, значительно потеснив письменные.

Это явление, однако, не следует оценивать только негативно. Во-первых, кино, телевидение и видео заменяют чтение в тех социально-культурных слоях, которые и раньше не отличались пристрастием к печатному слову. Но зато теперь эти слои получают с экрана определенную познавательную информацию, которая раньше никак их не затрагивала. Во-вторых, телевидение в ряде случаев стимулирует чтение: показ экранизацией классических произведений резко повышает спрос на эти книги в библиотеках.

Говоря о влиянии на молодежь средств массовой коммуникации, надо в первую очередь отметить их информационное воздействие, благодаря которому не только «раздвигаются стены квартир до границ планеты», но приобретаются весьма разнообразные, противоречивые, несистематизированные сведения о типах поведения людей и образе жизни в различных социальных слоях, регионах, странах. Как показывают исследования, тот набор средств массовой коммуникации, который использует растущий человек, создает специфический

для него информационный мир. Он существенно различается даже у ребят, живущих в одном городе.

Иметь это в виду особенно важно еще и потому, что средства массовой коммуникации образуют систему неформального образования, существенно отличающуюся от системы в учебных заведениях. Они выполняют функцию, поскольку во многом определяют досуговое времяпрепровождение детей, подростков и юношей, как групповое, так и индивидуальное.

Для большей части подростков и юношей телесмотрение, прослушивание музыкальных записей, а для некоторых и чтение становится своеобразной компенсацией дефицитов межличностных контактов, в том числе и при возникновении осложнений в общении со сверстниками. Ребенок, подросток, юноша, находясь один в квартире, включает магнитофон, телевизор, видео для того, чтобы снять ощущение одиночества. Впрочем, этим же способом дети могут отгораживаться от родителей, чтобы не слышать их ссор, разговоров на надоевшие темы.

Техносфера, рождающая новые компоненты индустрии досуга и портативные средства информации, создает условия для развития детей, в частности обогащения их словарного запаса, овладения широким кругом информации. Но в то же время объективно она формирует слушателя, зрителя, то есть потребителя. Станет ли он активным субъектом культуры, зависит от многих дополнительных условий.

Повсеместное распространение кино и особенно телевидения создало совершенно новую ситуацию формирования потребностей личности. Раньше этот процесс управлялся реальными условиями жизни, и обычно потребности ненамного превышали уровень возможностей для их реализации. Теперь кино, видео, телевидение показывают самые различные стандарты жизни, а ребенок не в состоянии трезво оценить возможности – свои, семьи, государства. В результате у подрастающих людей в массовом порядке формируются потребности, которые совершенно не соотносятся с возможностями их удовлетворения.

Обладея большой гибкостью и свежестью восприятия, дети уже сегодня легко и быстро «осваивают» и «принимают» новые элементы техносферы, чего не скажешь о взрослых, которым это дается с гораздо большим трудом. В результате в течение определенного периода дети будут обладать более высокой компьютерной грамотностью, чем взрослые, будут легче овладевать новыми технологиями – сначала обучения, а затем и труда.

Космическое телевидение, видео, компьютеры будут становиться все более массовыми, практически не контролируемые источниками влияния на растущего человека. Мало того, долгое время они будут доступны воспитателям в значительно меньшей мере, чем воспитуемым. Результатом будет нарастающее расхождение между картинками мира, существующими у старших и у младших, – со всеми вытекающими отсюда последствиями.

Новая картина мира, складывающаяся у подрастающих поколений, приводит к определенным изменениям в психологии. Уже сегодня вошел в оборот термин «компьютерная психология». А можно добавить сюда и видео, и космическую связь и употребить какой-то более обобщающий термин – например, технопсихология. Для этой новой психологии, очевидно, будут характерны иные, по сравнению с нынешними, механизмы восприятия мира, специфические ценностные ориентации, неожиданные способы самореализации личности.

И без того сложное положение взрослых усугубится тем, что изучать эти новые тенденции им придется одновременно с овладением новыми техническими средствами. Фактически мы, еще не успев как следует освоить возможности кино, радио, телевидения в сфере воспитания, стоим перед задачей освоения видео и компьютеров. Это освоение новых элементов техносферы, в которой растут дети, требует не только соответствующих затрат, не только существенного пересмотра содержания, форм организации и методов образования, но и новых идей в сфере социализации и воспитания молодежи.

Социально-педагогические институты. Как уже говорилось, государство и общество создают систему воспитания подрастающих поколений. В нее входят государственные институты: профессиональные учебные заведения (ПТУ, техникумы, вузы, учебно-производственные комбинаты), внешкольные учреждения, летние объединения детей, подростков и юношей (от лагеря до студенческих строительных отрядов), детские дома, школы-интернаты, специальные учебные заведения для одаренных детей и детей с различными физическими и социальными дефектами и отклонениями.

С течением времени увеличивается многообразие институтов воспитания, в связи с усложнением социально-экономических и культурных потребностей общества меняются их роль и соотношение в системе и процессе воспитания.

Наряду с ростом числа государственных воспитательных учреждений в различных странах приобретают все большее значение частные, церковные, общественные учебно-воспитательные учреждения (школы, детские дома, интернаты и т.д.). Начали они появляться и у нас.

Хотя у всех этих институтов общая задача – воспитание человека, решается она каждым из них несколько по-разному, и роль их не только неодинакова, но и неравноценна. Школа, безусловно, является ведущей в системе воспитания, и именно на нее возложена основная ответственность за подрастающее поколение.

Таким образом, через систему институтов воспитания государство и общество, с одной стороны, стремятся обеспечить равные возможности для воспитания всех своих членов, а с другой стороны – для реализации каждым своих потенциальных возможностей и удовлетворения и развития своих способностей, потребностей и интересов.

Однако все это из ряда «должно быть так». В массовой практике дело обстоит сложнее. Институты воспитания сегодня переживают кризис – каждый

в отдельности и в системе в целом. Проблемы школы общеизвестны. Внешкольные учреждения теряют контингент детей и не знают, как привлечь в свои стены современных подростков. Ситуация в интересах и специальных учреждениях нередко просто катастрофическая.

Преодолеть кризис институтов воспитания можно только при условии преодоления кризиса всем нашим обществом, решения тех социально-экономических проблем, которые самым непосредственным образом влияют на систему воспитания. И речь идет не только о финансировании. Можно показать это на примере школы.

Школа по своей сути учебное заведение. Ее эффективность как института воспитания зависит не только и не столько от содержания и методов обучения, мастерства педагогов, сколько от отношения к учению самих учащихся. Последнее же определяется тем, сколь сильна мотивация к учению, которая сегодня у большей части детей практически отсутствует. Причины ясны: один из парадоксов нашего общества – чуть ли не обратно пропорциональна зависимость уровня образования человека и его жизненного успеха и благосостояния.

Только кардинальное изменение ситуации, когда качество образованности будет определять жизненный успех, появится мощная мотивация к учению у масс школьников. И тогда школа станет эффективным институтом воспитания.

Контрольные вопросы

1. Дайте обоснование понятия «социальный институт». Какие характерные признаки ему присущи?
2. Перечислите основные институты общества и их функции.
3. Обоснуйте понятие «социализация». Раскройте основные социально-психологические механизмы социализации.
4. Приведите психолого-педагогическую характеристику стадий социализации.
5. Раскройте основные макрофакторы и микрофакторы социализации.
6. Какова роль школы, вузов, СМИ в социализации молодежи?
7. Какова роль семьи в воспитании и социализации личности?

Тематика рефератов

1. Роль социальных институтов в социализации и воспитании молодежи.
2. Значение социализации в становлении личности профессионала.
3. Профессиональная социализация личности
4. Роль СМИ в жизни и развитии молодежи.
5. Влияние религиозных организаций на духовно-нравственное развитие человека.
6. Семья как первичный институт социализации.
7. Роль и функции семьи в развитии, воспитании, социализации личности.

Рекомендуемая литература по разделу «Основы педагогики»

Основная литература

1. Андреев, В.И. Основы педагогики высшей школы: учебное пособие / В.И. Андреев. – Минск: РИВШ, 2005. – 194с.
2. Безрукова, В.С. Педагогика. Проективная педагогика: учебное пособие для инженерно-педагогических институтов и индустриально-педагогических техникумов / В.С. Безрукова. – Екатеринбург: Издательство «Деловая книга», 1996. – 344 с.
3. Березовин, Н.А. Основы психологии и педагогики: учебное пособие / Н.А. Березовин, В.Т. Чепиков, М.И. Чеховских. – Минск: ООО «Новое знание», 2004. – 336 с.
4. Березовин, Н.А. Психология и педагогика: учебно-методическое пособие для студентов средних и высших учебных заведений: в 2-х ч. / Н.А. Березовин, Н.А.Цирельчук, М.И. Чеховских. – Ч. 2: Педагогика. – Минск: МГВРК, 2002. – 336 с.
5. Битинас, Б.П. Введение в философию воспитания / Б.П. Битинас. – М.: Фонд духовного и нравственного воспитания. – 1996. – 141 с.
6. Бордовская, Н.В. Педагогика. Учебник для вузов / Н.В. Бордовская, Реан А.А. – СПб.: Издательство «Питер», 2000. – 304 с.
7. Бороздина, Г.В. Основы психологии и педагогики: учебное пособие для студентов непедагогических специальностей учреждений, обеспечивающих получение высшего образования / Г.В. Бороздина. – Минск: БГЭУ, 2004. – 375 с.
8. Гершунский, Б.С. Философия образования для XXI века. (В поисках практико-ориентированных образовательных концепций) / Б.С. Гершунский. – М.: Совершенство, 1998. – 608 с.
9. Голованова, Н.Ф. Социализация и воспитание ребенка: учебное пособие для студентов высших учебных заведений / Н.Ф. Голованова. – СПб.: Речь, 2004. – 272 с.
10. Ерофеева, М.А. Общие основы педагогики. Конспект лекций / М.А. Ерофеева. – М.: Высшее образование, 2006. – 188 с.
11. Жук, А.И. Основы педагогики: учебное пособие / А.И. Жук, И.И. Казимирская, О.Л. Жук, Е.Н. Коновальчик. – Минск: Аверсэв, 2003. – 349 с.
12. Конституция Республики Беларусь 1994 (с изменениями и дополнениями). – Минск, 2002.
13. Об образовании в Республике Беларусь. Закон Республики Беларусь от 11.07.2007 (с дополнениями и изменениями). Национальный реестр правовых актов Республики Беларусь. – 2007г. – № 171,2/1350.
14. 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.

15. Крысько, В.Г. Психология и педагогика: курс лекций / В.Г. Крысько. – 3-е изд. – М.: Омега-Л., 2005. – 336 с. – (Библиотека высшей школы)

16. Кукушин, В.С. Теория и методика воспитательной работы / В.С. Кукушин. – Ростов-на-Дону, 2002. – 254с.

17. Мигиренко, Г.С. Педагогика высшей школы. Будущий инженер / Г.С Мигиренко. – Новосибирск, 1992. – 203с.

18. Милорадова, Н.Г. Психология и педагогика: Учебник / Н.Г. Милорадова. – М.: Гардарики, 2005. – 335 с.

19. О высшем образовании: Закон республики Беларусь, 11 июля 2007 г., № 252/3 // Выш. шк. – 2007. – № 4. – С.3-13.

20. Островский, Э.В. Психология и педагогика: учеб. пособие / Э.В. Островский, Л.И.Чернышев; под ред. Э.В.Островского. – М.: Вузовский учебник, 2007. – 384 с.

21. Педагогика: учебное пособие; под ред. проф. П.И. Пидкасистого. – М.: Высшее образование, 2006. – 432 с.

22. Пионова, Р.С. Педагогика высшей школы: учебное пособие / Р.С. Пионова. – Минск: Выш. шк., 2005. – 303 с.

23. Подласый, И.П. Педагогика. Новый курс: учебник для студ. пед. вузов: в 2 кн. / И.П. Подласый. – М.: Гуманитарный изд. центр ВЛАДОС, 2000. – Кн. 1: Общие основы. Процесс обучения. – 576 с.

24. Психология и педагогика: учебное пособие; под ред. Э.В.Островского. – М.: Вузовский учебник, 2005. – 384 с.

25. Сластенин, В.А. Психология и педагогика: учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений / В.А. Сластенин, В.П. Каширин. – 2-е изд., стереотип. – М.: Издательский центр «Академия». 2003. – 480 с.

26. Столяренко, А.М. Общая педагогика: учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по пед. специальностям / А.М. Столяренко. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2006. – 479 с.

27. Харламов, И.Ф. Педагогика: краткий курс: учеб. пособие / И.Ф. Харламов. – 3-е изд. – Минск: Высш. школа, 2005. – 272 с.

Дополнительная литература

1. Володько, В.Ф. Воспитание / В.Ф. Володько; БНТУ – Минск: Право и экономика, 2007. – 230 с.

2. Деркач, А.А. Акмеология – наука о путях достижения вершин профессионализма / А.А. Деркач, Н.В. Кузьмина. – М., 1993. – 264 с.

3. Добреньков, В.И. Социология / В.И. Дроботенков, А.П. Кравченко – М.: «Академический проект», 2009. – 605 с.

4. Жук, О.Л. Педагогика. Практикум на основе компетентного подхода: учебное пособие / О.Л. Жук, С.Н. Сиренко; под общ. ред. О.Л. Жук. – Минск, 2007. – 192 с.
5. Карпович, Т.Е. Основы педагогики в схемах, таблицах, комментариях: учебно-методическое пособие / Т.Е. Карпович. – Минск: МГЛУ, 2004. – 122 с.
6. Касьянов, В.В. Социология массовой коммуникации / В.В. Касьянов – М.: «Феникс», 2009. – 427 с.
7. Клименко, В.А. Образование в современном обществе: проблемы и перспективы развития / монография / В.А. Клименко. – Минск: БНТУ, 2007. – 296 с.
8. Козлова, Т.З. Опекунская семья / Т.З. Козлова. – М.: «Аспект-Пресс», 2009. – 200 с.
9. Морозова, Е.А. Гармония в семье и браке: Семья глазами православного психолога / Е.А. Морозова. – М.: Даниловский благовестник, 2009. – 384 с.
10. Мудрик, А.В. Социальная педагогика: учеб. для студ. пед. вузов / А.В. Мудрик; под ред. А.В. Слостенина. – 3-е изд., испр и доп. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 200 с.
11. Олекс, О.А. Управление развитием высшего образования: организационно-педагогический аспект / О.А. Олекс. – Минск: РИВШ, 2006. – 322 с.
12. Педагогика: Практикум для студентов пед. специальностей / И.И. Казимирская, А.В. Торхова, П.М. Бычковский. – 2-е изд., перераб и доп. – Минск: БГУ, 2004. – 279 с.
13. Педагогическое мастерство и педагогические технологии: учебное пособие; под ред. Л.К. Гребенкиной, Л.А. Байковой. – М.: Педагогическое общество России, 2001. – 256 с.
14. Пивоев, В.М. Философия культуры / В.М. Пивоев. – М.: «Академический проект», 2009. – 427 с.
15. Смит, Мануэль Дж. Тренинг уверенности в себе / Смит, Дж. Мануэль; пер. с англ. В. Путьты. – СПб.: ООО «Речь», 2000. – 234 с.
16. Степаненков, Н.К. Педагогика школы: учеб. пособие / Н.К. Степаненков. – Минск: Адукацыя і выхаванне, 2007. – 496 с.
17. Столяренко, А.М. Психология и педагогика: учеб. пособие для студентов вузов / А.М. Столяренко. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2006. – 527 с.
18. Теория и методика воспитательной работы: учеб. пособие. (Критерии эффективности воспитательных систем). – Ростов-на-Дону: Изд. центр «МарТ», 2002. – 320 с.
19. Управление качеством образования: Практикоориентированная монография и метод. пособие; под ред. М.М. Поташника. – М.: Пед. общество России, 2000. – 448 с.

20. Храмцова, Ф.И. Мониторинг качества воспитания: сущность, технологии: учебное пособие / Ф.И. Храмцова, Н.Н. Захожая. – Минск: УП «Технопринт», 2004. – 136 с.
21. Чепиков, В.Т. Педагогика. Краткий учебный курс / В.Т. Чепиков. – М.: Новое знание, 2003. – 173 с.
22. Шумская, Л.И. Качество и эффективность воспитательного процесса в вузе / Л. И. Шумская. – Минск: Изд. центр БГУ, 2007. – 263 с.
23. Щуркова, Н.Е. Прикладная педагогика воспитания: учебное пособие / Н.Е. Щуркова. – СПб.: Питер, 2005. – 366 с.
-