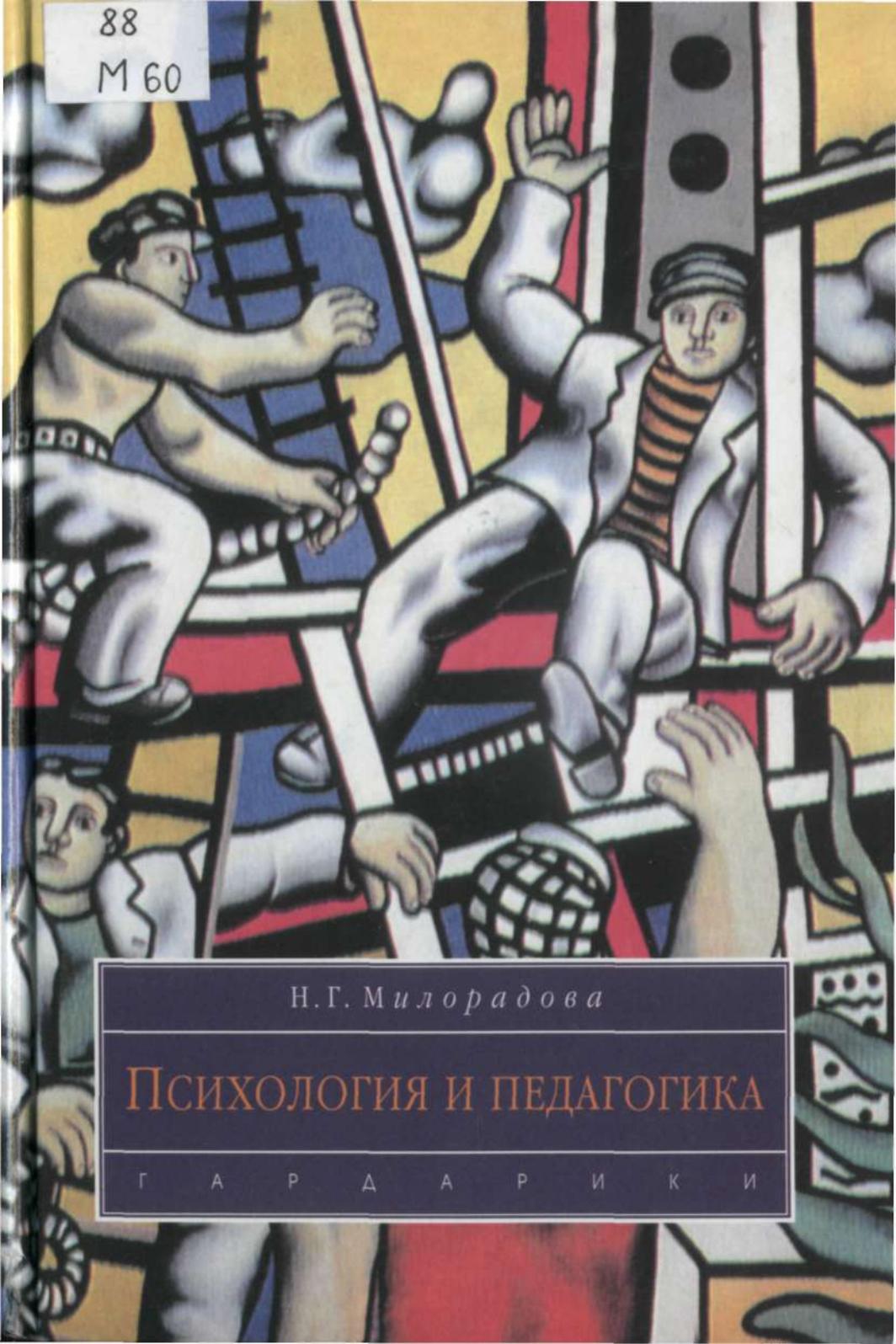


88

М 60



Н. Г. Милорадова

ПСИХОЛОГИЯ И ПЕДАГОГИКА

Г А Р Д А Р И К И

Н. Г. Милордова

ПСИХОЛОГИЯ И ПЕДАГОГИКА

*Рекомендовано Учебно-методическим
объединением вузов РФ по образованию
в области строительства в качестве учебника
для студентов, обучающихся по направлению
653500 «Строительство»*

Москва
ГАРДАРИКИ
2005

УДК[37+159.9](075.8)

ББК 74я73+88я73

М60

Рецензенты:

доктор психологических наук, профессор *Н.Г. Салмина*;

кандидат педагогических наук *И.А. Володарская*

Милорадова Н.Г.

М60 Психология и педагогика: Учебник. — М.: Гардарики, 2005. - 335 с.

ISBN 5-8297-0251-7 (в пер.)

Агентство СІР РГБ

Учебник состоит из двух частей — «Психологии» и «Педагогики», выстроенных по логически обоснованной схеме, объединяющей как классическую психологию и педагогику, так и актуальные проблемы: непрерывное образование, компетентностный подход. Особое внимание уделено практическому использованию психолого-педагогических технологий, ориентирующих студентов на саморазвитие и самообучение.

УДК [37+159.9](075.8)

ББК 74я73+88я73

*В оформлении переплета использован фрагмент гобелена Ф. Леже
«Строители с алоэ» (1960)*

ISBN 5-8297-0251-7

© «Гардарики», 2005

© Н.Г. Милорадова, 2005

ПРЕДИСЛОВИЕ

Для российской системы высшего образования учебная дисциплина «Психология и педагогика» — явление новое, но быстро развивающееся. С одной стороны, владение психологическими и педагогическими знаниями — показатель уровня образованности человека, его культуры. Поэтому психология и педагогика вводятся в учебный процесс как общеобразовательные дисциплины. С другой стороны, для становления собственно профессиональной компетентности каждому выпускнику вуза приходится пройти длительную предметно-профессиональную и социальную адаптацию. Социальная адаптация протекает, как правило, тяжело и болезненно, поскольку требует от человека понимания других людей, согласования интересов, навыков сотрудничества и взаимопомощи, умения общаться и взаимодействовать в процессе труда и т.п. Психология позволяет человеку взглянуть на свои сильные и слабые стороны, ставить высокие, но достижимые цели, педагогика — найти адекватные средства для их достижения, выстроить собственный путь к вершинам компетентности, сохраняя и развивая свою индивидуальность. Есть и еще одна полезная сторона освоения психологии и педагогики — быстрые изменения в мире профессий. По различным данным, ежегодно появляется около 500 новых профессий, старые же частично отмирают или преобразуются до неузнаваемости. Это означает, что человеку необходимо постоянно учиться, делая основной упор на самообучение, а это, в свою очередь, предполагает владение психологическими и педагогическими технологиями по самоизменению, самосовершенствованию.

Древние полагали, что самый эффективный путь познания пролегал через внутренний мир человека. Но то ли путь этот оказался слишком тяжелым, то ли его результаты неутешительными, только зародившаяся в Средние века наука его отвергла. Устремив свой взор на

мир внешний, ученые стали добывать полезные для практической деятельности знания без рассуждений о человеческих ценностях, желаниях и стремлениях. Казалось, что это и так понятно. Век XX эту иллюзию рассеял.

Жизнь человека одновременно протекает в обоих мирах, равно для него значимых. В сложившейся образовательной традиции изучение внешнего и внутреннего мира разделено на отдельные предметы, практически не связанные между собой. Психология позволяет — и это одна из ее особенностей — совместить оба мира. Но что необходимо сделать, чтобы изучение предлагаемого курса по «Психологии и педагогике» действительно принесло радость познания и обогатило личность?

Во-первых, проявить смелость, чтобы взяться за поиск ответов на такие вопросы, которые затрагивают самое ценное, что есть у человека, — его душу. Выполнять задания в процессе чтения, не оставляя их «на потом». Они позволяют грамотно справиться с собственными психологическими и педагогическими затруднениями, неизбежными в жизни каждого человека.

Во-вторых, обратить взор на собственный мир желаний и размышлений, опасений и надежд, понять, каков лично ваш смысл в обучении, работе, жизни... сделать содержание обучения личностно значимым.

В-третьих, «запустить» механизм осознанного наблюдения и самонаблюдения: увязать типовое, общее для всех, описанное в данной книге, с индивидуально неповторимой собственной личностью.

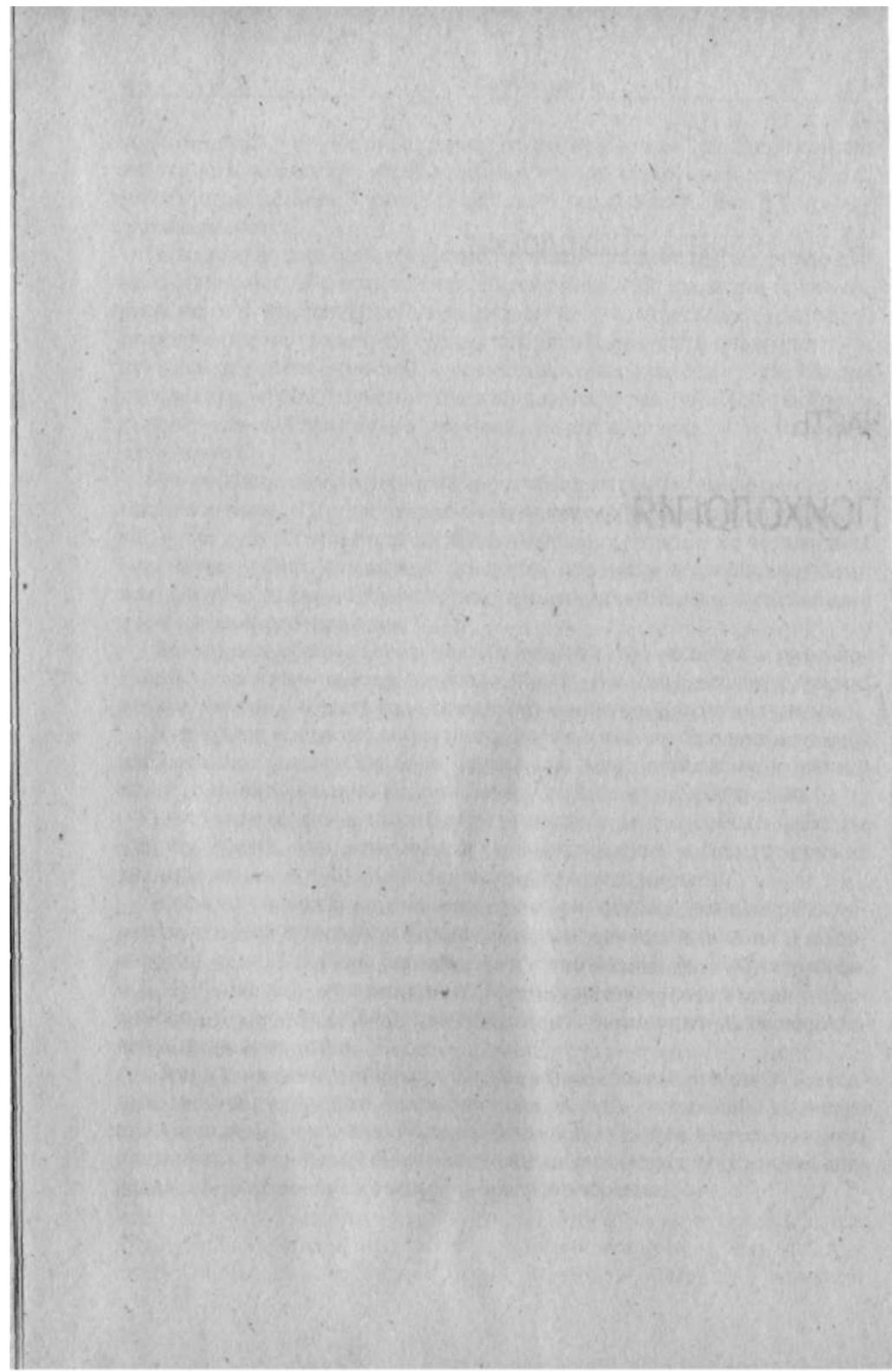
В-четвертых, стать психологом и педагогом для самого себя. Не следует думать, что источником психологических и педагогических знаний являются только исследования профессионалов.

В основу содержания учебника положен государственный общеобразовательный стандарт и Примерная программа дисциплины «Психология и педагогика» (авторы А.А. Вербицкий, Н.Г. Милорадова, А.Г. Чернявская), утвержденная Министерством образования Российской Федерации (2000) для подготовки бакалавров и дипломированных специалистов.

При изложении материала сделан акцент на выделении и фиксации индивидуальности человеческого Я, что, возможно, позволит внимательному читателю более объективно подойти к себе, осознать и принять право людей быть непохожими, отказаться от желания «переделать» всех по собственному образу и подобию.

ЧАСТЬ I

ПСИХОЛОГИЯ



Глава 1

Методология психологии

1.1. Объект и предмет психологии

Во все времена человека интересовал он сам, его внутренний мир, причины тех или иных поступков. Много веков тому назад люди обратили внимание на то, что у человека есть нечто особенное, неуловимое и неосязаемое — *душа*. Именно она, как полагают люди, является тем непостижимо загадочным явлением, которое либо возвышает наше существование и делает его радостным, либо низвергает и делает невозможным.

Получить *«единственно истинный, однозначно верный»* ответ на вопрос «Что есть душа?», как, впрочем, и на ряд других, не менее важных вопросов, вряд ли возможно. Действительно, как узнать, откуда появился человек и где его корни? Что происходит с человеком после его смерти? Куда движется человечество? Кто есть человек в этом мире? На фоне этих глобальных вопросов человек мучается в поиске ответов и на более частные вопросы, касающиеся его самого, его возможностей и предназначения. Ответы он находит в обществе, которое сохраняет и преобразует накопленные знания, превращая их в некую целостную картину мира — *мировоззрение*, содержащее представление об устройстве мира, о месте человека в нем и о принципах взаимодействия с этим миром. За время своего существования человечество создало несколько мировоззренческих картин, по-своему ответив на тот или иной глобальный вопрос. Во всех картинах нашлось место для «души», но как по-разному она представлена!

Мифологическая картина — первое теоретическое представление древних людей, воспринимавших мир и себя в том числе как нечто целое, не расчлененное на части. Люди не отделяли себя от природы, а уж тем более не противопоставляли себя ей. Мифологиче-

ские воззрения впервые отрывают человеческую мысль от реального мира и как бы удваивают этот мир. Каждая вещь имела своего сверхъестественного двойника — душу, или аниму (*лат. anima* — душа, дух). Душа понималась как независимая от тела сущность, управляющая всеми живыми и неживыми предметами. Границы между живым и неживым не проводилось. Мифологическая картина населяла землю богами и героями, которые взаимодействовали с людьми, но жили в особом мире. Мифы подготовили человеческую мысль к вопросу о происхождении мира и его устройстве.

В греческой мифологии классическим образцом истинной любви, высшей реализации человеческой души был миф о девушке по имени Психея (от *греч. psyche* — душа) — смертной, но получившей от богов бессмертие за свою любовь и преданность Амуру. Для греков Психея стала символом души, ищущей свой идеал. В «Метаморфозах, или Золотом осле» римского писателя и философа Апулея объединены мотив страдающей и мучающейся Психеи (души) с широко распространенным сказочным сюжетом о чудесно и суженом. На протяжении многих веков миф о Психее привлекал многих писателей, поэтов, скульпторов, художников и композиторов.

Современные психологи считают, что древние уловили главную суть души — ее способность любить, обретать жизнь и даже бессмертие посредством любви.

Религиозная картина предложила свой вариант ответа о происхождении человека, но главное — указала путь возможного человеческого развития. Выделив и возвысив человека, новое мировоззрение дало начало собственно человеческой истории. Религия, будь то христианская, мусульманская или буддийская, создает некий эталон *совершенного* человека. Есть Бог, но есть и человек, способный приблизиться к нему: Иисус Христос, Мухаммед, Будда. Каждый человек имеет шанс слиться с Богом, познать его, уподобиться ему. Стремление к совершенству привело к созданию прекраснейших творений в искусстве. Но в этой картине мира душой были наделены лишь избранные. Душа — это дыхание жизни, оживляющее тело, частица Бога, его последнее и совершенное творение. К сожалению, душу противопоставили телу, и в ней наметился разлад. «*О, душа, ты меня превратила в слугу. Я твой гнет ощущаю на каждом шагу*», — писал Омар Хайям. Прошло почти тысячелетие, но состояние раздвоенности человека не исчезает, давая богатую пищу поэтам, художникам, композиторам.

Натурфилософская картина строилась на идеалах покоя и созерцания. Это особый подход к действительности — фиксация того, что попадает в поле зрения, а затем умозрительное размышление по поводу сущности увиденного. В рамках натурфилософии зарождаются более содержательные и более развитые формы мышления и методы познания — зачатки анализа и синтеза. Как и мифологическая картина, она обеспечивает человеку возможность жить в гармонии с природой, сохранять покой, уверенность в себе, с уважением относиться к окружающему миру, принимая его таким, каков он есть. Эти же идеалы многие тысячелетия исповедуют цивилизации Востока. Для восточной психологии (индуистская, персидская, китайская) основным объектом изучения было и остается индивидуальное Я, субъективный мир личности. Это выработка системы самосознания и саморегуляции, преобразование психологических структур, контроль над Я, над сенсорными, интеллектуальными, эмоциональными и волевыми процессами.

Естественно-научная картина опиралась на идеалы преобразования. Эта картина мира, зародившаяся в XVI в. в Европе, пронизана идеей власти над природой, прерогативы действия с целью преобразования. В XVIII в. немецкий философ Христиан Вольф вводит новое понятие — «психология», образованное от греческих слов «psyche» (душа) и «logos» (учение, наука). В 1879 г. в Лейпцигском университете открывается первая психологическая лаборатория. Существование души признается и в этой картине мира. Но само слово «душа» не употребляется, его заменило понятие «психика».

Мировоззрение, определяя характер восприятия человеком мира, направляет его мышление, рождает чувства. Сравните поэтическое описание переживания встречи с цветком двух поэтов — англичанина Альфреда Теннисона и японца Мацуо Басе. Спутать, кому из них какое стихотворение принадлежит, — невозможно.

Возросший средь руин цветок,
Тебя из трещин древних извлекаю,
Ты предо мною весь — вот корень, стебелек,
здесь на моей ладони.
Ты мал, цветок, но если бы я понял,
Что есть твой корень, стебелек
и в чем вся суть твоя, цветок,
Тогда я Бога суть и человека суть познал бы¹.

Внимательно взглядишь!
Цветы «пастушьей сумки»
Увидишь под плетнем'.

В западном мире даже поэт, стремясь постичь истину и Бога, делает это как типичный ученый — обрекает цветок на смерть, вырывая его с корнем. Басе же призывает «увидеть» цветок.

С появлением науки исследование души не перешло полностью в ее ведомство. Как и в прошлые времена, проблема души продолжает волновать искусство, религию, обогащая наше познание иным видением. Ни одно научное исследование, ни одна теоретическая концепция не могут сравниться с глубиной понимания всей бездонности и противоречивости человеческой натуры, выраженной поэтами и мыслителями.

Современный человек черпает свои знания в первую очередь из естественно-научной картины мира. Но психологические представления (житейские знания) складываются задолго до знакомства с наукой: как результат личного опыта и опыта людей, фиксированного в сказках, мифах, художественной литературе, фильмах и т.д. Все это откладывается в сфере бессознательного человека, формирует его собственное неповторимое видение мира. «Уйдя» в подсознание, они выходят из-под контроля сознания, и человек теряет возможность что-то изменить в себе, переучиться, перестроиться. Научные психологические знания могут помочь ему обрести власть над собственными житейскими представлениями, понять их происхождение и изменить, если такая задача будет поставлена.

Для того чтобы «перейти в другую веру», т.е. согласиться с тем, что чье-то мнение (пусть даже научное) обладает превосходством и может заменить твое собственное, необходимы дополнительные усилия — для преодоления инерции, для расшатывания ранее сформировавшихся познавательных структур. Увы, психология — одна из немногих наук, которая никогда не начинается с «чистого листа». Переход от житейского взгляда на мир к научному психологическому мировоззрению сродни революции, ибо влечет за собой качественную перестройку сознания.

Знакомство с наукой обычно начинается с получения ответов на несколько принципиально важных вопросов, касающихся методологических оснований научного знания:

1. Что изучает данная наука, каков *предмет* ее исследования?

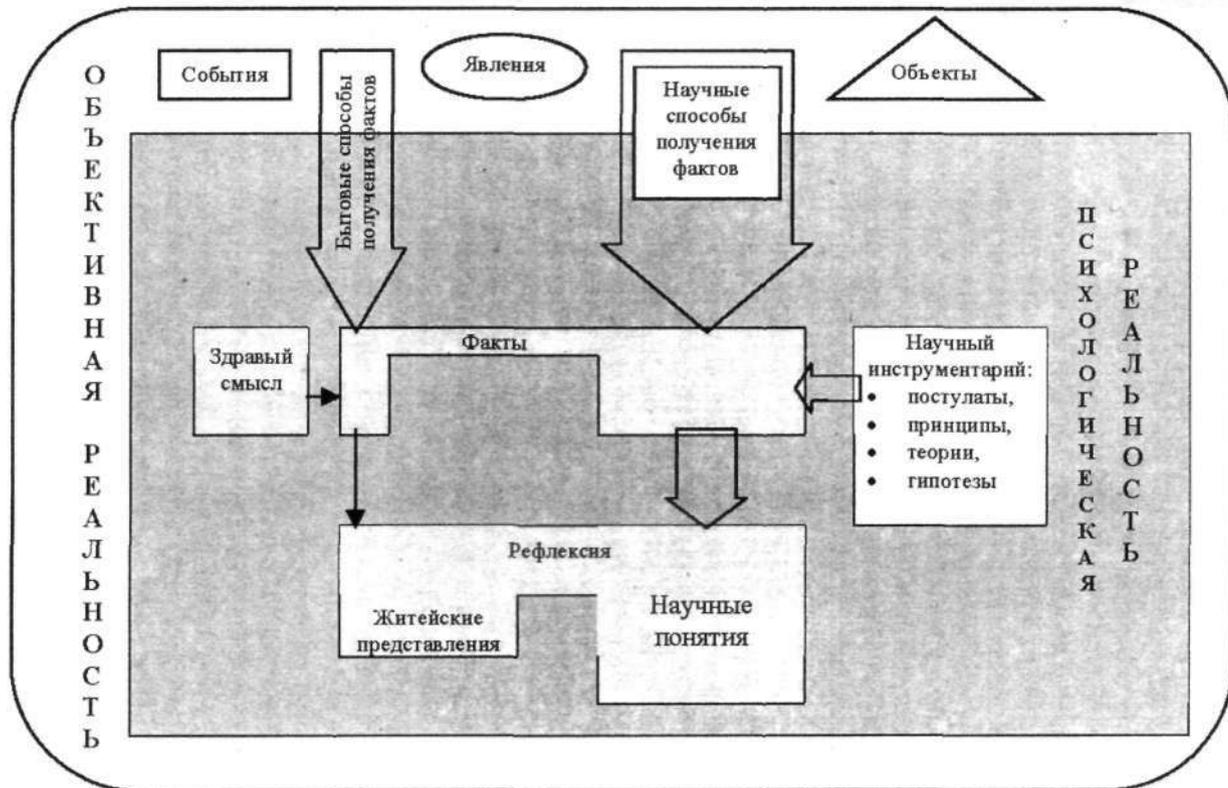


Рис. 1. Естественно-научное познание человека

2. Какие *методы* используются для фиксации явлений и обнаружения фактов?

3. На какие *постулаты* опираются, объясняя полученные результаты и делая выводы?

4. Какие *принципы* (правила) используются при интерпретации фактов?

5. На каком *языке* фиксируются полученные знания?

Для получения права называться наукой необходимо дать такие ответы на эти вопросы, которые соответствовали бы принятым в научном мире канонам, т.е. системе правил, считающихся обязательными и соответствующим принятому образцу.

Ответить на вопрос «Что изучает психология?» можно по-разному.

Ответ 1 — «Посмотри и увидишь». В быту люди обычно используют показ и простой житейский способ обоснования: «Посмотрите внутрь *себя*, и вы обязательно почувствуете, увидите, поймете, что есть нечто особое в вас, и это нечто — душа». В повседневном употреблении душа соответствует понятиям «внутренний мир человека», «переживания», «сознание». Однако столь примитивное введение понятия «душа» научный мир не принимает. Наука требует, чтобы ученые работали по правилам: «Мало ли, что вижу! Докажи это в логике понятий!» Если ученые не могут этого сделать, то в свой мир наука не пустит.

Ответ 2 — «Перечисли, что изучает и где применяет». При знакомстве с наукой порой прибегают к перечислению того, чем занимаются ученые, либо указывают, где используются результаты их исследований. Этих знаний бывает достаточно, чтобы сформировать у человека представления о той или иной научной сфере. С перечислением основных понятий знакомство с предметом науки, как правило, завершается. Но только не в психологии. Почему? Слишком сложно вычленишь предмет из такого объекта, как душа!

Ответ 3 — «Определи по правилам». Наука начала свой путь с изучения *взаимодействия*: в экспериментах Галилея и Ньютона объектом познания было движение, которое осуществлялось как реальное взаимодействие тел. Поэтому и психика в науке характеризуется через активность — деятельность, процесс, функцию, свойство... Понимание психики (души) как некой субстанции, «вещи» наукой не рассматривается. Это имеет принципиальное значение, так как в бытовой речи основные психологические понятия (душа, память, воля, мышление и т.д.) по своим грамматическим признакам относятся к именам существительным. Произнося эти слова, человек неосознанно представляет себе нечто «осуществленное», статичное, остановившееся, некий предмет.

Рассмотрим интерпретацию определения предмета психологии — *психики как особого свойства высокоорганизованной материи*, предложенную П.Я. Гальпериним.

Психика — это свойство, т.е. нечто, что раскрывается, проявляется лишь при *взаимодействии* с другими телами, что свойственно телу, но в отличие от признака не принадлежит ему. В этом кроется одна из причин, по которой трудно постичь человека и дать ему однозначную характеристику. Например, в общении человек может проявлять дружелюбие или враждебность в зависимости от того, с кем имеет дело.

Психика — свойство тела, а не какой-то отдельной его части. Вот почему, когда «болит душа», человек не может найти себе места, ведь болит-то все тело! Или, скажем, мышление. Мыслит не голова, а все тело. Существует даже такая форма мышления, как наглядно-действенная, когда человек буквально «мыслит руками» (про таких обычно говорят: «золотые руки», «умные руки»).

Психика — *особое* свойство тела. Эта особость проявляется в способности предугадывать, предвидеть будущее, т.е. ориентироваться на то, чего нет, а есть только шанс, что это произойдет. Такую способность у животных часто называют хитростью, у человека — разумом. Живое существо способно планировать и уже в настоящем готовиться к тому, что может случиться в будущем. В этом кроется вторая причина сложности понимания человека. Хотя человек использует опыт прошлого, но в своем выборе опирается прежде всего на будущее. Без включения категории будущего человека не понять.

Таким образом, психологию интересуют две глобальные проблемы.

- Как существо, наделенное психикой, ориентируется на то, чего нет, действуя в поле вероятного, и достигает того, чего не имеет?

- Как существо, наделенное психикой, принимая решение, опираясь лишь на вероятность его реализации, идет на риск? Все предусмотреть невозможно. Конечно, хорошо бы семь раз отмерить, прежде чем отрезать. Но это пожелание неосуществимо, поскольку условия, которые необходимо учесть, проявляются лишь в процессе самой деятельности. Поэтому риск неизбежен.

На рубеже XIX—XX вв. психология предприняла попытку утвердиться как естественная наука, ответив на вопрос о предмете своего интереса, следуя правилам науки. Но оказалась в состоянии кризиса, который выразился своеобразно. Вместо одной научной дисциплины — психологии — появилось множество других, каждая из которых претендовала на свой предмет исследования. Различия в понимании предмета психологии привели к созданию нескольких психологических школ.

1.2. Основные направления в психологии

Бихевиоризм (от *англ.* behaviour — поведение) — основоположник этого направления, американский физиолог Дж.Б. Уотсон (1878—1958) предложил в качестве предмета изучения *поведение*, так как все остальное (сознание, ощущения и т.п.) — «черный ящик», недоступный для исследования естественно-научными средствами. Научный поиск бихевиористов был направлен на выяснение законов, связывающих воздействующие стимулы и ответные поведенческие реакции.

В дальнейшем это должно было помочь в предугадывании и целенаправленном изменении поведения человека (рис. 2).

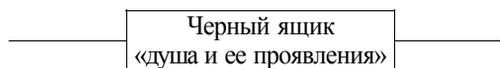


Рис. 2. Классическая модель поведения

Для бихевиористов поведение человека и животных с точки зрения его строения, механизмов и стимулов принципиально не различается. Они полагали, что вполне допустимо, изучая поведение животных, переносить обнаруживаемые факты и законы на человека и, наоборот, «по-человечески» трактовать виды и формы поведения животных. Поэтому в качестве испытуемых использовались животные, в основном крысы и голуби, поскольку они дешево стоили. Однако полностью отказаться от изучения психических феноменов было нельзя, учитывая их фактическое значение в жизни и поведении человека. Взгляды Уотсона были смягчены его последователями, пытавшимися одновременно и приблизить науку о поведении к действительности, и примирить ее со сложившимся философским пониманием человека.

Необихевиористы отказались от упрощенного понимания поведения как системы реакций на внешние стимулы. Э.Ч. Толмен (1886—1959) ввел в бихевиоризм представления об активности, разумности и целесообразности поведения. Организующее и направляющее начало поведения он видел в цели, понимаемой как конечный результат, который должен быть достигнут в итоге практического выполнения организмом системы поведенческих актов¹.

Особую роль в бихевиоризме сыграл Б.Ф. Скиннер (1904—1990), признанный авторитет в теории и практике научения, автор программированного обучения, талантливый и интересный психолог.

¹ См.: Толмен Э. Ч. Поведение как молярный феномен // Хрестоматия по курсу «Введение в психологию». М.: Российское психологическое общество, 1999. С. 200—204.

Бихевиоризм неоднократно подвергался всесторонней критике. Его влияние как теоретической концепции невелико, чего нельзя сказать о практической психологии. Во всем мире широкое распространение получили построенные на бихевиористских началах психологические тесты и диагностические методики, техники консультирования, особенно в сфере управления персоналом, учебные программы по воспитанию и обучению детей и взрослых.

Гештальтпсихология (*отнем.* Gestalt — образ, структура, форма) зародилась в Германии среди ученых, имевших фундаментальное образование в области физики и математики. Представители этого направления М. Вертгеймер (1880-1943), В. Келер (1887-1967), К. Левин (1890—1947) утверждали, что существуют законы формирования сложных, целостных систем психических феноменов и их функционирования, которые нельзя объяснить элементарными законами сочетания элементов, как это делала традиционная (ассоцианистская) психология. Окружающий мир, утверждали они, состоит из организованных форм, и само восприятие этого мира тоже организовано. Гештальтисты начали проводить социально-психологические эксперименты по исследованию личности и межличностного поведения, в ходе которых неоднократно убеждались в наличии «молчаливой организации», вносящей собственные коррективы в процессы восприятия.

Идеи гештальтпсихологов сыграли положительную роль в разработке ряда важных проблем психологии, в частности таких категорий, как восприятие, мышление, память, личность и межличностные отношения. Они также способствовали внедрению в психологию полезных для нее теорий и понятий, заимствованных из сферы естественно-научных исследований. На основе этой концепции разрабатывается гештальттерапия, которая сегодня популярна во многих странах мира, в том числе и в России.

Психоанализ разработан австрийским врачом З. Фрейдом (1856—1939), который начал с исследования и обобщения психотерапевтической практики, а затем превратил накопленный опыт в психологическую теорию. В этом направлении психология вновь обрела живого человека и с древних времен присущую ей глубину проникновения в сущность души и поведения. С драматической остротой психоанализ поставил вопрос об иррациональном в кажущемся рациональным поведении человека, усмотрев причину все в том же *не-что*, что не поддается изучению естественно-научными методами. Бихевиористы назвали это «черным ящиком», гештальтисты — «молчаливой организацией», а Фрейд ввел понятие «Ид» — «Оно». Человеческое Я представляет собой сферу осознанного, разумного вмес-

тилища внешнего опыта, которое регулируется принципом реальности, но его энергия слаба. Напротив, оно имеет колоссальную психическую энергию, руководствуясь принципом удовольствия.

Для психоанализа ключевыми понятиями стали «*сознание*» и «*бессознательное*», причем последнему была отведена особо важная роль в детерминации человеческого поведения. Фрейд писал, что имеются веские доказательства того, что тонкая и трудная интеллектуальная работа, требующая глубокого и напряженного мышления, может протекать вне сферы сознания, что существуют люди, у которых самокритика и совесть оказываются бессознательными и, оставаясь таковыми, обуславливают важнейшие поступки. Бессознательным, по Фрейду, может быть и чувство вины. Конфликт между бессознательными влечениями и социальными требованиями и запретами положил начало изучению механизмов психологической защиты¹!

Судьба психоаналитического учения в разных странах складывалась по-разному. Поначалу все, кроме ближайших учеников и последователей Фрейда и части практикующих врачей, относились к нему весьма прохладно. Пожалуй, ни одно другое направление психологии не подвергалось столь резкой критике, как психоанализ. Затем оно нашло сторонников в Германии и Австрии, в других странах Европы и, наконец, в США. Добившись огромного успеха на обоих континентах, психоанализ продолжает лидировать во Франции и Канаде. В остальных странах его постепенно вытесняют методы других видов психотерапии, в частности разработанные многочисленными последователями Фрейда. Вот несколько имен, известных в мире не меньше, чем имя самого Фрейда.

А. Адлер (1870—1937) — австрийский психолог, основатель индивидуальной психологии, главные положения которой можно сформулировать следующим образом:

- не существует непосредственной зависимости психического развития человека от органических факторов;
- с первых лет жизни у ребенка возникает переживаемое им глубоко чувство собственной неполноценности и стремление к *творческому самосовершенствованию* для преодоления этого *комплекса неполноценности*;
- человек — существо, изначально стремящееся к определенной жизненной цели, действующее в основном разумно, активно, целесообразно и обдуманно, а не пассивно и реактивно;

¹ См.: Фрейд З. Психология бессознательного. М, 1990.

• цели жизни определяются самим человеком. От характера этих целей зависит многое в поведении человека; под их влиянием у него формируются образы, память, складывается определенное восприятие действительности, те или иные черты личности и характера, склонности и способности, моральный облик, аффекты и чувства.

К.Г. Юнг (1875—1961) — швейцарский психолог (психиатр) и философ, основатель аналитической психологии, рассматривал психику как сложное целое, относительно независимые части которого своеобразно отделены друг от друга. Центр человеческой индивидуальности составляет так называемый *комплекс Я*, с которым связаны два типа бессознательного: личное и коллективное. Первое — это приобретенный человеком жизненный опыт, второе передается ему по наследству и отражает общественные знания, накопленные человечеством (мифы, впечатления, образы и т.п.). Юнг ввел в психологию понятия о двух типах личности: *интровертах* (от лат. intro — движение внутрь и verito — обращать, поворачивать) и *экстравертах* (от лат. extra — вне и verito...). Созданная им типология личности является одной из наиболее интересных и продуктивных психологических концепций.

Э. Фромм (1900—1980) — немецко-американский психолог, философ и социолог, представитель гуманистического психоанализа, согласно которому у человека есть два способа существования — обладание и бытие. Активность человека подчинена удовлетворению *базовой потребности — обретению единства с миром и с самим собой*. Общество и обстоятельства жизни формируют характер человека. Там, где подавляется свобода личности, где «иметь» преобладает над «быть», возникают патологические характеры. В таком обществе люди перестают быть самими собой, автоматически усваивая тот тип мышления и поведения, который навязывает общество, принятая в нем модель идеологии и культуры, или столь же автоматически противопоставляя себя ей. Наступает *тотальное отчуждение* как характеристика человеческого бытия. Единственно адекватный ответ на проблему человеческого существования Фромм видит в любви — форме человеческих отношений, позволяющей обрести подлинное Я.

Российская психология также не избежала мирового кризиса XX в. Основы нового направления в отечественной психологии были заложены выдающимися физиологами И.М. Сеченовым и И.П. Павловым, которые предопределили его естественно-научный характер.

В советской психологии в 1920—1930-х гг. Л.С. Выготским (1896—1934) при участии его учеников А.Н. Леонтьева и А.Р. Лурия была разработана целостная *культурно-историческая теория*. Выготский вы-

сказал мысль, что основной единицей, сохраняющей свойства целого, являются сложнейшие формы рефлекторной деятельности — *применение средств (орудий)*. В психологии такими средствами (орудиями) служат знаки, оперируя которыми и воздействуя на другого, человек формирует собственный внутренний мир. Культурные знаки (мифы, религия, искусство, наука) обеспечивают сохранение и трансляцию культуры. Ее сердцевину составляет язык как наиболее развитая система. Психические функции, данные природой (натуральные), преобразуются за счет «присвоения» орудий в функции высшего уровня развития, становясь «культурными». Механическая память превращается в память логическую, импульсивное действие — в произвольное. Выготский назвал область своего исследования — изучение искусственно созданных человеком орудий и знаков, благодаря которым возникают высшие психические функции, — *инструментальной психологией*.

Развивая идеи Выготского, его ученики и последователи разработали общепсихологическую концепцию *деятельности*. Леонтьевым была предложена схема структуры деятельности (деятельность — действие — операция), соотнесенной со структурой мотивационной сферы (мотив — цель — условие). Управляя организацией внешней деятельности, человек одновременно управляет и внутренней (психической) деятельностью. Главной структурной единицей считается действие: процесс, направленный на достижение цели — образа желаемого результата. А вот основным побудителем к деятельности выступает мотив. Способ (совокупность операций), каким будет достигнута цель, определяется конкретными условиями протекания деятельности. На основе предложенной схемы изучались высшие формы психических процессов: восприятие (перцептивная деятельность), мышление (мыслительная деятельность), память (мнемическая деятельность) и др. В своей фундаментальной работе «Проблемы развития психики» Леонтьев провел анализ развития психики, раскрывающий механизмы происхождения сознания и его роли в регуляции деятельности человека. Принцип единства психики и деятельности был реализован и при рассмотрении активности животных в процессе приспособления к окружающему миру. Был выделен критерий возникновения психики, описаны стадии ее развития, проведена серия экспериментальных работ по этим проблемам.

В настоящее время деятельностный подход является одним из влиятельных направлений мировой психологии. Особых успехов представители этого направления добились в сфере обучения и умственного развития, нейропсихологии и психофизиологии.

Таким образом, внутри научной психологии существуют различные подходы к предмету ее исследования.

Психология — наука, которая изучает:

- душу как свойство тела, состоящее в возможности предугадать осуществление того, что имеет возможность осуществиться (идет от Аристотеля);

- сознание как способность думать, чувствовать, желать... (определение появилось в XVII в. в связи с развитием естественных наук);

- поведение как совокупность реакций организма на стимулы внешней среды (направление «бихевиоризм» возникло в США в начале XX в.);

- гештальт как функциональную структуру, упорядочивающую многообразие отдельных явлений (направление «гештальтпсихология» возникло в Германии в начале XX в.);

- бессознательное как совокупность психических процессов и состояний, обусловленных явлениями действительности, во влиянии которых субъект не отдает себе отчета (направление «психоанализ» возникло в Австрии в начале XX в.);

- психику как высшую форму взаимосвязи живых существ с предметным миром, выраженную в их способности реализовывать свои побуждения и действовать на основе информации о них;

- психику как свойство высокоорганизованной материи отражать объективную действительность и на основе формируемого при этом психического образа целесообразно регулировать деятельность субъекта и его поведения (определение дано в XIX—XX вв.).

Перечисленные выше направления в той или иной мере относятся к естественно-научным направлениям психологии. В середине XX в. как социальное движение психологов, не ориентированных на естественные науки, возникло новое направление — гуманистическая психология. Название было предложено доктором философии, профессором из Бостона А.Р. Коэном, но «духовным отцом» этого направления по праву считается американский психолог А. Маслоу (1908—1970). Для гуманистического психолога убеждение в свободе человека и отказ от манипулирования им во имя любых целей и идеалов — основа психологической практики. Представители данного подхода выдвигают постулат, согласно которому каждый человек обладает врожденными потенциями, которые актуализируются под воздействием социальных условий. Главную роль в изучении человека они отводят его личному опыту.

1.3. Построение психологического знания

Любой человек независимо от профессии и возраста занимается психологическими исследованиями, пополняя свой багаж житейской (психологической) мудрости. Полученных знаний бывает достаточно для того, чтобы разумно решать вопросы в повседневной, устоявшейся жизни. Однако опираться только на житейские знания в непрерывно изменяющемся мире сложно. Более того, в новых ситуациях они не только не помогают человеку, но могут и помешать. Житейские знания носят целостный характер сложившихся представлений, установок, которые сформировались на эмоциональном фоне. Никогда не бывая «холодными», они, напротив, всегда пристрастны, всегда связаны с интересами и потребностями. Чем сильнее эта связь, чем напряженнее эмоциональная атмосфера, тем сложнее человеку отказаться от своих представлений, усомниться в правильности своей позиции. Наука, используя специальные методы, стремится усовершенствовать повседневное мышление.

Методы (от греч. *methodos* — путь исследования, теории, учение) в самом широком смысле выступают как способы достижения цели. Научное познание любой области, будь то физика или психология, использует одни и те же методы: наблюдение и эксперимент (рис. 3).



Рис. 3. Методы исследования в психологии

Каждая наука, как и любой человек в своей житейской практике, начинала путь познания с наблюдения, но разница между ними весьма существенная (табл. 1). Ученые тщательно и подробно описывают наблюдаемые явления, констатируют и классифицируют факты. Научное наблюдение может быть сложным, *опосредованным*, т.е. осуществляемым с помощью каких-то средств, приборов. Но и в этом случае оно остается простым наблюдением. Исследователь не вмешивается в процесс, который он изучает.

Таблица 1

Сравнение житейского и научного наблюдения

Житейское наблюдение	Научное наблюдение
	Условие
случайное, неорганизованное регистрация фактов индуктивное обобщение	целенаправленность: четкий план регистрация и описание фактов объяснение внутренней сущности
Фиксация результатов в виде:	
житейских представлений	системы понятия, законов, научных теорий! ¹

Понять и изучить природу явлений, их сущность, опираясь только на наблюдение, крайне сложно, а часто и невозможно. Современные научные направления давно отказались от этого метода как единственного в процессе исследований. Самым сложным творением природы признан человек — это поистине стихия изменчивости, и надо обладать гениальными способностями, чтобы понять другого человека, только наблюдая за его внешними проявлениями. Однако в психологии метод наблюдения продолжает развиваться.

Так, разновидностью метода наблюдений в психологии выступает самонаблюдение. «Познай самого себя, и ты познаешь весь мир» — так считали древние мудрецы, и они были правы. *Интроспекция* (от *лат.* *introspecto* — смотрю внутрь) — метод наблюдения за собственными внутренними психическими явлениями. Истоки этого метода идут от Р. Декарта и Дж. Локка, полагавших, что сознание человека нельзя познавать как внешний мир, его можно изучать, только обращаясь к своему внутреннему опыту, как бы внутрь самого себя. Многие выдающиеся философские и художественные произведения — результат внутреннего самоисследования. Более развитой формой самопознания человеком своих психических состояний является *рефлексия* (от *лат.* *reflexio* — обращение назад) — стремление понять основы (причины) собственных действий и состояний, размышление над тем, какое впечатление он производит на окружающих. Широкое распространение получил в психологии *метод срезов*. Суть его такова: психолог проводит исследование одного или нескольких психических процессов на большом количестве людей, допустим разного возраста (возрастной срез) или представителей какой-то профессии (профессиональный срез). Используя статистические методы обработки данных, выявляются типовые, характерные для данного возраста, профессии особенности.

Качественные изменения в науке вызвали внедрение экспериментальных (от *лат.* *experimentum* — проба, опыт) методов исследования. В психологии эксперимент появился сравнительно недавно.

Первые экспериментальные работы в психологии были *лабораторными*, т.е. проводились в искусственных (лабораторных) условиях с целью изучения изолированных особенностей отдельных психических процессов. Так были исследованы многие элементарные психические процессы: механизмы памяти, восприятия, мыслительные действия, свойства внимания. Но сложность изучения заключалась в том, что испытуемый всегда знал, что это не настоящая ситуация. Устранить этот недостаток был призван *естественный эксперимент*, который занял как бы среднее положение между методами наблюдения и лабораторным экспериментом. Если при обычном наблюдении исследователь пассивно ждет, когда случай позволит ему увидеть в человеке те или иные особенности, то при естественном эксперименте психолог сам создает условия для их проявления, не меняя при этом естественного хода жизни человека.

Описанные выше экспериментальные методики можно было бы назвать одним словом — констатирующие, т.е. имеющие дело с уже «сложившимся» явлением, но, как известно, «в готовом продукте скрыт процесс его происхождения». Современная наука считает, что представления о природе изучаемых явлений будут более достоверными, если они получены *в формирующем эксперименте*, когда исследователь вмешивается в процесс с целью установить, как наличие или отсутствие одного из факторов влияет на другой фактор. Разновидностью формирующего эксперимента в педагогической психологии, является *обучающий эксперимент*, когда исследователь осуществляет планомерное формирование необходимых психических процессов или свойств, активно воздействуя на человека.

Многие современные науки — физика, биология, химия, медицина, — использующие метод формирующего эксперимента, уже столкнулись с одной из самых трагических научных проблем — его побочным продуктом (атомная бомба, химическое оружие, клонирование и т.д.) и ответственностью за то, что сделано. Этические проблемы — постоянная составляющая часть работы психолога.

Научные методы позволяют зафиксировать факт, некий фрагмент реальности: событие, явление, причем зафиксировать определенным способом, в результате наблюдения или эксперимента. Далее его следует перевести в факт научный, т.е. описать посредством научного языка, а затем перевести его в состав *уже* существующей научной системы. Факты трактуют люди, поэтому один и тот же факт может быть описан и объ-

яснен по-разному. Особенно сложно обстоит дело с фактами в науках о человеке и обществе. В истории человечества существовали разные объясняющие системы: мифологическая, религиозная, натурфилософская. В настоящее время образцом для всех форм человеческой деятельности, в которых возникает потребность в объяснении, выступает наука.

В основании любой науки лежат *предположительные* знания, истинность которых на данный момент нельзя ни доказать, ни опровергнуть. С проблемой исходных знаний, на основе которых можно было бы строить доказательства и формулировать выводы, столкнулись еще древние. Греческие математики в IV в. до н.э. предложили использовать некоторые положения без доказательств, а все последующие предложения выводить из них строго логически. Положения, принятые без доказательства, назвали аксиомами и постулатами. Вся современная наука построена на предположительных знаниях.

Аксиома — суждение, чаще всего логическое, которое при дедуктивном построении какой-либо теории принимается без доказательства в качестве исходного, из которого выводятся все остальные предположения с помощью принятых логических правил. Аксиомы чаще всего используются в точных науках. За основание берется реально установленный, зафиксированный в опыте человечества факт, нечто *очевидное*. В научной теории делается допущение, что это «нечто» имеет абсолютный характер, т.е. оно истинно всегда и везде. Аксиомы могут быть и прямо противоположны, но не в рамках одной теории! В XIX в. русский ученый Н.И. Лобачевский построил новую систему геометрии, в основе которой лежит противоположный аксиоме Евклида постулат о параллельности: «Две параллельные прямые могут пересекаться». Оба суждения — аксиомы, они истинны, что подтверждается практической деятельностью человека, но в разных условиях — земных и космических.

В гуманитарных и социальных науках обычно используется постулат — исходное положение, принцип или утверждение, принятое *без строгого доказательства* в рамках какой-либо дедуктивно построенной теории, но *веское и обоснованное*. Постулаты являются более «зыбкими» по сравнению с аксиомами, поэтому их смена происходит чаще. В одной и той же области знаний, например в психологии или социологии, одновременно могут существовать и прямо противоположные постулаты.

Почему возникает необходимость строить научное знание на предположениях, истинность которых доказать невозможно? Человек уже давно осознал, что есть знания, которые он не может добыть прямо, а лишь путем предположений и догадок, проверяя их в своих исследованиях и получая достоверные на данный момент знания. Что же яв-

ляется исходным положением, предположительным знанием в психологической науке? Ответить на этот вопрос *однозначно* так же сложно, как и на вопрос о предмете психологии. Исходные положения в зависимости от направления разные, порой прямо противоположные. Но, так или иначе, они отвечают на вопросы происхождения психики, механизмов психического развития человека. Следует подчеркнуть, что в психологии используются понятия развития и роста, подразумевающие изменение состояния объекта, принятые в естественных науках.

Рост характеризуется количественными изменениями, обозначаемыми математическими знаками «больше — меньше» (>, <). Можно говорить о физическом росте человека, о росте отдельных психических свойств, например увеличении объема запоминания, внимания.

Развитие — это качественное — необратимое и направленное — закономерное изменение материальных и идеальных объектов. Развитие, в том числе и психическое, характеризуется:

- появлением нового качества в ходе функционирования всей системы. Для понимания разницы между простым суммированием и приобретением нового качества приведем такую метафору. Куриное яйцо содержит белок и желток, и если эти компоненты смешать, получится гоголь-моголь. Но живой цыпленок, вылупившийся из яйца, приобретает новое качество: он не равен тому, из чего произошел;
- изменением структуры системы. Новое качество — это не просто дополнительный слой, который накладывается на старые слои, новое качество перестраивает всю структуру, изменяет предыдущие качества;
- непрерывностью процесса, т.е. наличием постоянной внутренней органической связи между предшествующей и последующей стадиями развития;
- необратимостью процесса, появившееся новое качество уже не исчезает.

Применительно к развитию человека используют понятия *онтогенез* (от *греч.* *ontos* — сущее и *genesis* — происхождение, возникновение) и *филогенез* (от *греч.* *phylon* — род, племя и *genesis*). Онтогенез — это процесс формирования основных структур психики индивида в период детства, а филогенез — процесс возникновения и исторического развития, во-первых, психики и поведения от животных к человеку (эволюция) и, во-вторых, форм сознания.

Психическое развитие как процесс разворачивается во времени и потому имеет временные характеристики, но прямой функциональной зависимости от времени нет. Появление новообразований — результат не количества прожитых лет, а содержания, которым прожитые годы были наполнены. У человека отмечается несоразмерность, разномас-

штабность и неравномерность развития. Различают три вида психического развития: *эволюционное, ситуационное и революционное*. Эволюционное развитие характеризуется медленными и устойчивыми изменениями в психике и поведении, происходящими в течение различных возрастных периодов. Ситуационное развитие отличается быстрыми, но недостаточно устойчивыми изменениями в психике и поведении; происходящими под влиянием ситуационных социальных факторов. Такое развитие требует особого внимания и постоянного подкрепления. Революционное развитие сопровождается быстрыми и глубокими преобразованиями в психике и поведении человека, происходящими в кризисные периоды, при переходе от одного возраста к другому.

В современной психологии в качестве постулата можно выдвинуть следующее положение. *Психика от природы человеку не дана, но задана и находится вне человека — в обществе. Психическое развитие человека осуществляется прижизненно через обучение и воспитание путем присвоения способностей и форм поведения*. Это положение требует конкретизации и уточнений [см.: Леонтьев, 1972].

Во-первых, что означает выражение: «не дана, но задана»? Есть развитие, например эмбриональное, в котором предполагается *заданность* уже в начальной, исходной точке. Психическое же развитие заранее *не предписано*. Процессы такого типа (а их много, это и геологическое развитие Земли, и эволюция живого на Земле, и историческое развитие общества, и индивидуальное развитие человека) имеют свои тупики и ответвления. Чтобы стать человеком, надо им родиться, но каким человеком окажется удивительный, будет зависеть от многих обстоятельств.

Во-вторых, означает ли слово «прижизненно» то, что психическое развитие не зависит от наследственных и врожденных особенностей человека? Нет, не означает. Человек является одновременно существом и биологическим, и социальным. Изучая его развитие, ученые обнаруживают как биологически фиксированные механизмы, так и источники развития вне организма человека, в окружающей среде. Согласно современным естественно-научным представлениям, психическое развитие формируется на базе *врожденных психофизиологических задатков* человека, его анатомо-морфологических особенностей, которые выступают условием психического развития, т.е. тем, без чего развитие осуществиться не может. Человек по наследству получает человеческий организм и соответствующую нервную систему, человеческий мозг и соответствующие органы чувств. Иными словами, родиться можно человеком, но, чтобы стать им, одной биологической наследственности мало.

Функциональная незрелость коры головного мозга человека — особое биологическое свойство, преследующее единственную цель: максимально приспособиться к индивидуальному развитию, точнее, к возможным изменениям в ходе индивидуального развития. Это полностью снимает проблему биологической предопределенности. Правда, существуют значительные индивидуальные различия в самой структуре мозговой ткани, но вопрос о роли морфологических различий как условий развития психических свойств пока остается невыясненным.

Принято различать задатки наследственные и врожденные. Под *наследственными задатками* понимаются органические механизмы, переданные человеку от предков. Миллиарды клеток, из которых построено человеческое тело, берут начало от одной-единственной клетки (зиготы), образованной слиянием яйцеклетки и сперматозоида. Дальнейший процесс роста организма происходит за счет деления клеток. Наследственные черты могут обнаружиться через много лет после рождения человека. Под *врожденными задатками* понимают особенности ребенка к моменту его рождения, обусловленные ходом эмбрионального развития. Во время внутриутробного существования ребенок живет практически одной жизнью с матерью. Нарушения физического и психического состояния матери отрицательно сказываются на генотипическом потенциале ребенка.

Психофизиологические задатки составляют природную основу развития способностей. Однако однозначно показать, на каких конкретно задатках формируются те или иные способности, невозможно, так как задатки *неспецифичны* по отношению к конкретному содержанию и конкретным формам деятельности, они многозначны.

Вот как сформулировал свои представления о способностях человека к обучению американский педагог Н.М. Батлер:

- не существует ни единичных, ни общих способностей к обучению, человек обладает различными способностями на разных уровнях в зависимости от вида обучения и изучаемого предмета;
- способности не устанавливают пределов развития, они сами являются предметом изменений и развития;
- показатели способностей не ограничены, они указывают только на время, затрачиваемое человеком на выполнение задания.

Отсюда вытекает очень важный педагогический вывод о том, что каждый человек может выполнить любое учебное задание, если ему предоставить столько времени, сколько ему требуется, и такую помощь, которая ему необходима.

В-третьих, верно ли, что любое обучение и воспитание ведут к психическому развитию? Нет, не верно. Между психическим развитием,

обучением и воспитанием нет прямой однозначной связи, ведь обучение и воспитание могут быть разными по содержанию и форме и, следовательно, по-разному сказываться на психическом развитии. Л.С. Выготский различал два уровня развития возможностей: 1) уровень (зону) актуального развития — как свершившийся результат завершающихся циклов развития; 2) уровень (зону) ближайшего развития — как будущий результат, еще находящийся в процессе становления, «завтрашний день» в психическом развитии. Зона ближайшего развития — это реально имеющиеся у ребенка возможности, которые могут быть раскрыты и использованы для его развития при минимальной помощи со стороны взрослого¹.

Таким образом, соотношение между развитием, с одной стороны, и обучением и воспитанием, с другой, может иметь несколько вариантов:

- обучение и воспитание определяют (ведут за собой) психическое развитие, опираясь на зону ближайшего развития;
- обучение и воспитание идут параллельно психическому развитию, человек не присваивает способности в процессе обучения, а просто усваивает знания, умения и навыки;
- обучение и воспитание «плетутся» за психическим развитием, т.е. эксплуатируют только то, что сформировалось в предыдущие периоды;
- обучение и воспитание тормозят психическое развитие.

А.Н. Леонтьев ввел понятие *ведущей деятельности*, внутри и посредством которой осуществляется психическое развитие, возникают важнейшие психические новообразования. Предполагается, что каждому периоду обучения и воспитания соответствует своя ведущая деятельность. Впоследствии Д.Б. Эльконин использовал это понятие для построения периодизации психического развития.

В-четвертых, имеет ли значение выбранное для обучения и воспитания время? Да, имеет. Психическое развитие не протекает плавно и равномерно. Всеу свое время. В психологии существует представление о необратимости психических процессов, угасании возможностей эффективного развития способностей. Каждый период жизни человека имеет свое предназначение, свою *сензитивность* (от лат. *sensus* — чувство, ощущение), т.е. повышенную чувствительность к тем или иным воздействиям, к освоению той или иной деятельности.

Известно, например, что ребенок в возрасте двух-трех лет особенно чувствителен, сензитивен к речи, к лингвистическим явлениям, поэтому он способен освоить разговорную речь одновременно на не-

¹ См.: *Выготский Л.С.* Вопросы теории и истории психологии // Собр. соч.: В 6 т. М.: Педагогика, 1982. Т. 1. С. 36.

скольких языках. Однако если начать изучать иностранный язык в более старшем возрасте, то трудности неизбежны. Время ушло, и процесс обучения будет качественно иным.

Исследования, проведенные на животных, показали, что и у них есть свои сензитивные периоды, иногда очень короткие, от нескольких дней до нескольких недель. Причем присвоение способностей происходит почти мгновенно — в результате одного-двух повторений. Генетики предполагают, что у человека некоторые свойства психики возникают в первые дни после рождения и утверждаются на всю жизнь. К сожалению, в психологии сензитивные периоды в развитии человека изучены недостаточно, границы тех или иных периодов выделены довольно условно и слишком широки. Это затрудняет их использование в педагогической практике. Исследования показывают, что сензитивность в конечном счете угасает, и если формирующаяся на ее основе способность не получила своего развития в благоприятный для нее период, то впоследствии оно оказывается чрезвычайно затрудненным, а порой и вовсе невозможным.

Каждая жука в своем подходе к предмету исследования опирается на ряд принципов (*лат.* *principium* — основа, начало). Понятие «принцип» используется и в житейской психологии для обозначения личного мировоззрения или внутреннего убеждения, руководящих идей или основных правил поведения. Для понимания человека необходимо знать его «основы» — принципы. В своей обыденной жизни человек ориентирован на конечный продукт, на получение конкретных результатов, поэтому именно они и осознаются им в первую очередь. В основе творчества, способности предугадывать, предвосхищать событие лежит ориентация на способы, методы, принципы. Вероятно, вам приходилось слышать такую фразу: «Я не могу кормить этих людей каждый день рыбой, но я могу научить их, как ее ловить», иными словами — я знаю принцип. Ученые осознанно опираются на принципы при исследовании, анализе полученных фактов, их объяснении и теоретических обоснованиях, а также при выводе новых знаний.

Вероятно, нет необходимости указывать на наличие разных принципов у представителей различных психологических школ. В основе современной российской психологии лежат общеметодологические требования, в частности требование *системного подхода* к изучаемым явлениям. Система (от *греч.* *systema* — целое, составленное из частей; соединение) понимается не как механическая сумма отдельных элементов, а как органичное соединение, обладающее структурой, в которой свойства ее элементов определяются их местом в этой структуре. Соблюдение требования системного подхода при научном

изучении служит неперенным условием любой современной научной концепции, в том числе и психологической. В частности, при рассмотрении психических явлений это означает необходимость последовательного проведения следующих видов анализа:

- *морфологического* (от *греч.* *morphe* — форма) — выделение элементов и их анализ. Элемент неделим в пределах системы, сохраняет свойства целостной системы;

- *структурного* (от *лат.* *structura* — расположение, строение) — выявление внутренней организации системы, позволяющей ей сохранять устойчивость при изменении (в определенных пределах) ее элементов, а также системообразующих связей, способов сочленений и характера этих связей;

- *функционального* (от *лат.* *functio* — исполнение, осуществление) — определение функций каждого элемента при взаимодействии системы со средой и интегральных качеств системы в результате ее функционирования на различных уровнях;

- *генетического* (от *греч.* *genesis* — происхождение) — изучение происхождения системы, выявление ее генетически исходного и способов самовоспроизведения.

Идеи системного подхода конкретизировали и разрабатывали представители разных психологических направлений. В советской психологии требование системного подхода было выдвинуто в 1920-х гг. Выготским, который писал, что, изучая мышление и только мышление, нельзя понять, почему у человека в течение жизни появляются разные его формы и типы. Также непонятной остается и природа перехода от одной формы памяти к другой. Ибо ни память, ни мышление, ни восприятие не развиваются изолированно или параллельно друг другу, а только во взаимосвязанной системе.

Объективный мир находится в постоянном движении и изменении, а потому и психика, отражающая этот мир, не может быть застывшей и неподвижной. Психические явления непрерывно изменяются, и это необходимо учитывать при построении любого исследования по их изучению. Исторический подход к психике является основным во многих психологических теориях, но реализуется он в каждой из них по-разному. В психологии исторический подход имеет как бы двойное содержание, поскольку он включает в себя как биологическую историю развития психики вообще, так и историю психики человеческой. Применительно к познанию конкретного психического явления исторический подход проявляется в анализе его генезиса.

Различные аспекты исторического подхода реализуются на основе нескольких принципов.

- *принципа развития* (С.Л. Рубинштейн): закономерности всех явлений, и психических в том числе, познаются лишь в их развитии, в процессе движения и изменения, возникновения и отмирания. Изучение психического явления в развитии требует выявления не только уже сложившихся психологических качеств, но и тех новых особенностей психики, которые только зарождаются;

- *принципа генетического* (Л.С. Выготский): если на место анализа вещи мы поставим анализ процесса, то основной задачей такого рассмотрения, естественно, будет генетическое восстановление всех моментов развития данного процесса. С позиции культурно-исторического подхода единое генетическое основание всех психологических систем составляет совместная (социальная) предметная человеческая деятельность;

- *принципа единства исторического и логического*, требующего, чтобы логика познания психического явления воспроизводила логику его развития, его историю.

Условием существования живых существ служит активность (от лат. *activus* — деятельный). Активное существо не просто пребывает в движении, оно содержит источник движения в себе, и этот источник воспроизводится в ходе самого движения. Без активности на биологическом и психологическом уровнях невозможна жизнь — от ее простейших форм до человека. Для жизнедеятельности человеку необходимо такое условие, как социальная активность. Особое качество — способность к самодвижению, в ходе которого индивид воспроизводит себя, — делает его субъектом активности. В соотношении с деятельностью активность субъекта определяется как *динамическое* условие ее становления, реализации и видоизменения, как свойство ее собственного движения.

Положение об *активности психического* — один из наиболее общих принципов психологической науки. Однако под этим общим принципом и единым термином скрываются противоположные точки зрения. В одном случае активность связывается с определенными механизмами целеполагания, регуляцией; в другом — с определенными актами, процессами: сознанием, волей, намерением; в третьем — с определенными состояниями, например установкой, отношением; в четвертом — с несколькими из указанных моментов одновременно. Приведем несколько принципов реализации общего принципа активности:

- *принцип единства сознания и деятельности* (Рубинштейн): деятельность человека обуславливает формирование его сознания, его психических связей, процессов и свойств, а те, в свою очередь, осуществляя регуляцию человеческой деятельности, являются условием

их адекватного выполнения. Реализация этого принципа означает признание того, что психическое включено в связи, выходящие за пределы внутреннего мира сознания. Таким путем раскрывалась зависимость психических процессов от конкретных материальных условий, в которых протекала жизнь и деятельность;

- *принцип активности сознания личности*: личность не только объект воздействия социальной среды, внешних сил, но и субъект познания и преобразования орудующего мира, способный к саморазвитию. Активность личности проявляется в волевых актах, самоопределении и самополагании как источниках ее существования и развития; ■

- *принцип единства психики и деятельности*: психическое не только проявляется, но и формируется в деятельности. Этот принцип требует рассматривать все психические изменения (ощущения, восприятие, память и т.д.) через призму деятельности личности, общности;

- *принцип единства внешних воздействий и внутренних условий* (Рубинштейн): внешние причины действуют не прямо, а опосредованно через внутренние условия, в частности через цели, мотивы, психологические установки.

Знание принципов позволяет высказывать предположения, строить гипотезы, давать объяснения, понимать внутренний смысл и взаимосвязь явлений. Для того чтобы понять текст, в том числе научный, необходимо знать язык, на котором он написан. Иными словами, необходимо знать значения употребляемых слов, установить между ними связь, чтобы получилось предложение, а также логические отношения (причина, следствие, вывод и т.п.) между предложениями. Языки науки, как и национальные языки, по своему характеру являются естественными. Они представляют собой определенным образом организованную, развивающуюся систему.

В процессе формирования любой научной дисциплины специалисты используют язык, термины и понятия которого имеют разное происхождение и разные источники.

Источник 1. Слова, заимствованные из повседневного языка, но частично или полностью *измененные* по смысловому содержанию. Бытовой язык используется практически во всех науках. Группа, кольцо, поле, множество, дерево, граф, класс, ребро — это и математические понятия, и слова обиходной речи. Науки стремятся свести использование подобных слов к минимуму, поскольку бытовой язык многозначен, обладает практически неограниченным личностным смыслом, что, собственно, и делает его богатым и выразительным. Но именно это достоинство живого языка неприемлемо для науки. Ученые сознательно стремятся избегать неточностей, присущих повсе-

дневному языку, формулируя строгие определения соответствующих понятий. Однако точность, например, для психологических и математических понятий качественно различна.

Источник 2. Понятия родственных дисциплин. Родственными, или смежными, для психологии являются многие науки — биологические, гуманитарные, общественные. Когда-то Ж. Пиаже сказал, что психология стоит на пересечении дорог всех научных знаний.

Источник 3. Понятия методологии наук, объясняющих правила построения научной картины мира. К таким наукам относят философию, логику, а также математику, в недрах которой разработаны универсальные методы обработки данных, прогнозирования результатов. Особая заслуга в создании понятийного аппарата принадлежит логике — специально разработанной системе правил рассуждения. Такие понятия, как вывод, доказательство, следствие, аргумент, тезис и другие, изобретенные в логике, широко используются не только во всех науках, но и в повседневной жизни. При изучении и описании процессов мышления психологи пользуются в основном языками формальной или дедуктивной логики.

Источник 4. Специальные термины. Идея поиска или создания универсального языка, который использовался бы учеными разных национальностей, появилась давно. Специальные проекты разрабатывались уже в XVII в. В научных сферах созданы знаковые, символические, графические, формульные языки, преимущества которых очевидны. Скажем, формульные записи компактнее, нагляднее, обозримее, они содействуют точности и однозначности получаемой информации. В гуманитарных дисциплинах, в том числе в психологии, как и в обычной жизни, используют преимущественно вербальный язык (от *лат. verbalis* — словесный). Медицина взяла на вооружение латынь.

Усвоить язык, овладеть им — это не значит просто «выучить» соответствующие термины, хотя это и необходимо. Язык должен служить средством ориентации в реальном мире, расширять внешнее и внутреннее пространство.

1.4. Место психологии в системе наук

Прежде чем определить место психологии в системе наук, необходимо сделать некоторые уточнения. Известно, что наука представляет собой упорядоченную систему знаний, функционирующую (через индивидуальную и коллективную деятельность людей) с целью получения нового знания.

В научном знании различают содержание и те средства, с помощью которых оно получено. Содержание научного знания — это свойства природных (естествознание), общественных (социальные науки) объектов и мышления (философия), а также их закономерные отношения, выраженные в теоретическом языке науки. Средства в науке — это орудия научной деятельности: эксперимент, интуиция, теоретическое мышление. Они не безразличны содержанию знаний, которое можно получить, если удастся найти адекватное для них средство. Как и любое орудие труда, научные средства требуют соблюдения определенных правил обращения с ними.

Если ориентироваться на объект исследования, то психологию можно отнести к *естественным наукам*, ибо она изучает свойства природных объектов — психику и ее проявления. Действительно, психология как наука зародилась во времена Аристотеля, и ее представители всегда стремились следовать образцу естественных наук, которые до сих пор служат эталоном истинно научного знания. С этой позиции психологию интересует только *всеобщее*. И человек в ней представлен как *объект*, имеющий определенные закономерности становясь и функционируя. Ученые создают теоретические концепции, пытаются решить фундаментальные проблемы возникновения и развития психики, психических процессов и состояний.

Однако в парадигме естествознания человек как часть общности (группы, коллектива, толпы), имеющий в своем психологическом облике особенности группового характера, остается в стороне. Этими проблемами занимается социальная психология как *общественная наука*.

1

Личность в своей индивидуальной неповторимости интересует психологию как *гуманитарную науку*. Гуманитарное знание — это поиск ответов на смысловые вопросы «вселенского масштаба»: жизнь, труд, любовь, поступок; оно помогает человеку ставить смысловые (психологические) вопросы и находить на них ответы в жизни, в том числе и профессиональной. Особенность этих ответов заключается в том, что они носят личностный характер, отражая конкретный опыт конкретного человека, который как бы пропускает реальность через свои потребности и интересы.

Гуманитарное знание деформализовано, многозначно и многолико. Это не только знание в строгом смысле слова, но и мнения, взгляды, которые не существуют в виде однозначно зафиксированных правил, законов, принципов (*как надо*). Ответ «на смысл» нельзя взять в готовом виде, ибо смысл всегда личностный. Слова, с помощью которых мы общаемся, имеют значение — оно фиксируется и передается

от одного человека к другому. Научные тексты подразумевают максимальное стремление к сжатой, четкой формулировке, не допускающей никаких двусмысленностей. Гуманитарные тексты — источник многих смыслов, именно поэтому они живут дольше научных. Каждый человек находит в них нечто свое, личное. Окунувшись в облака многоликих смыслов (взглядов, мнений), которые фиксируют и сохраняют гуманитарные науки, человек получает шанс научиться понимать себя и другого.

Гуманитарное знание диалогично, т.е. изначально включает другого человека. Культура диалогового общения — это культура гуманитарного образования, и она становится всеобщей, когда в обществе интенсивно идет поиск новых путей развития.

Гуманитарное знание индивидуализированно. Для того чтобы жить в обществе, человеку необходимо присвоить (принять как собственные) некий набор социальных нормативов и эталонов (прототип законов в других науках). Это обеспечивают общественные науки. Причем их задача сводится к тому, чтобы человек усвоил их как единственно правильные. В этом нет ничего плохого. Кажется бы, догма, шаблон — вот тяжкое бремя. Но шаблон избавляет от необходимости ежеминутно осознанно, обдуманно принимать решение самому. Никакая психика не справится с таким грузом. Усвоенные эталоны и нормативы «разгружают» психику, делают жизнь удобной и безопасной. Но лишь до той минуты, пока они не начинают меняться. Нечто относительное (эталон) на уровне отдельного человека принимает статус абсолюта, поэтому принятые когда-то социальные нормативы человек порой отстаивает ценой собственной жизни. Понять относительность этих эталонов и их неизбежную смену, а также искать свою индивидуальную норму позволяет опять же гуманитарное знание, креативное по своей природе и ориентирующее на поиск множества решений, понимание того, что один и тот же вопрос может быть поставлен и решен по-разному. Любое знание предполагает рефлексию (осознание) объекта изучения и способа получения данного знания, но только знание гуманитарное подразумевает мысль о мысли, о влиянии собственных особенностей на получение знаний, их характер, значимость.

Таким образом, современная психология занимает промежуточное положение между гуманитарными, естественными и общественными науками, интегрируя их и, в свою очередь, влияя на их развитие (рис. 4).

Психология, как и любая сфера знаний, существует в виде теоретической и практической деятельности. В классической науке уче-



Рис. 4. Место психологии среди других наук

ные, создавая теоретические концепции, стремятся проверить их на практике. В современной психологии широкое распространение получили те концепции, которые формировались непосредственно в практике, учитывая ее потребности и запросы. В XX в. возникло особое направление исследований, ориентированное на практику. Такие исследования ведут, например, социальные психологи, называемые иногда специалистами по человеческому поведению, которые выступают как консультанты по организации управления человеческими ресурсами. Другое направление практической психологии — психотерапия, акцентирующая внимание на отдельном человеке, испытывающем трудности в адаптации к жизни, имеющем проблемы в эмоциональном или интеллектуальном плане.

ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ

1. Ответы на какие вопросы позволяют получить представления о методологических основах науки вообще и психологии в частности?
2. В чем проявляется особенность психики как свойства тела?
3. В чем различие предмета исследования следующих психологических школ: бихевиоризма, гештальтпсихологии, психоанализа?
4. Какие этапы экспериментального исследования прошла в своем развитии классическая психология?
5. Сопоставьте понятия «психический рост» и «психическое развитие».
6. Какие из направлений современной психологии развиваются в рамках гуманитарного знания? Свой ответ обоснуйте.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ЗАДАЧИ

1. Без сомнения, в детстве вы восхищались героем романа Д. Дефо Робинзоном Крузо. Не прошли мимо вас и герои романа Ж. Верна «Дети капитана

Гранта». Напомним, что в наказание за совершенные злодеяния один из персонажей этого произведения, Айртон, был высажен на необитаемый остров. Капитан распорядился оставить ему несколько ящиков с консервами, одежду, инструменты, оружие, а также запас пороха и пуль, полагая, что ежедневный труд позволит преступнику переродиться. У него было все необходимое, даже книги. В отличие от Робинзона Круза, который остался «без ничего» на необитаемом острове.

Однако, когда герои другого романа Ж. Верна «Таинственный остров» через много лет нашли Айртон, он уже потерял человеческий облик, превратился в «белую обезьяну», в то время как Робинзону Крузо, оказавшемуся в условиях более сложных, чем Айртон, удалось сохранить свой интеллект и человеческое достоинство.

- Почему не оправдалась надежда капитана на то, что Айртон благодаря труду переродится?
- Почему Робинзон Крузо остался человеком?
- Насколько достоверно с психологической точки зрения описали поведение человека в условиях многолетнего одиночества Ж. Берн и Д. Дефо?

2. Сравните судьбы двух девочек.

• В Индии в 1920 г. один врач обнаружил в волчьем логове вместе с выводком волчат двух девочек. Младшая вскоре умерла, а старшая, которой на вид было около семи лет, прожила еще десять лет. Долгое время она ходила на четвереньках, лакала из тарелки, а мясо брала с пола. Когда к ней подходили люди, она по-волчьи скалила зубы и рычала. Девочка хорошо видела в темноте, боялась яркого света и огня. Днем она спала, сидя на корточках в углу комнаты, лицом к стене. Два года потребовалось для того, чтобы научить ее стоять, и шесть лет — чтобы ходить. Но она по-прежнему бегала на четвереньках. Девочка выучила около ста слов. К семнадцати годам она достигла уровня умственного развития четырехлетнего ребенка.

• Однажды французская экспедиция, возвращаясь из глухих лесов Центральной Америки, привезла в Париж брошенную на произвол судьбы маленькую девочку из самого отсталого племени гваякилов. Девочка довольно быстро адаптировалась в совершенно новых для нее условиях, успешно окончила школу, превратилась в интеллигентную женщину. Ее умственное развитие соответствовало уровню окружающих ее ровесников.

Чем, по вашему мнению, можно объяснить такие различия в психическом развитии этих девочек?

3. Перед вами список используемых в психологии понятий. Распределите эти понятия по источникам попадания в психологию: бытовой язык, родственные дисциплины, методология науки, специальные термины;

абстракция, адаптация, аксиома, активность, анализ, анализатор, ассоциация, ведущая деятельность, влечение, воля, высшие психические функции, гештальт, гипотеза, дедукция, депрессия, детерминизм, задача, значение, зона ближайшего развития, изоляция, инстинкт, интерес, информация, интериоризация, интроверт, когнитивные процессы, комплексы неполноценности, личностный смысл, наследственность, научение, невроз, нервная система, онтогенез, отчужденность, память, поведение, постулат, психоанализ, психофизиологические задатки, принцип, развитие, рефлекс, самоактуализация, сензитивность, тест, факт, филогенез, эгоцентризм, экстраверсия.

ЛИТЕРАТУРА

Зинченко В.П., Моргунов Е.Б. Человек развивающийся: Очерки российской психологии. М.: Трикола, 1994.

Ильенков Э.В. Философия и культура. М.: Политиздат, 1991.

Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. М., 1972.

Мещеряков Б.Г., Мещерякова И.А. Введение в человеко-знание. М.: Российский гос. гуманитар. ун-т, 1994.

Хрестоматия по курсу «Введение в психологию» / Ред.-сост. Е.Е. Соколова. М.: Российское психологическое общество, 1999:

Келер В. Некоторые задачи гештальтпсихологии.

УотсонДж.Б. Бихевиоризм.

Фрейд З. Психопатология обыденной жизни.

Хрестоматия по психологии и педагогике / Сост. Н.Г. Милорадова. Жуковский: Линк, 2000:

Адлер А. Наша цель и целеустремленность.

Маслоу А. Самоактуализация.

Фромм Э. Человек — волк или овца?

Юнг К. Проблема души современного человека.

Глава 2

Психика и организм

2.1. Возникновение психики

Окружающая среда посылает тысячи всевозможных сигналов, из которых человек улавливает лишь очень небольшую часть. Правда, вполне достаточную, чтобы построить некую картину мира. И не только построить, но еще и утверждать, что эта картина и есть реальный мир! «Мир таков, каким мы его воспринимаем» — именно так думают многие. Однако у ученых есть все основания полагать, что человек просто подгоняет мир под свои человеческие мерки, видит то, что полезно и выгодно для его жизни.

Реальность, которую отражают животные в своих образах, имеет мало общего с человеческим видением мира. Для одних животных реальность состоит из запахов, большей частью человеку не известных, для других — из звуков, в значительной части человеком не воспринимаемых, для третьих — из цветовых красок, многие из которых люди не различают.

С точки зрения классической физики, окружающий мир — это постоянно движущиеся в пустотах элементарные частицы! В нем отсутствуют предметы и нет ничего стабильного. Так чей же образ мира соответствует реальности?! В чем причины того, что человек способен видеть лишь то, что видит?

Физиологи объясняют особенности видения мира спецификой органов чувств и физиологическими механизмами функционирования, данными от природы. Человек обладает пятью органами чувств, способными действовать с самого рождения, а по последним научным данным — даже еще до рождения, и позволяющими ему видеть, слушать, обонять, осязать и вкушать, но в весьма узких диапазонах. Социологи делают акцент на социальных механизмах, фиксируя ис-

точники психического развития человека вне его организма — в окружающей среде.

Психологи, опираясь и учитывая обе линии исследования, рассматривая человека одновременно как биологическое и как социальное существо, стремятся найти собственно психические закономерности. Таким образом, психическое развитие, в том числе и развитие чувственных форм познания, — результат сложнейшего взаимодействия трех сфер: физиологической, социальной и психической.

Вопрос о происхождении психики до сих пор остается загадкой. Между психологами существуют серьезные разногласия по вопросу о том, отличается ли по своей природе психика человека от психики существ, появившихся до него. Естественно-научная психология таких качественных различий не обнаружила. Поэтому можно говорить о психике в широком смысле как об особом качестве, принадлежащем животному и человеку. Но, с другой стороны, человек обладает сознанием и особой, присущей только ему, человеческой субъективностью. Природа ее возникновения трудно познаваема и во многом таинственна.

Что служит критерием появления психики? Как определить, есть ли психика у животного или ее нет? Когда ребенок рождается, он видит мир таким, каким видит его взрослый? Люди, стоящие на разных ступенях исторического развития, мыслят и переживают одинаково? Для того чтобы получить ответы на эти и многие другие вопросы, психологи ведут исследования по трем направлениям одновременно:

- возникновение и развитие психики в животном мире (эволюция);
- возникновение и развитие человеческого сознания (история человечества);
- развитие психики от момента рождения человека до конца его жизни (онтогенез).

Результаты этих исследований позволяют воссоздать следующую картину возникновения психики.

Все живое находится в непрерывном взаимодействии с окружающей действительностью, в процессе которого происходит обмен веществ и тем самым поддерживается жизнь. Живая материя различается типом существования жизни: растительный, животный и сознательный.

Растения поддерживают свою жизнь путем обмена веществ при непосредственном контакте со средой, с условиями своего существования. Контакт обеспечивает растению *раздражимость* — способность реагировать на биологически значимые раздражители. Если контакт нарушается, они гибнут. Вероятно, в истории нашей планеты был период катаклизмов, из-за которых растения неминуемо должны были погибнуть. Но они его пережили. Более того, этот период, по-

видимому, послужил толчком для возникновения особых организмов, способных восстанавливать нарушенное равновесие и существовать без постоянного прямого контакта со средой обитания.

Новый организм начинает активно передвигаться в поисках того, что ему необходимо для выживания. А это, в свою очередь, предполагает «видение» (отражение) окружающего мира и представление его в виде образов. Такое «видение» обеспечивается *чувствительностью* — способностью реагировать на биологически нейтральные воздействия внешней среды, но сигнализирующие о появлении биологически значимых раздражителей. Возникновение чувствительности можно проследить в следующем эксперименте (рис. 5).

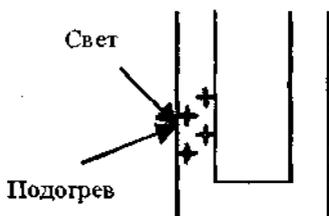


Рис.5
Проявление чувствительности
у одноклеточных

В пробирку помещают одноклеточные организмы (амебу или инфузорию). Эти существа на свет не реагируют: он не является необходимым условием их существования. А вот тепло имеет жизненно важное значение. Один край пробирки начинают подогрывать, одновременно включая свет. Через несколько повторов достаточно включить свет, чтобы одноклеточные устремились к соответствующей части пробирки. На такую реакцию не способно ни одно растение.

Чувствительность выступает критерием возникновения психики, ее первым проявлением. Животные, стоящие на ранних ступенях развития, проявляют чувствительность только к отдельным свойствам и признакам внешнего мира, непосредственно и однозначно имеющим связь с биологически значимыми объектами. Дальнейшее развитие психики идет по пути расширения образа мира за счет отражения все новых и новых его особенностей.

Так формируются механизмы, осуществляющие отражение окружающей действительности, способность ориентироваться во внешнем мире и планировать поведение, исходя из потребности организма и возможностей среды.

2.2. Структура психики

Структуру психики определяют ее функции — способность фиксировать внешнюю среду и планировать поведение. Сердцевину психики,

ее *мотивационно-потребностную сферу*, составляют потребности, мотивы, цели и задачи. К *познавательной сфере* относятся процессы, позволяющие фиксировать внешнюю среду и ориентироваться в ней: ощущение, восприятие, мышление, воображение и память. Психические состояния, в частности эмоциональные, фиксируют соотношение желаемого и возможного, располагаясь, таким образом, между мотивационно-потребностной сферой и познавательной. Однако для удовлетворения потребностей необходимы не только знания собственных возможностей и возможностей внешней среды. Они позволяют лишь планировать поведение, но для того, чтобы реально совершить действие, проявить целенаправленную активность, необходима воля, т.е. *исполнительная сфера*. В процессе эволюции сформировалась еще одна сфера — *контрольная*. Любая деятельность имеет тенденцию к отклонению, поэтому требуется внимание.

Следует подчеркнуть, что выделение отдельных сфер в структуре психики и ее элементов не является общепризнанным и теоретически обоснованным. Научная психология многое заимствовала из житейского опыта, эмпирической констатации фактов. Так, критерием выделения ряда познавательных процессов стал «конечный продукт», результат действия этих процессов, но не их содержание. О восприятии судят по сформированному образу, о мышлении — по решенной задаче, о памяти — по сохраненному следу от воздействия. Другие процессы, например внимание, собственного продукта не имеют. Весьма условным можно считать различие психического как процесса, состояния и свойства. Один и тот же психический процесс можно рассматривать и как состояние и как свойство. Эмоции относятся к психическим процессам, они же проявляются в состоянии (аффект, чувство), а также в свойствах (вспыльчивость, несдержанность).

Потребности и мотивы

Живой организм всегда нуждается в определенных условиях существования. Растение в случае отсутствия таких условий погибает, а животное начинает активно двигаться, стремясь преодолеть возникший разрыв со средой. Источник этой активности — потребность, сформированная на основе нужды.

Нужда — нечто, в чем нуждаются, без чего жизнь невозможна. Она имеет объективную природу. У всех животных это *нужда организма* (в воде, пище, воздухе) и *нужда рода* (биологического вида) в его продолжении. Заметим, что это не индивидуальная, а именно родовая нужда. На уровне отдельного организма (человека) она вполне может

не удовлетворяются. Но если эта нужда не удовлетворяется на уровне рода, то этот род исчезает со смертью последнего его представителя.

У человека прибавляется еще одна, также объективная по своей сущности нужда в *общении с другим*: без общения человек не развивается как существо разумное. Если же человек оказывается в изоляции (одиночная камера), то происходит разрушение именно этой его человеческой сущности.

Нужда порождает потребность, которую с биологической точки зрения можно рассматривать как внутреннее состояние, отражающее необходимость процессов поддержания жизни. Но потребность — это нужда *в чем-то*, в той части окружающей среды, того предмета, без которого дальнейшее существование оказывается под угрозой. Поэтому с психологической точки зрения потребность — это предмет (объект), находящийся во внешнем мире и способный удовлетворить соответствующую нужду. Потребность порой называют нуждой, «знающей» объект своего удовлетворения (А.Н. Леонтьев). Но потребность — это не просто объективированная нужда, а ее субъективное выражение, тот идеальный образ требуемого, который необходимо найти. Следовательно, потребность выступает источником, побудителем движения.

У животного нужда и объект ее удовлетворения слиты, оно рождается с набором потребностей, соответствующих биологическому виду, и с готовыми способами их удовлетворения, которые зависят от строения тела. Жизнь животного управляют врожденные механизмы, четко соизмеряющие потребности и объективную нужду. Оно хорошо ориентируется в среде, но видит только то, что соответствует его виду, его потребностям. У человека между объективной нуждой и субъективно представленной потребностью образуется разрыв, ибо предмет потребности ему от природы не дан, а лишь задан и находится в обществе. Иными словами, в потребности пищи еще не заложен объект пищи, в потребности любви — объект любви. В этом смысле человек способен удовлетворяться чем угодно и как угодно. Даже в удовлетворении биологических потребностей люди практически не ограничены. Человек смотрит на мир универсально и может питаться любой пищей. Но лишь до тех пор, пока не произошло присвоение объекта потребности. Известно, что порой люди умирали от того, что, попав в другие жизненные условия, не могли питаться тем, что ели другие. И причины этого лежат в психологической, а не физиологической природе человека.

На каждую человеческую потребность «наложена» общественная норма. Человек может делать только то, что соответствует этой норме. Потребность в пище есть выражение культуры. Объективная нужда состоит в том, чтобы наполнить желудок, а у человека она опосредуется

отношением «нравится — не нравится». Человек — существо социальное, и его органические потребности насквозь социальны. Поэтому человеческие потребности развиваются по линии не объективной нужды, а культуры. Они все время множатся и изменяются в течение жизни: человеческое сообщество создает для своих членов все новые и новые потребности, которые отсутствовали у предыдущих поколений.

Потребности характеризуются рядом особенностей.

- Любая потребность имеет свой предмет, т.е. она всегда есть осознание нужды в чем-то. Осознание потребности сопровождается характерным эмоциональным состоянием, вызванным привлекательностью объекта, неудовлетворением или даже страданием от неудовлетворения.

- Всякая потребность приобретает конкретное содержание в зависимости оттого, в каких условиях и каким способом она удовлетворялась. Конкретный содержательный характер потребности связан обычно или с предметом, которым стремятся обладать люди данного сообщества, или с какой-то деятельностью, которая должна доставлять удовольствие (игра, определенный вид работы).

- Потребность не угасает, она насыщается. Эмоционально-волевое состояние побуждения к удовлетворению потребности после их удовлетворения ослабляется или полностью исчезают, а в некоторых случаях даже превращается в противоположные состояния. Например, при переедании вид пищи вызывает чувство отвращения.

- Потребность обладает способностью воспроизводиться, когда нужда, лежащая в ее основе, вновь дает о себе знать.

Потребности человека многообразны. Обычно их делят на *материальные* (потребности в пище, одежде, тепле, жилище и др.), *духовные* (связанные с общественным существованием человека: потребности в общественной деятельности, труде, общении друг с другом, приобретении знаний, изучении наук и искусства) и *социальные* (связанные с распределением ролей в обществе, группах).

Любая деятельность есть целеполагаемая активность, т.е. потребность порождает цель — удовлетворить ее. Однако не сама цель толкает к активности, а стоящий за ней мотив. Мотивы (*отлат. moveo — двигаю*) — это то объективно-конкретное, что побуждает деятельность, это те внутренние силы, которые связаны с потребностями человека, то, на чем потребность фиксирована и что выражается в лаконичной и емкой фразе: «Я хочу». Иногда говорят, что мотивы — это осознанные, осмысленные и прочувствованные потребности.

Мотивация (совокупность мотивов, определяющих поведение человека в целом) создает:

- особое состояние функциональной системы — предпусковую интеграцию, которая обеспечивает готовность организма к выполнению соответствующей деятельности;

- субъективные эмоциональные переживания, имеющие преимущественно негативный оттенок до тех пор, пока не удовлетворятся соответствующая потребность.

На основе одной и той же потребности могут возникнуть мотивы к различным деятельности, точно так же одна и та же деятельность может вызываться разными мотивами.

Мотивы характеризуются рядом особенностей.

1. Поведение человека всегда мотивировано.

2. Мотив — это промежуточное звено в сложнейшей цепочке: мотив определяется потребностью и выражается в целях

3. Мотивы могут выполнять двоякую функцию: реально действующую и смыслообразующую. Мотивы-стимулы побуждают к деятельности и определяют ее направление, а мотивы, объясняющие, зачем и почему человек действует, придают деятельности субъективный, личностный смысл.

В каких-то случаях обе функции реализуются одним и тем же мотивом, в иных случаях — разными. Функции расщепляются: один мотив несет смысловую нагрузку, а другой реально направляет деятельность.

Смыслообразующие мотивы преобразуются в цель: они декларируются, озвучиваясь через «хочу» или «должен». Эти мотивы легко осознаются, так как часто поступают к человеку извне, например через рекламу в широком смысле. Реально действующие мотивы воплощаются в средствах, их осознание представляет для человека серьезную проблему, они отражают его глубинные потребности. При совпадении смыслообразующих и реально действующих мотивов средства будут адекватны той цели, которую человек провозглашает. Неадекватность средств должнастораживать. Выражение «цель оправдывает средства» является не более чем одной из форм психологической защиты. Следует иметь в виду, что средства способны деформировать цель и что реально достигаются не те цели (мотивы), которые провозглашаются, а те, для которых имеются средства.

4. Человек одновременно может иметь несколько мотивов, побуждающих его к разным действиям, иногда противоположным. Мотивы подчиняются строгой иерархии: есть мотивы доминирующие, ведущие, сопутствующие, латентные. В борьбе мотивов побеждают те, в основе которых лежит наиболее важная потребность. Доминирующее мотивационное возбуждение, побуждающее к определенному целена-

правленному поведению, сохраняется до тех пор, пока не удовлетворится вызывающая его потребность.

5. В каждой деятельности реализуются определенный набор мотивов. В профессиях типа «человек — человек» (врач, учитель, руководитель, артист и т.п.) в первую очередь реализуются социальные мотивы, к которым, по мнению американского психолога, профессора Гарвардского университета Г.А. Мюррея, относится более 20 видов. Среди них основные — мотив власти, мотив достижения, мотив социального успеха, мотив аффилиации (стремление к людям) и мотив помощи.

6. Человеку необходимо реализовывать свои мотивы. Всякое действие имеет мотив, но не всякий мотив реализуется в действии. Поэтому различают реализованные и нереализованные мотивы. Нереализованные желания, писал З. Фрейд, «разрушают человека изнутри», что крайне осложняет его дальнейшую жизнь и затрудняет общение с ним.

7. Сила и активность мотивации выражаются в степени ее влияния на качество выполняемой деятельности (закон Йеркса—Додсона). Оптимальный уровень мотивации не постоянен. В решении легких задач деятельность будет более успешной при высоком уровне мотивации, а при решении трудных — при ее нижнем и среднем уровне. Объясняется это тем, что мотивация относится к эмоциональной сфере человека, а достижение результата — к сфере разума. Мотивация в форме легкого эмоционального настроя стимулирует мыслительную деятельность головного мозга и тем самым способствует достижению хорошего результата. Чрезмерная мотивация равнозначна переключению через край эмоциональному возбуждению, когда в кровь выбрасывается излишек гормонов стресса — адреналина, что фактически блокирует мышление. Сильные эмоции берут верх над мышлением и препятствуют его работе.

Поскольку мотивы в процессе жизни человека многократно повторяются, то со временем они становятся чертами личности, которые, в свою очередь, начинают определять поведение человека, и порой весьма неадекватно ситуации. К таким мотивам-свойствам можно отнести мотив достижения успеха и мотив избегания неудачи, самооценку и уровень притязаний.

Потребность порождает мотив, который толкает к действию на встречу цели. Однозначного совпадения мотива и цели нет. Цель начинает направлять действие и определять выбор возможных способов осуществления, лишь связываясь с мотивом или системой смыслообразующих и реально действующих мотивов. Причем цель, в отличие от мотива, всегда осознаваема.

В психологии понятие «цель» употребляется в разных значениях:

- осознанный образ превосходящего результата, на достижение которого направлено действие;
- формальное описание конечных ситуаций, к достижению которых стремится человек;
- конечный результат деятельности и последствия его достижения;
- образ предполагаемого состояния управляемой системы;
- сочетание необходимого, возможного и желаемого в будущем.

Цели еще более разнообразны, чем мотивы. Различаются они между собой и масштабностью. Крупные цели делятся на мелкие, соответственно и действия по их достижению также дробятся. Чем сложнее поставленная цель, тем более длительный путь нужно пройти для ее осуществления. Цель — это стержень, сохраняющий целостность человека и в любых обстоятельствах позволяющий ему оставаться самим собой. Можно сказать так: цель создает человека, она же и сохраняет его.

Целеполагание — процесс порождения новых целей — сложен и многомерен, он осуществляется одновременно в разных плоскостях, с обязательным подключением мышления. Принципиальное теоретическое положение сводится к наличию целей, генерируемых самим человеком, и целей, задаваемых ему извне. К самостоятельной постановке целей человек прибегает редко, предпочитая многократно реализовывать одни и те же цели.

Итак, вхождение в деятельность обеспечивают *побуждающие* мотивы: они дают тот заряд, который позволяет человеку преодолеть страх перед новым, неизвестным. В этом человеку помогает воображение: перед его взором предстают образы будущего конечного продукта и процесса работы. Они должны быть настолько привлекательны, чтобы человек «загорелся». Но и этого мало. Нужно еще и особое стечение обстоятельств. Тогда побуждающие мотивы перерастут в смыслообразующие, а они, в свою очередь, приведут к постановке цели и принятию решения.

Постановка цели и принятие решения по ее достижению порождают новый этап. Дело в том, что объект, на поиск которого направлена цель, существует в определенных условиях внешнего мира и без их учета цель достигнута быть не может.

Появляется необходимость в постановке задачи, понимаемой как цель, заданная в конкретных условиях, в деятельности, направленной на познание окружающего мира.

Таким образом, сердцевина психики — ее мотивационно-потребностная сфера — представляется в виде последовательности, изображенной на рис. 6.

Мотивационно-потребностная сфера

Нужда —► Потребность —► Мотив —► Цель —► Задача

Рис. 6. Мотивационно-потребностная сфера

Психологи весьма авторитетно утверждают: человек всегда достигает того, чего он хочет. Их мнение поддерживают знатоки человеческих душ — писатели и поэты. Но каждый человек по собственному опыту знает, сколько желаний «уходит в песок», растворяется, как туман, не оставляя никакого следа. Почему это происходит? Обычно называют три причины, мешающие человеку добиться успехов в достижении поставленных целей: внешние обстоятельства, слабая воля, отсутствие способностей. Это обыденный взгляд человека, который, к сожалению, не столько пытается найти причины неуспеха, сколько занят поисками оправдания. Такой подход вполне естествен: первый путь подразумевает принятие на себя ответственности и исправление, оправдания же не требуют действия, позволяя человеку «сохранить лицо» при минимальных усилиях. Психологи этих оправданий не принимают.

Конечно, следует признать принципиальную важность контекста — внешних обстоятельств. Да, они существуют всегда и для всех, причем крайне редко благоволят человеку, чаще всего люди достигают цели не благодаря, а вопреки обстоятельствам. Человек — существо вечно недовольное, к счастью, свое недовольство он научился использовать во благо прогресса. Но если «свалить вину» на внешние обстоятельства ему не удастся, то он вынужден согласиться с тем, что главные причины кроются где-то в нем самом, в глубинах его души. Перенос фокуса внимания с внешних обстоятельств на себя самого может быть весьма болезненным для человека. Поэтому люди начинают обычно с признания отсутствия у себя сильной воли или врожденных способностей. Так уж сложилось, что в нашем обществе не зазорно иметь слабую волю или слабую память. Убедить человека отказаться от оправданий типа «особые обстоятельства» или «родители не дали, Бог не

наделил» чрезвычайно сложно. Ведь в этом случае он будет вынужден искать в себе нечто другое, все же остальное в нашей душе — табу, лично значимо, а потому неосознанно ограждаемое от обсуждения, даже с самим собой.

Но что же на самом деле мешает человеку достигнуть поставленных целей? Почему преграды для одних людей оказываются непреодолимыми, а другие с легкостью их преодолевают? В чем секрет успеха? Ответы на эти вопросы в разные времена давались разные. Нет единства мнений и среди современных психологов. Однако если обобщить отдельные взгляды, проанализировать результаты психологических исследований, то можно выявить некоторые положения, разделяемые практически всеми специалистами в области психологии успеха.

Главным препятствием является несформированность потребности, иными словами, человеку не очень-то и хотелось. Цели предполагают наличие потребности, на развитие которой уходит много времени. Она, потребность, только-только намечается в смутных предчувствиях и томлениях, а человек уже спешит действовать, не давая ей возможности созреть. Незрелая, несформированная потребность не может обеспечить жизненной энергией, необходимой для достижения целей. Второе по значимости препятствие психологи относят к сфере познавательной деятельности — к несформированности мышления. Реализовывать свои цели человеку приходится в конкретных условиях реальной жизни, в которых ему необходимо правильно сориентироваться и на основе этой ориентировки вынести оптимальные для каждого случая суждения.

Познавательная деятельность

Генетически исходным, т.е. той клеточкой, из которой впоследствии развивается сложнейшая познавательная деятельность, выступает чувствительность — способность к отражению нейтральных воздействий внешней среды, сигнализирующих о появлении жизненно важных. Эта способность развивается: расширяется мир, доступный отражению, появляются ощущения, восприятие, мышление (рис. 7).

¹ Человек с первых дней жизни включается в процесс познания окружающего мира. Он познает отдельные признаки предметов и явлений, которые отражаются в *ощущениях* — *сенсорном видении мира*. Целостные предметы и явления в их непосредственной данности человеку отражаются *восприятием* — *перцептивным* (от лат. perceptio — представление, восприятие) *видением мира*. Ощущения и восприятие относятся к чув-



Рис. 7. Чувственное и рациональное познание

ственному познанию, в результате которого у человека складывается образ, картина окружающего мира в его непосредственной данности и многообразии.

Однако для ориентации в природном и социальном мире чувственных форм познания явно недостаточно, так как сущность предметов и явлений часто не совпадает с их внешним обликом. Познавательная деятельность расширяется за счет постановки новой задачи — выявить существенные связи, основанные на реальных зависимостях, и отделить их от случайных совпадений во времени и в пространстве. Эта задача мыслительной деятельности является качественно иной формой познания — *рациональной* (от лат. *rationalis* — разумный). В рациональном познании, в свою очередь, принято различать эмпирический и теоретический уровни (рис. 8), которые различаются целями, используемыми средствами, а также получаемыми в результате познания продуктами (представлениями, понятиями).

Особенности трудовой деятельностью (изготовление орудий труда и групповой характер труда) приводят к возникновению особой формы психического отражения окружающей действительности — *сознанию*,



Рис. 8. Уровни познания

где впервые субъект и объект познания разделяются. Человеку открывается внутренний, субъективный мир его чувств и переживаний. Конечно же, такое разделение весьма условно: в психике все взаимосвязано и развитие человека не соблюдает строгую последовательность филогенеза. Однако отдельные этапы в познании мира фиксируются достаточно отчетливо, что позволяет изучать их относительно независимо друг от друга.

В состав познавательной деятельности включаются эмоциональные процессы, внимание и память.

Эмоции связывают сердцевину психики — потребности и мотивы — с реальностью внешнего мира, позволяя получить ответ на вопрос «могу ли получить то, что хочу» еще до того, как произойдет рациональное решение этой дилеммы.

Внимание контролирует протекание психических процессов, обеспечивая избирательность и сохраняя устойчивость процессов.

Память выступает как элемент системы, выполняющий функцию координации между различными элементами психики. Она сохраняет то, что было получено в результате работы других психических процессов.

Познавательная деятельность человека имеет социальную природу, развивается исторически, как в масштабе всего человечества, так и отдельного человека. Человек не рождается с готовыми приемами мышления, но и не открывает их заново. Все это уже находится в обществе, и человек через обучение присваивает себе общественно заданные формы деятельности: мышление, память, восприятие и другие высшие психические функции. Первоначально они возникают как *интерпсихологические*: в процессе общения между людьми с опорой на внешние действия. Затем происходит «вращивание» этих процессов и их превращение в процессы внутренние *интрапсихологические*, реализуемые человеком самостоятельно, без внешних опор. Свертывание — основной механизм развития и совершенствования психических функций.

Психика существует прежде всего как процесс — живой, предельно пластичный, непрерывный, никогда изначально полностью не заданный и не сводимый к последовательности временных стадий. Это исходное и основное качество психики. Психическое отражение есть активное отражение мира в связи с какой-то необходимостью. Оно избирательно, принадлежит субъекту и вне его не существует.

Психический процесс характеризуется рядом особенностей:

- нейрофизиологические составляющие психических процессов, которые и обеспечивает отражение внешнего мира, для самонаблюдения

ния не доступны. Возникает парадокс: события, разворачивающиеся в мозгу, человеком не ощущаются, а свойства вещей, находящихся вне, человек ощущает, воспринимает и познает;

- субъективный образ, формируемый в процессе активного взаимодействия человека с внешним миром, преломляется через его индивидуальность. Достоверность этого образа проверяется практикой;
- скорость и интенсивность протекания психического процесса зависят от внешних воздействий и внутреннего состояния. Психический процесс порождает те или иные продукты: психические состояния и образы, понятия, чувства, решение.

Психические процессы подразделяются на *познавательные* — ощущения и восприятия, мышление и воображение, представления и память; *эмоциональные* — активные и пассивные переживания; *волевые* — решение, исполнение и т.д. Познавательные процессы, имеющие структуру деятельности (мотив, цели, действия), занимают особое место. Поэтому в психологии, особенно российской, для характеристики высших психических функций принят термин — «познавательная деятельность».

Психические процессы имеют низшую и высшую формы.

Низшие психические процессы характеризуются объемом, непродолжительностью протекания. Выделить их отдельные компоненты — восприятие, память, внимание и т.д. — практически невозможно. Объем низшего психического процесса, исчисляемый количеством элементов, которое человек способен уловить одновременно в пределах 0,1 секунды, составляет 7 ± 2 элемента.

Высшие психические процессы, согласно Л.С. Выготскому, формируются прижизненно, под воздействием внешних средств. Мысль о наличии особых психологических средств родилась по аналогии с общественной жизнью человека. В психологии была выдвинута идея, согласно которой основная структура общественной жизни человека определяет и основную структуру человеческой психики. Жизнь общества основана на труде, а труд предполагает наличие орудий. Человек становится свободным от капризов природы лишь постольку, поскольку он овладевает орудиями труда. С помощью орудий человек строит дома, добывает пищу. Орудия труда направлены на внешний мир, представляя собой средства внешней деятельности.

Поскольку основной деятельностью человека является трудовая, а она по сути своей коллективна и требует общения, то психологические орудия поначалу были направлены на другого человека, на взаимодействие с ним. Роль психологических орудий выполняли внешние предметы — материальные (палочки, камушки, ракушки), позже внешние

материализованные (рисунки). Наконец, человек изобрел различные знаки, символы, появились речь, нумерация, счисление. Человек стал использовать их для организации своего внутреннего мира, для управления своими психическими процессами. Становясь орудием внутренней деятельности, знаки «вращиваются» во внутреннюю структуру, преобразуясь из внешних средств во внутренние. Психические процессы приобретают новую форму — опосредованную, произвольную.

Разделение психических процессов на произвольные (низшие) и произвольные (высшие) осталось еще от классической психологии XIX в., описавшей эмпирически хорошо известный факт: произвольное — это когда есть цель и человек прилагает определенные усилия для ее достижения. Последующие экспериментальные исследования показали, что для произвольности психических процессов мало иметь цель и прилагать усилия, необходимы средства, позволяющие организовать протекание психических процессов в соответствии с поставленной целью.

Появление произвольности особенно отчетливо наблюдается в развитии памяти. Этнографические исследования показывают, что люди, стоящие на ранних ступенях развития, имеют феноменальную память, которая проявляется в мгновенном и точном узнавании. Но иметь память еще не значит владеть ею. В коллективной жизни требуется не только узнавание, но и воспроизведение той или иной ситуации. Например, необходимо передать важное сообщение членам другого племени. Для этой цели снаряжается посланник. Однако надеяться на память — вспомнится-не вспомнится — опасно, поэтому процесс будущего воспроизведения информации организуется заранее. В Австралии посланник брал с собой палку (жезл вестника), на которой делались зарубки разной глубины, размера, формы (что имело определенное смысловое содержание). Перуанцы использовали в этих целях веревку с узелками.

Конечно, внешние средства часто подводили человека, поэтому он придумывал все более и более надежные. В конце концов была изобретена письменность, позволяющая сохранять информацию буквально дословно и на длительный срок.

Механизм овладения процессом произвольного запоминания аналогичен механизмам, функционирующим при произвольном запоминании: связь между событиями устанавливается благодаря совпадению двух раздражителей, действующих одновременно. При произвольном запоминании человек сам создает временную связь между необходимой информацией и внешним средством. Психологическое орудие, таким образом, занимает место между объектом и направленной на него пси-

хической реакцией (например, запоминание), что и позволяет с его помощью изменять направление процесса. Возникнув как произвольные, психические процессы могут в дальнейшем функционировать и как произвольные и как непроизвольные. Когда действия с внешними предметами преобразуются в действия умственные, т.е. внутренние, они обретают новые степени свободы и могут подвергаться специфической трансформации. В этом новом качестве они достигают такого уровня, который принципиально недостижим для низших психических функций.

ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ

1. В чем проявляется принципиальная разница между раздражимостью и чувствительностью?
2. Назовите отличительные признаки человеческих потребностей.
3. Как взаимосвязаны: потребность, мотив, цель, задача?
4. Назовите отличительные признаки психического процесса и психического состояния.
5. Какие психические процессы составляют сердцевину психики?
6. По каким параметрам произвольное запоминание отличается от непроизвольного?

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ЗАДАЧИ

Рассмотрите предложенный ниже перечень различных форм проявления мотива власти.

Какие мотивы являются для руководителя (1), преподавателя (2), политика (3):

- ведущими (В) и определяющими деятельность;
- сопутствующими (С) и поддерживающими деятельность;

Проявления мотива власти	Место мотива в иерархии			
	В	С	Д	Н
Стремление к общению				
Потребность в доминировании				
Привлечение внимания (харизма)				
Стремление к опеке, покровительству				
Стремление к порядку (повиновению)				
Стремление к уважению и признанию				

- допустимыми (Д), но нежелательными;
- недопустимыми (Н)?

ЛИТЕРАТУРА

Годфруа Ж. Что такое психологич: В 2 т. М.: Мир, 1992.

Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. М.: Изд-во МГУ, 1972. Гл. «Развитие высших форм запоминания».

Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: В 2 т. М.: Педагогика, 1989. Т. 1. Гл. IV.

Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность: В 2 т. М.: Педагогика, 1986. Т. 2. Гл. 13.

Глава 3

Психические процессы

3.1. Ощущение и восприятие

К чувственному познанию относится познание с помощью органов чувств, в результате которого у человека складывается образ, картина окружающего мира в его непосредственной данности и многообразии.

Простейший психический познавательный процесс, который возникает при *непосредственном* воздействии внешнего мира, называется *ощущением*. Оно обладает двумя особенностями:

- способностью отражать *отдельные признаки* предметов или их совокупностей;
- наличием *движений* в виде вегетативной реакции (сужение сосудов) или мышечных реакций (поворот глаз, напряжение мышц).

Ощущения *объективны*, так как в них отражен внешний раздражитель, и *субъективны*, поскольку зависят от состояния нервной системы и индивидуальных особенностей человека. Ощущения являются теми каналами, по которым информация о внешнем мире и о состоянии организма доходит до мозга, позволяя человеку ориентироваться в окружающей среде и в своем организме.

Человек обладает сенсорной (от *лат.* *sensus* — чувство, ощущение) системой, отвечающей за возникновение ощущений. Функцию анализа и синтеза раздражителей, исходящих из внешней и внутренней среды, осуществляет *анализатор*, состоящий из:

- рецептора (органа чувств), преобразующего энергию внешнего воздействия в нервные сигналы;
- проводящих нервных путей, по которым нервные сигналы передаются в вышележащие отделы — в мозг — и обратно к нижним отделам, в том числе к рецепторам, регулируя их активность;

- корковых проекционных зон — мозгового центра в коре полушарий головного мозга.

Каждый рецептор приспособлен к приему только определенных типов воздействия. Быстрота возникновения разных ощущений неодинакова: для осязательного требуется 0,09 секунды, для слухового — 0,12, зрительного — 0,15 секунды. Ограничен и диапазон работы (приема воздействия) анализатора.

Порог чувствительности — это величина раздражителя, позволяющая человеку сначала почувствовать воздействие, а затем осознать его. Минимальная величина раздражителя, начинающего вызывать ощущения, называется *нижним абсолютным порогом*, а максимальная величина, которую способен адекватно воспринимать анализатор, — *верхним порогом*. Интервал между нижним и верхним порогами называют диапазоном чувствительности. Сенсорные процессы подвержены *адаптации* — изменению чувствительности в процессе приспособления органов чувств к воздействию. Сильное воздействие понижает чувствительность.

Сенсорные процессы поддаются тренировке, благодаря которой их функциональные возможности и чувствительность повышаются. В детском возрасте сенсорное воспитание приобретает особое значение, ибо известно, что развитие общих интеллектуальных способностей человека в значительной мере обусловлено особенностями его чувственного восприятия мира.

По наличию или отсутствию непосредственного контакта рецептора с раздражителем выделяют дистантные и контактные ощущения; по месту расположения рецепторов — проприоцептивные, экстрацептивные и интроцептивные, по модальности раздражителя ощущения — зрительные, слуховые, обонятельные, вкусовые, тактильные, температурные (табл. 2).

Перечисленные выше ощущения взаимосвязаны. Например, слуховые ощущения влияют на зрительные, и наоборот; болевые — на двигательные.

Проприоцептивные (кинестетические) ощущения сигнализируют о положении тела в пространстве, отражают движение и относительное положение частей тела благодаря работе рецепторов, расположенных в мышцах, сухожилиях и суставных сумках. Но эту же функцию выполняют и зрительные анализаторы, находящиеся на поверхности тела.

Интроцептивные (органические) ощущения несут информацию о состоянии внутренних тканей и органов, отражающем обменные процессы во внутренней среде организма.

Таблица 2

Классификация ощущений

	Критерий	Типы ощущений
Место расположения	на поверхности тела	экстрацептивные
	в мышцах, сухожилиях и суставных сумках	проприоцептивные
	во внутренних тканях и органах	интроцептивные
с раздражителем	непосредственный контакт	контактные
	различная степень удаленности от раздражителя	дистантные
Модальность раздражителя — что отражает	механические воздействия	обонятельные, вкусовые, осязательные
	звуковые колебания	слуховые
	электромагнитные колебания	зрительные

Наиболее многообразны экстрацептивные ощущения, которые порождаются, судя по всему, многообразием внешнего мира и жизненной необходимостью отражения этого многообразия. Экстрацептивные ощущения несут информацию о внешнем мире, возникая поначалу при непосредственном контакте с ним (вкус), затем расстояние между внешним миром и органами, его отражающими, отдаляется (обоняние), наконец, возникают дистантные (действующие на расстоянии) ощущения: слух и зрение, делающие «общение» с внешним миром более-менее безопасным.

Сенсорная система человека прodelывает огромную работу, отбирая из бесчисленного потока сигналов те, которые считает наиболее значимыми для организма. Но что произойдет, если искусственно ограничить приток информации? Вопрос этот приобрел практическую направленность, когда начались исследования возможности полета человека в космос, где нет привычных для людей звуков, запахов, где ощущения собственного тела из-за невесомости нарушаются.

В конце 1950-х гг. был проведен ряд экспериментов, приведших к прямо противоположным выводам.

Так, в монреальском университете Мак-Гилла (Канада) добровольцев (за весьма приличную плату) помещали в специальную камеру, где они были изолированы от внешних раздражителей. Результаты поразили исследователей: испытуемые не могли выдержать такие условия более двух-трех дней: у них появлялись зрительные и слуховые

галлюцинации, им казалось, что стены ходят ходуном, пол вращается, углы округляются, свет становился таким ярким, что невозможно было перенести рези в глазах, тело раздваивалось, душа отделялась и летала по камере, глядя на свою материальную оболочку.

По итогам этого эксперимента ученые пришли к заключению, что резкий разрыв с постоянно действующей реальностью нарушает равновесие в организме, «включает» мощные эмоциональные реакции, человек стремится изнутри получить сигналы, способные это равновесие восстановить. Организм, утверждали они, обладает фундаментальной потребностью в получении стимуляции от изменяющегося окружения, без внешних раздражителей интеллектуальные функции и сама личность неизбежно деградируют.

Примерно в то же время американский нейрофизиолог Дж. Лилли решил проверить действие сенсорной изоляции на сад-том себе. Ему удалось преодолеть период галлюцинаций и иллюзорных эффектов, воспринимая их спокойно, как естественное, а не патологическое состояние. Он испытал своеобразное ощущение «океанской волны», столкнулся со своим внутренним миром и со всеми видениями, которые возникают вне привычной для человека реальности. Выйдя из изолированной камеры, ученый почувствовал себя вновь рожденным.

Лилли сделал вывод, согласно которому условия изоляции увеличивают сенсорный опыт и это происходит без участия известных внешних раздражителей. Привычная для нас реальность, от которой мы не можем без тревоги отойти, — это реальность, смоделированная с помощью социального сообщества. Но существует еще и внутренний мир самого организма. Результаты своих исследований Лилли опубликовал спустя 20 лет. К тому моменту аналогичные результаты уже были получены и другими исследователями.

Современная наука признала правомерность выводов Лилли, а нейрофизиологи предложили свое объяснение описанным выше состояниям. Вот некоторые из них.

1. Наибольший эффект обуславливает отсутствие гравитации. В этом случае у человека освобождается более 90% энергии, которую он обычно тратит на преодоление собственной тяжести. Энергия направляется на внутреннюю деятельность.

2. При изоляции от информации, получаемой из внешней среды, происходит гармонизация левого и правого полушарий. У подавляющего большинства людей «рациональное» левое полушарие доминирует над «интуитивным» правым.

3. Ретикулярная формация (сравнительно малодифференцированная масса нейронов), освободившись от приема внешней информа-

ции, начинает принимать сигналы внутренней среды, которые обычно не доходят до коры головного мозга по причине его загруженности внешними сигналами.

4. Эмоции, поддерживающие организм в состоянии готовности ответить на внешние раздражители, ослабляются. Продолжая бодрствовать, человек погружается в состояние, аналогичное сну в период порождения сновидений и возникновения образов. Такое состояние наиболее благоприятно для творчества.

Естественно, у каждого человека задействованы все сенсорные каналы получения и переработки информации. Однако у одних ведущим каналом выступает зрение, у других — слух, у третьих — осязание. В соответствии в этом выделяют следующие типы людей:

- визуальный (зрение), или визуалы;
- аудиальный (слуховой), или аудиалы;
- кинестетический (осязание), или кинестетики.

Преобладание обонятельного и вкусового восприятия мира встречается редко.

Визуальный тип получаемую информацию представляет в виде зрительных образов, ярких картин. Его принцип слушания: «я должен видеть, чтобы слышать». Рассказывая что-то, люди этого типа жестикулируют руками, как бы воспроизводя в воздухе увиденное; вспоминая, обычно смотрят прямо перед собой, поднимая глаза, переводя их влево — вправо. Они быстро и громко говорят, используя глаголы, наречия и прилагательные преимущественно визуальной модальности (например, «представьте», «взглянуть», «вообразить», «заметить», «наглядный», «мутный», «точка зрения»). В процессе общения визуалу необходима дистанция, чтобы держать партнера в поле своего восприятия.

Аудиальный тип информацию представляет в виде слуховых образов. Принцип слушания: «не смотреть, чтобы слышать». Вспоминая что-то, аудиалы как будто прислушиваются к тому, что им наговаривают на ухо. Поэтому их взор устремлен вниз, с наклоном головы влево или вправо. Темп речи ровный, размеренный; интонации монотонные. В речевых высказываниях используют глаголы, наречия и прилагательные преимущественно аудиальной модальности («послушайте», «акцент», «беседовать», «визгливо», «громко», «тон», «заглушать», «молчаливый»).

Кинестетический тип информацию представляет в виде образов ощущений и движений. Принцип слушания: «ощутить, чтобы слышать». В процессе общения кинестетикам необходимо приблизиться к партнеру. Вспоминая, они как бы воссоздают, повторяют движения

И ощущения тела. Их взор устремлен прямо или вправо вниз. Темп речи замедленный, интонации пониженные. В речевых высказываниях используют глаголы, наречия и прилагательные преимущественно кинестетической модальности («расставьте», «активный», «болезненный», «гладко», «ловко», «неподвижный», «нащупать», «тупой»).

Ведущая сенсорная система человека оказывает большое влияние на совместимость и эффективность общения с другими людьми. Для того чтобы установить с человеком контакт, надо уметь разговаривать с ним на «одном языке».

Исследователи обычно подчеркивают, что содержание ощущений не выходит за пределы элементарных форм отражения. Однако реально человек живет не среди изолированных звуковых и цветовых сигналов, а в мире вещей, сложных ситуаций. Целостное отражение мира — восприятие — качественно иной процесс, несводимый к сумме отдельных ощущений.

Восприятие — это сложная познавательная (перцептивная) деятельность, возникающая при *непосредственном* воздействии внешнего мира на органы чувств, характеризующаяся наличием:

- *образа*: целостного отражения предметов, явлений, ситуаций;
- *действий*: различения, опознания, измерения, контроля, оценки.

В психологии сложились различные подходы к пониманию природы восприятия и особенностям его функционирования.

Является ли восприятие врожденным процессом? Многие думают, что новорожденный, открыв глаза, сразу же видит мир таким, каким его видит взрослый. Это не верно. Процесс формирования восприятия происходит медленно, он развивается и совершенствуется на всем протяжении человеческой жизни.

Согласно современным психологическим представлениям мир, каким его воспринимает человек, отличается от мира физического. Человек создает конструкции, чувственную и интеллектуальную, получая информацию о внешнем мире и используя ее для построения своей картины мира. Согласно классическому подходу, восходящему к немецкому ученому XIX в., автору фундаментальных трудов по физике, биофизике, физиологии, психологии ГЛ. Гельмгольцу, восприятие есть преобразование первоначально неадекватного сенсорного отображения в отображение, адекватное внешнему окружению (рис. 9).

Среди психологов не существует единого мнения относительно того, на каком уровне (1—3) происходит качественное преобразование, приводящее к тому, что электромагнитные колебания воспринимаются как цвет, а различные химические соединения как вкус и запах.

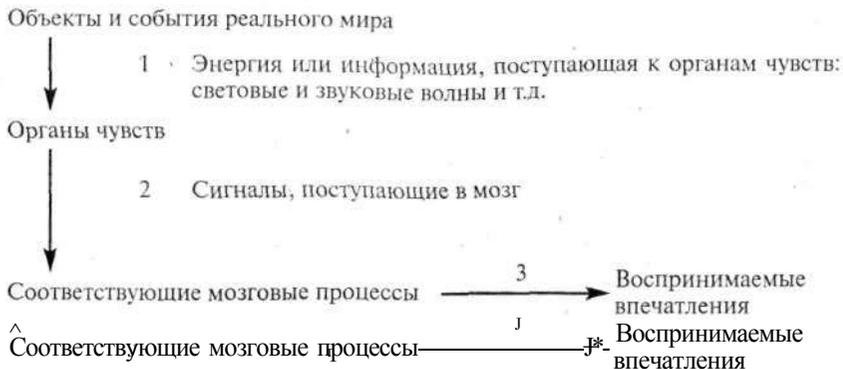


Рис. 9. Уровни восприятия

Возникает вопрос: а если человеку предложить заведомо искаженные сигналы, то он все равно воспримет их правильно? В общем, да. Это подтвердили эксперименты с очками, подающие перевернутое изображение на сетчатку глаза или дающие отклонение отображения на несколько градусов. Создалось впечатление, что человеческий мозг обладает механизмами, которые упорядочивают процесс восприятия, как бы сортируя сигналы внешнего мира по категориям и соответствующим образом корректируя их. Однако обнаружилась одна важная деталь. Для того чтобы «правильно» видеть, человеку необходимо двигаться. Только в этом случае в эксперименте с очками, подававшими перевернутое изображение, восприятие восстанавливалось, причем по прошествии не менее семи дней.

Еще раньше, в начале XX в., в России, а затем и в США были проведены эксперименты с новорожденными котятками. Двух котят сажали в отдельные корзинки, которые подвешивались на противоположных концах карусели. Внешнее окружение для обоих котят было одинаковым, перед их глазами проплывали одни и те же картины (вертикальные черные и белые полосы). Но в днище одной корзины были проделаны отверстия для лап: котенок стоял на полу, двигался и крутил карусель. Второй котенок сидел в корзине неподвижно. Через шесть месяцев (время, за которое формируется зрительная система) эксперимент был завершен. Каковы результаты? У котенка, который двигался, проблем со зрением не наблюдалось, а вот второй котенок оказался слепым.

Открытие этого феномена дало толчок к экспериментальным исследованиям в психологии на многие десятилетия. Предположение И.М. Сеченова о том, что остановившийся глаз слеп, получило опытное подтверждение. Особенно успешные исследования вели предста-

рители деятельностного подхода в советской психологии, прежде всего А.Н. Леонтьев. Само восприятие рассматривается в его концепции как перцептивная деятельность, формируемая в процессе жизни человека. Это не пассивное копирование мгновенного воздействия внешнего мира, а деятельный (сложный творческий) процесс познания, требующий специального обучения и долгой практики.

Экспериментально было показано, что восприятие — самостоятельный процесс, не всегда допускающий прямое воздействие мышления на выбор перцептивных решений. Поэтому, даже понимая разумом, что ответ правильный, мы часто не принимаем его, так как наши глаза отвергают его. «Не верь глазам своим» — очень мудрый совет, но воспользоваться им бывает сложно.

Восприятие вместе с процессами ощущений обеспечивают непосредственную ориентировку в окружающем мире. Разнообразие видов восприятия определяется, с одной стороны, особенностями внешнего мира, отражая известные нам характеристики материи: движение, пространство и время, а с другой — различиями в анализаторах, участвующих в восприятии (табл. 3). Следует заметить, что такое разграничение весьма условно, так как обычно восприятие является результатом воздействия нескольких анализаторов одновременно. Более того, восприятие предметного и социального мира осуществляется при непосредственном участии памяти, мышления, воображения.

Исторически первым типом восприятия явилось восприятие движения — отражение изменения положения объекта в пространстве. К движению объекта чувствительны главным образом периферические участки сетчатки глаза. При обнаружении движущегося объекта глаза совершают скачок, а затем сохраняют фиксацию с помощью следящих движений, воспроизводящих скорость и траекторию движения объекта. Для восприятия движения большое значение имеет фон, на котором происходит движение: если он однороден, что встречается крайне редко, то наше восприятие ограничено скоростью движения предмета — $1/3$ градуса в секунду. Поскольку минутная стрелка часов передвигается за секунду на $1/10$ градуса, то человек этого движения не видит.

Восприятие пространства включает восприятие: формы предмета, его величины, объемности и удаленности.

Форма — один из наиболее информативных и устойчивых признаков предметного мира. Ее восприятие осуществляется с помощью зрительного, тактильного и кинестетического анализаторов и требует выделения предмета из общего фона. Наш мозг имеет свойство, вероятно врожденное, структурировать сигналы таким образом, чтобы

Таблица 3

Классификация восприятий

Критерий: характеристика материи	Виды восприятия	
Движение	Восприятие движения	
Пространство	Восприятие пространства	Формы
		Величины
		Объемности
		Удаленности
Время	Восприятие времени	Событийное
		Часовое
Критерий: характеристика анализатора	Виды восприятия	
Зрение	Зрительное	
Слух	Слуховое	
Обоняние	Обонятельное	
Вкус	Вкусовое	
Осязание	Осязательное (тактильное)	

все, имеющее более или менее правильную конфигурацию, а главное, какой то смысл, воспринималось человеком как фигура на некотором фоне. Это относится ко всем видам восприятия, но в первую очередь к зрительному. В изучении восприятия особого успеха добились гештальтпсихологи. Ими были открыты законы восприятия: тяготение частей к образованию симметричного целого; группировка частей в направлении максимальной простоты, близости, равновесия и др., сформулирован фундаментальный принцип «хорошей формы», организующей восприятие (проявляется в действии гештальт-факторов: сходства, близости, «общей судьбы», «вхождения без остатка», замкнутости и т.д.), выделены и описаны психологические свойства восприятия.

Кратко остановимся на факторах, обеспечивающих выделение фигуры из общего фона (М. Вертхаймер).

- *Сходство*: в фигуру объединяются элементы, сходные по форме, цвету, величине, текстуре и т.п. То, что мы способны продолжать беседу один на один на фоне шумных голосов, возможно только благодаря тому, что мы слышим слова, произносимые одним и тем же голосом и тоном.

- *«Общая судьба»*, или *«непрерывность»*: если группа воспринимаемых элементов смещается (движется) относительно других в одном и

том же направлении или с одинаковой скоростью, то эти элементы объединяются в фигуру.

• *Близость*: в фигуру объединяются элементы, близко расположенные.

• *Замкнутость*: из двух или серии взаимосвязанных замкнутых и разомкнутых фигур последние воспринимаются как замкнутые.

• *Апперцепция* (прошлый опыт): ясная, понятная фраза, написанная без пробелов, воспринимается в ее истинном смысле (например, «собакаестмясо» или «кошкаловитмышей»).

Восприятие времени — это отражение длительности и последовательности явлений или событий. Оно имеет различные аспекты и осуществляется на разных уровнях. Время помогает размечать и планировать. Его сложные формы (деление на эпохи, века, годы, часы, секунды и т.п.) — категория сугубо человеческая, опирающаяся на выработанные человечеством эталоны оценки. Понятие времени возникло сравнительно недавно, ученые и фантасты продолжают обсуждать эту проблему как одну из самых «неподдающихся» человеческому пониманию, а главное — человеческому воздействию! Большинство ученых придерживаются классических представлений, согласно которым время непрерывно, всегда и везде постоянно, течет в одном направлении, не поддается влиянию природы и его не может изменить человек, какие бы технические средства он ни использовал. Конечно, возникали и другие предположения. Например, в 1970-х гг. активно обсуждалось представление о времени, сформулированное профессором Пулковской обсерватории Н.А. Козыревым. Время, полагает ученый, обладает направленным ходом и плотностью, поглощается и излучается материальными телами, экранизируется, заслоняется (стеклом, металлом) или отражается (зеркалом), не преломляется и не распространяется, как свет, а появляется сразу во всей Вселенной, взаимодействуя с веществом звезд, является источником их энергии¹.

Помимо сложных форм восприятия времени существуют формы элементарные, в основе которых лежат ритмические явления самого организма (биологические часы). Человек может надежно воспринимать только короткие отрезки времени в пределах между \sqrt{g} и 2 секундами. Нижние границы восприятия как таковые не различаются: 18 изображений в секунду сливаются в одно непрерывное движение, а 18 вибраций воздуха в секунду превращаются в один звук. В случае превышения границы в 2 секунды человек лишь приблизительно оценивает время по ориентирам, связанным с его деятельностью.

Некоторые биологические явления меняют восприятие времени. Например, повышение температуры тела вызывает переоценку времени, а ее понижение, напротив, недооценку. Возбуждающие лекарства и галлюциногены ускоряют психические процессы и переработку сигналов мозгом, что влечет за собой преувеличение оценок времени. Успокаивающие лекарства тормозят физиологические процессы, и время недооценивается. Аналогичная ситуация происходит в старости, когда температура тела понижена, а физиологические процессы замедлены. Восприятие времени во многом зависит от содержания деятельности. Время, заполненное значимыми для человека событиями, течет быстро. Если же событий мало или они несущественны, время течет медленно. При восприятии событий прошлого, наоборот, отрезки времени, наполненные в прошлом событиями, оцениваются как длительные, не наполненные — как короткие. На оценке времени сказывается также установка личности. При ожидании неприятных событий время течет быстро. Если же в перспективе события приятные, то кажется, что они долго не наступают.

Многообразие предметов и явлений не позволяет человеку их воспринимать одновременно. Из огромного числа воздействий лишь некоторые выделяются с большей отчетливостью и осознанностью. Но почему мы видим одно и не видим другое, порой очевидное для другого? Особенности объектов внешнего мира и характер деятельности человека являются источником таких свойств восприятия, как целостность и структурность, предметность и осмысленность, константность и избирательность (табл. 4).

Целостность выражается в восприятии образов как целостных, законченных, предметно оформленных структур. Целостность предмета определяется его функциональным назначением в деятельности или жизни человека. ■

Таблица 4

Свойства восприятия

Свойства восприятия	Краткая характеристика свойств
Осмысленность	В восприятие включены знания и опыт
Целостность	Объект осознается как единое целое
Предметность	Объект относится к миру
Константность	Относительная устойчивость образов
Избирательность	Выделение объекта из ряда других

Структурность — свойство, позволяющее воспринимать предметы в совокупности их устойчивых связей и отношений. Человек фактически воспринимает абстрагированную из ощущений обобщенную структуру. Например, определенная мелодия, воспроизведенная на разных инструментах и в разной тональности, воспринимается как одна и та же; человек выделяет мелодию как целостную структуру, а не как соединение отдельных звуков.

Предметность проявляется в отнесенности образов восприятия к определенным предметам или явлениям объективной действительности. Мы воспринимаем что-то или кого-то; восприятие связывает субъекта с предметным миром.

Осмысленность фиксирует связь восприятия с мышлением; это восприятие, сопряженное с осмыслением, с осознанием предмета или явления. В восприятие субъективного мира включены знания, прошлый опыт, мыслительные операции субъекта.

Константность — относительное постоянство воспринимаемой формы, величины и цвета, независимо от значительных изменений условий восприятия. Благодаря этому свойству мы узнаем предметы в различной обстановке.

Избирательность — преимущественное выделение одних объектов по сравнению с другими, обусловленное особенностями субъекта восприятия: его опытом, потребностями, мотивами и в значительной степени установками личности.

Психологические особенности восприятий позволяют видеть мир как непротиворечивое и взаимосвязанное целое, не позволяя порой заметить необычное в привычном. И лишь художники и дети, с их уникальными способностями видеть то, что скрыто для глаз большинства, заставляют вновь и вновь всматриваться в этот мир. Человеческое восприятие мира постоянно расширяется, обогащается, в первую очередь благодаря искусству, которое учит смотреть на мир и видеть его. Французский художник-импрессионист Клод Моне, которого называют создателем лондонского тумана, в одной из своих самых знаменитых картин изобразил Вестминстерское аббатство едва выступающим из тумана, причем туман окрасил в багровый цвет. Дерзость Моне вызвала возмущение среди англичан: всем известно, что цвет тумана — серый! Но, выйдя на лондонские улицы и взглядевшись в туман, они неожиданно заметили, что туман действительно багровый. Красный оттенок придавало ему обилие дыма, через который преломлялись солнечные лучи, отражая красные кирпичные дома.

В современной психологии описано немало различных иллюзий (неадекватного отражения воспринимаемого предмета и его свойств),

например иллюзия Шарпантье (тактильного восприятия): из двух предметов равного веса, но разных размеров меньший кажется тяжелее. Наиболее изучены оптико-геометрические иллюзии, наблюдаемые при зрительном восприятии двухмерных контурных изображений. Единой, общепризнанной теории, объясняющей возникновение искажений, в психологии не разработано. Ученые полагают, что таких причин по крайней мере две: во-первых, противоречивость сигналов, идущих от внешнего мира, во-вторых, интерпретации самого человека. Известно, что люди склонны неосознанно делать поправку с учетом эффекта перспективы, воспринимая как более крупное то, что находится дальше.

Оценивая величину предмета, перцептивная система учитывает не только зрительный угол, но и расстояние до предмета. Сложности при оценивании объекта возникают и в том случае, когда нет никаких признаков глубины, которые бы позволили определить, что является фоном, а что фигурой. В этом случае определенную роль играют движения глаз.

Долгое время иллюзии рассматривались как врожденная особенность человеческого глаза. Оказалось, что это не так. Искаженное видение — результат обучения и условий, в которых человек растет и развивается. Этнографы обнаружили в Южной Африке племя зулусов, не подверженных иллюзиям, свойственным западному человеку. Причина лежит в особенностях культуры: Запад — это мир «прямых углов и линий», в то время как зулусы живут в «культуре круга»: у них круглые жилища, круглые двери, они распахивают землю закругленными бороздами. Известно также, что люди, выросшие в густом лесу, воспринимают мир иначе, чем те, кто живет на бескрайних равнинах.

Физиологи долгое время утверждали, что образ мира у разных людей одинаков, поскольку он определяется органами чувств. В 1950-х гг. это утверждение было полностью опровергнуто, и фраза о «субъективном отображении объективного мира» получила экспериментальное подтверждение, ставшее настоящим потрясением для научного мира. Проблемы зрительного восприятия перекочевали в область социальной психологии, началась эпоха изучения процессов социальной перцепции. Этот термин в 1947 г. ввел американский психолог Дж. Брунер для обозначения социальной обусловленности восприятия, его зависимости не только от значимости ситуации, целей, намерений человека, но и его прошлого опыта.

Восприятие человеком человека существенно отличается от восприятия неодушевленного предмета. В восприятии другого человека присутствует пристрастность, которая ведет к слиянию познавательных и

эмоциональных компонентов, оценочной и ценностной окрасок. Направление восприятию задают мотивационно-смысловые особенности деятельности самого воспринимающего, его намерения и цели.

Существуют различные механизмы восприятия и понимания другого человека.

- *Идентификация* (от лат. *identificao* — отождествляю) — понимание и интерпретация путем отождествления (частичного или полного) себя с другим. Служит психологической предпосылкой успешного взаимодействия между людьми.

- *Рефлексия* (социально-психологическая) — понимание другого путем размышления «за» него.

- *Эмпатия* (от греч. *empathia* — сопереживание) — понимание другого человека путем эмоционального сопереживания, при этом эмоции и чувства эмпатически настроенного человека не тождественны тем, которые испытывает другой человек. Эмпатия — это сложное взаимодействие трех уровней: когнитивного (понимание эмоционального состояния человека), аффективного (сопереживание и сочувствие) и поведенческого (активная помощь).

- *Стереотипизация* — восприятие и оценка путем присвоения человеку характеристик какой-либо социальной группы.

Особое значение имеет первое впечатление о человеке. Именно оно является основой для «достраивания» его образа. К механизмам, приводящим к искажениям в процессе восприятия человека, относят:

- *эффект ореола*: если первое впечатление о человеке благоприятно, то в дальнейшем его поведение, черты и поступки начинают переоцениваться в положительную сторону;

- *гало-эффект*: выделив и оценив (положительно или отрицательно) какую-то характерную для человека черту, воспринимающий оценивает на ее основе и другие особенности человека;

- *эффект новизны*: по отношению к знакомому наиболее значимой выступает новая информация о нем, по отношению к малознакомому — впервые появившаяся информация.

Большую роль в оценке человека играет «форма» его силуэта. «Высокостатусным» как для женщин, так и для мужчин считается силуэт, приближающийся к вытянутому прямоугольнику с подчеркнутыми углами. Обычно такие фигуры ассоциируются с серьезностью, основательностью (недаром официальные встречи предполагают строгие костюмы!). А вот фигуры, приближающиеся к шару, воспринимаются с улыбкой. Эти силуэты относят к «низкостатусным». Но на дружеских встречах, в домашней обстановке предпочтительнее «мягкие», округленные вещи.

Говорят, на вкус и на цвет товарищей нет. Действительно, человеческие предпочтения весьма индивидуальны, но не настолько, чтобы не увидеть за ними определенные закономерности. Швейцарский ученый М. Люшер, изучая цветовые предпочтения, назвал их сигналами личности, «которые использует один человек, чтобы дать другому человеку понять, какого рода личностью он хотел бы считаться... "Сигнальщиков", которые могут осознанно посылать сигналы, и таким образом целенаправленно способствовать быстрому достижению задуманных целей... называют специалистами по рекламе» [Люшер, с. 146]. Многочисленные исследования, проведенные психологами разных стран, позволяют предполагать, что за цветовым предпочтением скрывается определенный психологический типаж со своими потребностями, отношением к жизни, к проблемам и способам их разрешения.

Часто при характеристике того или иного человека прибегают к чертам его внешности. Среди многочисленных способов такой характеристики наиболее распространены:

- *аналитический* — один из элементов внешности связывают с конкретным психологическим свойством;
- *эмоциональный* — человеку приписываются качества в зависимости от эстетической привлекательности его внешности;
- *перцептивно-ассоциативный* — человеку приписываются качества другого человека, внешне на него похожего;
- *социально-ассоциативный* — человеку приписываются качества того социального типа, к которому он отнесен в процессе восприятия его внешности.

Восприятие человека человеком, осознание этого восприятия определенным образом влияют на отношения, которые складываются между людьми.

3.2. Мышление

Мышление — глубоко личностное качество, в котором человек проявляется наиболее целостно, ярко. Оно как бы определяет «потолок» человеческих возможностей. Понять, как человек мыслит, — значит понять, как он «видит» (представляет, отражает) окружающий мир, себя и свое место в этом мире, а также как знания о мире и о себе используются им для управления собственным поведением. Поэтому люди и оценивают друг друга в первую очередь по уровню умственного развития. На бытовом уровне таким критерием служит сам человек, некий живой

эталон: «Этот человек такой же умный, как и я, этот — поглупее меня, а вот тот — похитрее (поизворотливее, образованнее)».

Мышление с давних пор привлекает внимание психологов, которые пытаются познать механизмы его возникновения и функционирования. На протяжении многих столетий мышление понимали очень широко, отождествляя его с психикой в целом — «душа всегда мыслит». Позже, как это часто бывает, понятие сузилось и стало трактоваться как способность решать задачи. К концу XX в. накопилось великое множество экспериментальных данных, а количество теорий просто поражает воображение. Однако сопоставить результаты исследований, создать единую теорию, хотя бы просто разобраться в терминологии пока не удастся. Пожалуй, психологи единодушны лишь в вопросе о сфере проявления мышления.

Предполагается, что мышление особенно отчетливо проявляется

- *в отражении окружающего мира*, в результате чего формируются образы, представления, понятия, фиксирующие внутренние связи и отношения;

- *в процессе решения проблем (задач)*, продуктом которого выступает решенная проблема (задача).

Поскольку существенные связи, фиксируемые в процессе рационального познания, являются общими при многообразии изменчивых несущественных обстоятельств, то мышление определяют как *обобщенное* отражение действительности. Это обобщение фиксируется в понятии, что позволяет говорить о понятийном отражении действительности. Мыслить — это и означает отражать мир через понятия, в форме понятий. В интеллектуальных процессах понятие представляет собой элементарную структурную единицу, некую исходную клетку. Психологов интересуют процессы: 1) образования понятий через выделение признаков и их обобщение и 2) развития понятий, как в научном познании, так и в ходе индивидуального наполнения понятий значением и смыслами через их усвоение.

В мышлении задействованы различного рода средства, позволяющие человеку увидеть то, чего не могут узреть даже самые зоркие глаза. Наличие средств делает мышление *опосредованным*, т.е. таким процессом, в котором человек использует специально создаваемые для познания средства.

Обобщенность и опосредованность — существенные признаки мышления.

Пусковым механизмом включения активного мыслительного процесса, понимаемого как процесс решения задач, служит проблемная ситуация — конфликт между тем, что дано человеку, и тем, чего он намерен достигнуть. В этом смысле о подлинном мышлении можно го-

ворить как о творчестве, когда у человека есть задача с поставленной целью (постановка цели тоже может стать самостоятельной проблемой), но отсутствуют средства ее достижения.

Проблемная ситуация — понятие субъективное. То, что является проблемой для одного, для другого таковой может и не быть. Причины тех трудностей, которые испытывает человек, порой кроются во внутренних препятствиях, например в неадекватно оцененном жизненном опыте, в привычных способах поведения и общения, в том числе и с самим собой. Надо бы отказаться от них, но человек их не всегда осознает. Предположим, что человек воспринял ситуацию как проблему. Следующий принципиально важный шаг, которому так много внимания уделяют в мире, где ценится личный успех, — понять, что эта проблема *личная* и ее решение *жизненно важно*. Поскольку мыслительная деятельность чрезвычайно сложна и требует от человека больших энергетических затрат, то он чаще всего неосознанно оттягивает принятие ответственности за проблемную ситуацию в надежде на то, что она «пройдет сама». К сожалению, все происходит наоборот, и если человек откладывает решение проблемы, то ситуация имеет тенденцию к ухудшению.

Итак, человек осознал ситуацию как проблемную и принял ответственность за ее решение. С этого момента мобилизуется мыслительная деятельность, и разрешение проблемной ситуации будет протекать по следующей схеме:

- этап I — постановка задачи и ограничение зоны поиска;
- этап II — построение гипотезы и ее проверка;
- этап III — рефлексия действий и результатов после проверки гипотезы.

Наличие схемы никоим образом не указывает, каким содержанием будут наполнены ее этапы и какие особенности мыслительной деятельности будут проявлены.

В психологии понятие «задача» используется широко и в разных смыслах.

Человеку ежедневно приходится решать множество жизненно важных психологических задач: общения, налаживания отношений, распознавания людей и прогнозирования их поведения, оценки собственных возможностей и т.д. Изучая психологию, он надеется в будущем решать их более успешно. Это логично, так как, изучая, например, математику, человек учится решать задачи именно по математике. Но задачи с психологическим сюжетом занимают незначительное место среди прочих задач, которые психологи используют в своей работе. Обычно это простые по содержанию, но каверзные по своей сущности задачи. Простота сюжета облегчает видение препятствий на пути их ре-

щения, которые содержатся не в задаче как таковой, а в психологических закономерностях человеческого восприятия и понимания.

В психологии принято различать задачи сенсорные (ощущение), перцептивные (восприятие), мнемические (память), мыслительные, по контролю (внимание) и т.д. Чем отличаются мыслительные задачи от других? Считается, что к мыслительным можно отнести задачи двух категорий:

- требующие отражения и учета *внутренних свойств, связей, отношений* между предметами, которые никаким систематическим наблюдением (восприятием) открыть невозможно;

- требующие поиска *способа решения*, заранее не известного человеку (иначе он просто вспоминает решение).

Теперь становится понятно, почему психологи для своих целей используют задачи с «непсихологическим» содержанием. Для психолога предметное содержание не имеет значения, поскольку его интересует не *что*, а *как*. В структуру любой предметной задачи в качестве основного ее компонента входит субъект, человек, который ее решает. Это расширяет понятие «задача», так как в круг условий включаются индивидуальные особенности человека, его знания и способы действия — все то, что выступает средством достижения цели. В дальнейшем речь пойдет о задачах именно в этом смысле: важно, не *что* я решаю, а *как Я это* делаю.

Каждая предметная сфера знаний пользуется понятием «задача» с единой объективной структурой: *Дано*: набор условий; *Надо*: требования к результату. Человек, решая задачу, трансформирует объективные ее компоненты в субъективные. Сформулировать или, как говорят, поставить задачу — значит четко определить цель и точно описать условия, необходимые для ее достижения. Требования к результату преобразуются в субъективно поставленную цель, а набор условий — в средства ее достижения (рис. 10).

Мышление — сложный, неоднородный, многоуровневый психологический процесс — по-разному проявляется в конкретных ситуациях. При изучении и описании мыслительной деятельности психологи используют различные классификации, основанные как на эмпирических данных, так и на теоретических рассуждениях, подтвержденных экспериментальными исследованиями.

Новые этапы развития мышления появлялись за счет:

- 1) освоения новых средств мышления: *действия, образа, -логики*;
- 2) расширения сфер (плоскостей), в которых задача (ситуация) может быть представлена человеку: *наглядных, вербальных*.

Таким образом, в психологии принято выделять три формы мышления (рис. 11), которые в истории развития человечества и каждого человека в отдельности появляются в следующей последовательное-

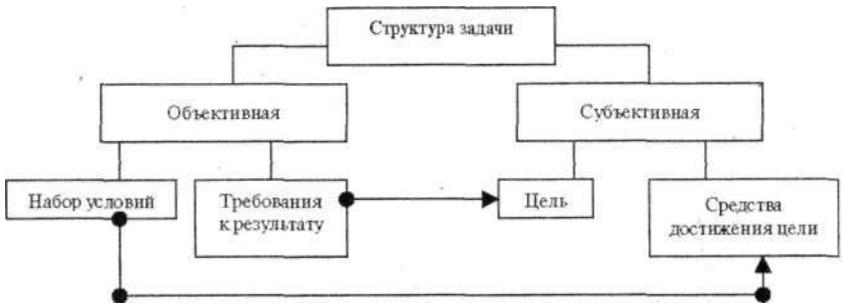


Рис. 10. Структура задачи

ти: *наглядно-действенная, наглядно-образная и словесно-логическая.*

Первая часть названия всех трех форм фиксирует условия ситуации (задачи): наглядная — ситуация дана в своей материальности и конкретности (представлена на рисунке, схеме, чертеже), словесная — ситуация описана в той или иной знаковой системе. Вторая часть названия подразумевает средство (способ), с помощью которого человек познает окружающий мир и решает возникшие перед ним проблемные ситуации: через практическое действие — действенное; с помощью образных представлений — образное; на основе логических понятий — логическое.

Стремясь к той или иной цели, человек непременно задумывается о том, как, каким способом, используя какие средства, он может ее достичь. На ранних этапах развития человечества людям была свойст-

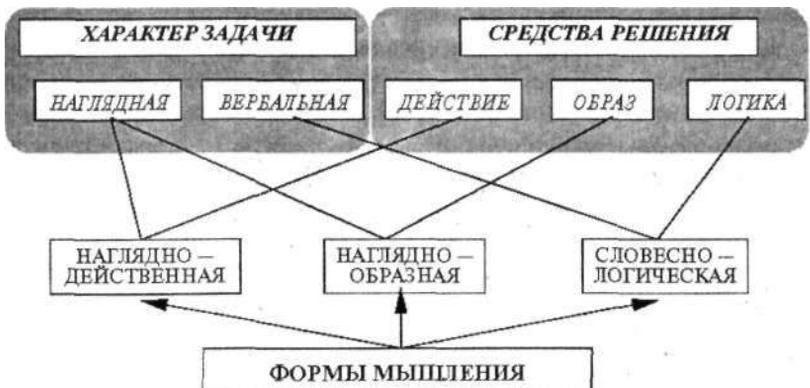


Рис. 11. Формы мышления

венна *наглядно-действенная* форма мышления, когда средством мышления выступало *реальное практическое действие*, с помощью которого человек изменял окружающий мир и таким образом находил *существенное* — то, что позволяло ему «ухватить» *адекватный способ* выхода из создавшейся ситуации. Само действие стало первичным мыслительным процессом. Эта форма мышления не утратила своего значения и позднее.

Использование реального действия возможно только при решении определенного класса задач, условия которых даны в плане непосредственного восприятия. Решение таких задач подчиняется пространственным и временным законам реальной предметной деятельности по принципу «здесь и теперь». Это могут быть очень сложные, а главное, крайне опасные для жизни задачи. В современном мире их приходится решать водителям автомобилей и пешеходам, спортсменам и игрокам.

Развитие трудовой деятельности, прежде всего ремесленного производства, потребовало иной формы мышления — *наглядно-образной*, в которой средством выступил *образ*. Это позволило человеку решать жизненно-важные задачи качественно иным, более безопасным способом, а также создавать новое, нечто такое, чего в природе не существует. Как же появляется то, чего нет в естественной среде, природе?

Оперирование образами позволяет человеку совершать вращение, трансформацию и комбинирование зрительных образов во внутреннем плане. Наш предок обратил внимание на то, что в предметах, имеющих вогнутую форму (например, дупло дерева), скапливается вода, и, придав такую форму глине, создал чашу, прообраз будущего сосуда. Краски природы поразили человека, и он стал окрашивать те предметы, которые были лишены приятных для глаз оттенков. Наглядно-образное мышление тесно переплетается с наглядно-действенным и значительно расширяет его возможности. Обеим формам мышления доступны задачи, представленные в наглядном плане, чаще всего зрительного восприятия. А композитор решает задачи в плане слухового восприятия: услышав «музыку дождя», он выделяет и вычленяет наиболее характерные звуки, затем переводит их в ноты и заставляет инструменты издавать звуки, которые у слушателей ассоциируются с дождем.

С развитием умственного труда человеку открылись новые возможности, в результате чего появилась *словесно-логическая* форма мышления, в которой средством мышления выступила логика. Словесно-логическому мышлению стали доступны задачи, условия которых даны в вербальном плане (язык формул, символов), т.е. человек стал переводить конкретные жизненные задачи в более безопасную форму, словесную, и использовать более подходящее для этой формы

средство — логику. В структуре словесно-логического мышления начали формироваться различные виды обобщений.

Выбор способа решения задач определяется их адекватностью той или иной ситуации. Однако многие задачи можно решить разными способами. В этом случае выбор зависит от индивидуально-психологических особенностей человека. Известно, что для полноценной мыслительной работы одним людям необходимо видеть (представлять) условия задачи, процесс ее решения, а другие предпочитают строгие логические рассуждения. Эти формы мышления не исключают, а дополняют друг друга. Правда, среди психологов существует и другая точка зрения, согласно которой образное и логическое мышление являются антагонистами. Во всяком случае, исследования физиологов свидетельствуют о том, что степень участия правого (образного) и левого (словесного) полушарий при решении человеком той или иной задачи различна.

Разделение мышления на образное и вербальное фиксирует различие в их содержании (образ, слова). Отличаются формы мышления также способами работы и особенностями использования тех или иных приемов.

Работая со зрительными образами, человек оперирует тем, что имеет перед глазами, т.е. представлениями о действительности во всем ее многообразии и противоречии, и выбирает ответ, в какой-то степени упорядочивая и достраивая образ до целостной картины. Рассуждать логически в чем-то сложнее. В этом случае умственный образ воплощается в речь, вербализуется. Слова имеют множество значений, а высказывание необходимо построить так, чтобы любой человек понимал его однозначно. Из бесчисленных взаимосвязей между предметами и явлениями выбираются наиболее существенные, пригодные для построения логических цепочек. Выбирая понятия (слова), человек ищет заданные признаки путем рассуждения, так как, во-первых, закономерность сохранения и изменения признаков представлена неявно и, во-вторых, самих признаков так много, что их не удастся удержать в памяти без специальной фиксации в речи.

Обе формы мышления — вербальное и образное — подчиняются логике, но имеющей разную специфику.

В образном мышлении «схватывание» ситуации осуществляется одномоментно, нередко интуитивно, т.е. без развернутого анализа и рассуждений, выводы словесно не формулируются. Поэтому мыслительный процесс в форме образов протекает быстро, решение наступает внезапно в виде своеобразной мысленной картины, как озарение. Образы могут содержать различные по степени существенности признаки в самых невероятных сочетаниях. В образном мышлении отра-

дается личный опыт человека, его личностный смысл. Словесно-логическое мышление характеризуется жесткой заданностью сочетаний элементов, строгой последовательностью суждений, обоснованностью умозаключений, использованием логических приемов, которые различаются степенью сложности, структурой и содержанием. В вербальном мышлении отражается научный опыт человечества, фиксируемый в понятиях, содержащих наиболее существенные признаки.

В исследовании образного мышления особое место занимает его разновидность — *пространственное мышление*, основу которого составляют геометрические образы. Оно профессионально значимо для многих технических специальностей.

Содержание геометрического образа составляет фигура, описываемая в математике как любое множество точек, упорядоченное определенным образом на плоскости или в пространстве. Точка есть идеальный объект, не имеющий аналога в реальности и допускаемый только нашим воображением.

Структурной единицей пространственного мышления является образ, отражающий реальные пространственные особенности воспринимаемого объекта: форму, величину, соотношение элементов на плоскости или в пространстве. Основным признаком всякого образа — пространственная размещенность входящих в него элементов. В образе отражаются не только отдельные перцептивные признаки, свойства, но и их структура, ориентированность в пространстве.

Пространственное мышление рассматривается как специфический вид мыслительной деятельности, поскольку оно обеспечивает анализ пространственных свойств и отношений реальных объектов, их графических изображений, оперирование этими отношениями и свойствами в процессе решения задач. Психологическим механизмом пространственного мышления служит деятельность по созданию образа и оперирование им при решении задач. Исследования показали, что создание образа происходит на основе ориентации на величину объекта и его форму. Выполнение заданий по созданию образа при ориентации на величину объекта предполагает умение оценивать его пропорции, мысленно переносить величину-эталон на другие объекты, примеряя его к разным изображениям. Создание образа при ориентации на форму объекта предполагает умение оценивать пропорции и детали, мысленно накладывая образ на разные изображения, сравнивать их, четко воспринимать форму.

Оперирование образами может характеризовать:

- изменение пространственного положения образа;
- преобразование структуры образа;

- преобразование структуры и пространственного положения образа одновременно.

Оперирование образами становится возможным благодаря их важной особенности: наличию точки отсчета как элемента любого образа. Образ фиксируется в пространстве в системе координат с определенной точкой отсчета. Наиболее распространены три варианта определения точки отсчета:

- точку отсчета определяет субъект — человек задает систему координат *от себя*, поэтому отображение объекта изменяется с изменением положения наблюдателя;

- точку отсчета определяет объект — отображение объекта осуществляется в так называемой объектно-центрической системе координат, которая определена в самом объекте. Такое отображение не связано с положением наблюдателя, но изменяется в зависимости от выбора осей отображения объекта;

- система координат задана произвольно — Например, отображение объекта при надевании специальных очков, отклоняющих его изображение на несколько градусов.

Во всех трех случаях объект, его содержание остаются неизменными, но для человека существенно, с какой точки этот объект ему представлен. Привычной, а потому и наиболее удобной для человека является система координат с точкой отсчета, определяемой субъектом. Перекодирование, т.е. перевод из одной системы отсчета в другую, происходит без потери содержания (без распада формы) в том случае, если человек это умеет делать. Владение этим приемом совершенно необходимо для обучения ряду технических дисциплин.

Информация, на основе которой происходит построение образа, может быть представлена в различной форме. Скорость и точность выполнения задания, предполагающего построение пространственных представлений на основе образной (знаковой) информации, определяются не только индивидуальными особенностями человека, но и применяемой формой кодирования информации. Это имеет большое практическое значение.

Классификации, описывающие различные виды мышления, представлены в таблице 5.

Приведенный в ней список критериев можно продолжить. Особо значимым для педагогической практики является различие мышления теоретического и эмпирического.

Следует отметить, что понятия «эмпирическое» и «теоретическое» широко используются в научной литературе. Об эмпирическом и тео-

Таблица 5

Виды мышления и критерии их различения

ретическом говорят тогда, когда характеризуют мышление, знания, методы, объекты и уровни познания.

Наиболее распространенным является различие эмпирического и теоретического знания (соответственно и мышления) по *объекту* исследования. Так, эмпирическим признается знание, отражающее *внешние признаки* объектов и явлений окружающего мира на основе *непосредственного опыта*. Теоретическим считается знание, отражающее *внутренние свойства, связи и отношения* объектов и явлений окружающего мира на основе *опосредованного опыта*.

Однако психологи, экспериментально изучающие особенности человеческого мышления, полагают, что различия определяются не объектом как таковым. С ними солидарны и философы, относящие к знанию эмпирическому определенное *состояние* объекта (явления), при котором он рассматривается как готовый, сформировавшийся, лишенный собственной истории развития, остановившийся во времени и пространстве, как механическая система. Такое допущение делается в метафизике (от *греч.* *με τα φυσικα* — после физики), где основной метод познания (способ получения знания) — сравнение.

Теоретический уровень познания предполагает рассмотрение объекта (явления) в его развитии. Зачем это нужно? Предугадывать движение объекта, изменение явления можно, если знаешь, как появился этот объект и как он развивался. Все имеет свою историю, свою клеточку — генетически исходную, из которой этот конкретный объект развился. Но «в готовом продукте скрыт процесс его происхождения». Действительно, сколько бы мы ни сравнивали людей по их внешним признакам, нам никогда не понять, что есть человек. Требуется выход за пределы видимого.

На эмпирическом уровне человек пользуется правилами *формальной логики*, изучающей нормативные правила и законы адекватного и доказательного рассуждения, отвлекаясь от конкретного содержания и ориентируясь лишь на форму.

Теоретический уровень предполагает использование *диалектической логики*, изучающей развитие знаний, ориентируясь на конкретное содержание. Она имеет свои законы, принципы и правила, например «переход количества в качество», «единство противоположностей», «отрицание отрицания». Зародилась диалектическая логика так же давно, как и формальная. Ее истоки в Древнем Китае, где за несколько тысяч лет до нашего времени были сформулированы принципы полярности и гармонии, закономерности линейной и структурной изменчивости. В европейской картине мира принята диалектическая логика в гегелевском варианте.

Эмпирический и теоретический уровни познания одинаково необходимы. Они возникли исторически; осваивает их в той или иной степени и каждый конкретный человек.

Эмпирический уровень познания — это реальный этап развития любой науки (человека), отвечающий ее (его) задачам и требованиям. Вспомните, когда начала складываться европейская научная картина мира. Это были XVI—XVII вв., буквально обрушившие на человечество лавину новой информации: открывались материки, страны, моря, растения и животные. Все это надо было как-то упорядочить, классифицировать, описать и дать название. Без подобной работы дальнейшее продвижение науки было бы невозможным. Эмпирическое познание, а вслед за ним и обучение движется от конкретного чувственно воспринимаемого к абстрактному, или, как говорят, от простого к сложному. Остановимся на этом подробнее.

Внешний мир представляется человеку как мир конкретных предметов и явлений. Они даны человеку именно в своей конкретности и индивидуальности. Каждый предмет обладает рядом признаков. Он может быть сходным с другим предметом по тому или иному признаку или, напротив, отличаться от него. Сравнивая предметы, мы обнаруживаем в них нечто общее, что позволяет объединить их в какой-то класс. Например, сравнивая Луну и воздушный шарик, апельсин и футбольный мяч, можно в качестве их общего признака выделить форму и объединить их в один класс — класс шаров. Психологи описывали этот процесс как продукт своеобразного наслаивания чувственных образов, когда несовпадающие признаки стираются, а общие, наоборот, взаимно усиливаются. Образовавшееся общее представление затем ассоциируется (соединяется) со словом. Например, ребенку показывают березу, ель, липу, пальму и говорят, что это называется деревом. В данном случае «дерево» — нечто формально абстрактное, в природе не существующее.

В повседневной жизни такой механизм ведет к формированию обыденных представлений, а в конкретно-научной практике — эмпирических понятий. В них отражаются внешние связи, свойства и отношения предметной действительности, констатируются факты. Этого вполне достаточно там, где нужно уметь выделять классы предметов по их сходным внешним признакам.

Эмпирическое мышление, ориентирующееся на конкретные условия задачи («про что?»), имеет как бы две разные стадии существования:

- *эмпирически-бытовую* (житейскую), когда человек ищет пути решения задачи в области бытовых представлений;

• *эмпирически-научную*, когда предпринимается попытка научного анализа решения задачи, но лишь при ориентации на конкретные условия взаимодействия материальных объектов.

Для эмпирического типа мышления характерно то, что человек, зная лежащие в основе задачи естественно-научные законы, «не видит» их в ее конкретном условии. Вот как иллюстрирует эти различия Г.А. Берулава, комментируя ответы подростков на задачи, построенные на материале биологии, но предполагающие знание законов физики¹. (Тест не требует сформулировать ответ, предлагается лишь выбрать его из трех возможных вариантов.)

Вопрос: Почему водоросли не нуждаются в твердых стеблях?

Правильный ответ: На водоросли действует выталкивающая сила, которая компенсирует действие на них сил тяжести.

Если подросток выбирает правильный ответ, то можно предположить, что у него есть способность к решению естественно-научных задач независимо от их предметного содержания. Однако чаще всего подростки, и не только они, изучившие соответствующий раздел физики и хорошо ответившие по нему (пересказали текст учебника), выбирают такие ответы: «Потому что растения плавают в воде» или «Потому что растения легче воды». Эти ответы характеризуют эмпирически-бытовой уровень и указывают на то, что человек испытывает затруднения при переходе от житейских представлений к научной интерпретации.

Обобщения эмпирического типа называют *формальными*, так как они объединены по формальным, а не по содержательным признакам. Эти знания позволяют нам ориентироваться в привычных условиях, распознавать предметы и явления и соответствующим образом на них реагировать. Однако их недостаточно для решения сложнейших жизненных проблем, они не помогают предсказывать, предугадывать, предвидеть. Но ведь наука для того и создается, чтобы предугадывать!

Умение работать по правилам формальной логики — необходимое, но не достаточное условие для современного человека. Не может устроиться такой тип мышления, например, практику менеджмента или маркетинга, где приходится решать задачи, не имеющие однозначного подхода. В конце XIX — начале XX в. ограниченность «правилосообразности» почувствовали многие поэты и музыканты, художники и ученые, а вот осознали — немногие. А. Эйнштейн писал, что понять собственные открытия ему мешает его же мышление, правила, по ко-

¹ См.: Берулава Г.А. Тест естественно-научного мышления. Бийск: НИЦ БигПИ, 1993.

торым он мыслит. Ничего удивительного. Новые цели, прорыв на другой уровень познания требуют иных средств. А что такое наше мышление? Это средство для решения конкретных задач. Появились новые задачи — приобретай новые средства!

Теоретическое воспроизведение реального конкретного предмета осуществляется способом *восхождения от абстрактного к конкретному*. Здесь следует остановиться и внести некоторые уточнения. Понятия «конкретное» и «абстрактное» понимаются по-разному в формальной и диалектической логике.

Конкретное {от лат. *concretus* — сгущенный, сросшийся) — многостороннее, сложное, развитое, целостное, «единство многообразия». Различают *чувственное конкретное* как исходный пункт исследования в эмпирическом познании и *мысленное конкретное* как завершение, итог исследования, как научное понятие об объекте в теоретическом познании. *Абстрактное* {от лат. *abstractio* — отвлечение) есть выражение неполноты, неразвернутости, неразвитости. Различают *формально абстрактное*, завершающее эмпирическое исследование (от конкретного к абстрактному) и *абстрактное как генетически исходное* чувственно-конкретного, этап восхождения от абстрактного к конкретному в теоретическом познании. В этом случае абстрактное столь же реально, как и конкретное, например желудь (генетически исходное) и дуб как результат развития желудя или почка и плод.

Обобщенные характеристики эмпирического и теоретического мышления можно представить в следующем виде.

Эмпирическое мышление — рассудок, оперирует в пределах сложившегося знания данными опыта, упорядочивая их согласно твердо установленным правилам, что придает ему характер «некоего духовного автомата» (Б. Спиноза). Такому «правилосообразному» способу мышления присущи жесткая определенность, строгость разграничений и утверждений, тенденция к упрощению. Это важно, поскольку позволяет правильно классифицировать явления, приводить знания в систему.

Теоретическое мышление — разум, обладает способностью анализировать и обобщать как данные чувственного опыта, так и собственные мысли и, преодолевая их односторонность, порождать новое знание. Схватывая единство противоположностей, этот способ позволяет постичь различные стороны объекта в их несходстве, взаимопереходах и сущностных характеристиках, что придает знаниям более глубокий и обобщенный характер. Преимущество теоретического уровня познания проявляется тогда, когда речь идет о предвидении, когда нужно выйти за пределы констатации фактов,

раскрыть внутренние связи между фактами, определить характер этих связей.

Интеллект (от *лат. intellectus* — рассудок, понимание, познание) — слово, широко используемое не только в науке, но и в обыденной жизни. Оно относится к числу тех понятий, которые «и так понятны». Действительно, трудно найти человека, который бы не знал, что это такое. Но даже психологи никак не могут договориться о его строгом определении. В настоящее время существуют разные трактовки интеллекта. Вот некоторые из них:

- устойчивая структура умственных способностей;
- система умственных операций, стиль и стратегия решения проблем, познавательная активность, когнитивный стиль и др.;
- глобальная способность действовать разумно, рационально мыслить и хорошо справляться с жизненными обстоятельствами (Д. Векслер);
- механизмы биопсихической адаптации к наличным обстоятельствам жизни (В. Штерн, Ж. Пиаже);
- эффективность индивидуального подхода к ситуациям, в которых умения определяются культурой (К. Фишер);
- стратегия переработки информации — не фиксирован генетически, а существует в развитии под влиянием реальных условий жизни (Дж. Хант);
- измеряет то, что умеет делать человек в данный момент (А. Анастази);
- скорость умственных процессов (Г. Айзенк).

В этих характеристиках интеллекта прослеживаются как минимум три позиции: 1) биологическая — способность приспосабливаться к новой ситуации; 2) психологическая — совокупность познавательных процессов; 3) педагогическая — способность к обучению.

В ряде психологических концепций интеллект отождествляется с системой умственных операций, со стилем и стратегией решения задач, эффективностью индивидуального подхода, т.е. со всем тем, что можно назвать операционально-технической стороной мышления («как мыслю», «как делаю»).

Интеллект имеет сложную структуру, и психологи до сих пор не пришли к единому мнению, что включать в его состав. Л. Терстоун с помощью статистических методов исследовал различные стороны интеллекта и выделил в нем семь первичных умственных потенций:

- 1) счетную способность: оперирование числами и выполнение арифметических действий;

- 2) вербальную (словесную) гибкость: легкость, с которой человек может объясняться, используя наиболее подходящие слова;
- 3) вербальное воспроизведение: способность понимать устную и письменную речь;
- 4) пространственную ориентацию: способность представлять себе различные предметы и формы в пространстве;
- 5) память;
- 6) способность к рассуждению;
- 7) быстроту воспроизведения сходства или различия между предметами и изображениями.

Американский психолог Дж. Гилфорд, развивая подход Терстоуна, создал модель интеллекта, в которой выделил 120 факторов, исходя из того, для каких умственных операций они нужны, к каким результатам приводят и каково их содержание (образное, символическое, семантическое, поведенческое). В настоящее время разработаны тесты, позволяющие диагностировать 100 факторов. Модель Гилфорда широко используется в США при разработках различных программ обучения. Наиболее значительным вкладом в исследование интеллекта считается выделение понятия дивергентного мышления, связанного с порождением множества решений на основе однозначных данных, что является, по мнению Гилфорда, основой творчества. Конвергентное мышление направлено на поиск единственно верного результата, и именно этот тип мышления диагностируется в традиционных тестах.

Идея измерения интеллекта возникла в начале XX в. благодаря французскому психологу А. Бине. Выполняя заказ Министерства образования Франции, ученый попытался очертить круг заданий, которые могли бы помочь выделить детей, отстающих в умственном развитии, для дальнейшей оптимизации их обучения. К этому времени в психологии уже имелось подробное описание того, какие интеллектуальные приемы и умственные действия осваивают люди на каждом возрастном этапе. Показатель интеллектуального развития Бине предложил рассчитывать по формуле:

$$\frac{УВ-100\%}{ХВ}$$

ХВ

где УВ — умственный возраст (что должно быть), а ХВ — реальный хронологический возраст.

Согласно принятой возрастной классификации, к концу школьного обучения основная интеллектуальная база человека подготовлена и начинается следующий этап — профессионализация интеллекта. Считается, что максимального расцвета интеллект достигает к 20 годам.

В диагностике интеллектуальной сферы принято различать два типа тестов — тесты успешности, или предметное тестирование, и тесты развития, или психологическое тестирование.

Цель предметного тестирования — определить уровень подготовленности человека по соответствующему учебному предмету, например по математике, физике, русскому языку. Это проверка усвоения тех знаний, которым учили с помощью задач того же предметного содержания. К тестам успешности относятся контрольные, зачеты, экзамены.

Цель психологического тестирования — определить уровень способностей и особенностей человека в той или иной сфере, например интеллектуальной, эмоциональной, волевой. Для этой цели используются тесты развития, разрабатываемые на абстрактном материале или на таком материале, который не изучался. Это необходимо для того, чтобы проверить наличие способностей у человека, т.е. сформированное™ у него тех приемов (средств, способов), которые лежат в основе освоения того или иного предметного содержания.

Психологическое тестирование (тестология, психодиагностика) зародилось в Европе в конце XIX в., но массовое распространение получило в следующем столетии. На сегодня насчитывается несколько тысяч диагностических методик, с помощью которых выявляются наиболее значимые психологические особенности человека. Тесты интеллекта можно условно разделить на тесты «скорости» и тесты «уровня». В первом случае даются задания одного уровня сложности в условиях жесткого лимита времени, во втором — задания разделены на блоки разного уровня сложности. Встречаются варианты тестов, где используются оба вида затруднений.

В тестах интеллектуального развития измеряется уровень владения человеком различными приемами и способами мышления. Тесты состоят из задач, построенных на различном материале (слова, цифры, фигуры, рисунки и т.п.) и всегда имеют единственно верный ответ. Наибольшее распространение получили так называемые невербальные тесты, позволяющие оценить уровень интеллектуального развития человека, вне зависимости от уровня владения языком.

Многие интеллектуальные тесты валидны (от *англ.* validity — полноценность, действительность, достоверность), т.е. соотносятся с академической успеваемостью, что неудивительно. В основу многих из них положена та или иная модель способности к обучению, например описанная Ф. Верноном (рис. 12). Приведем несколько наиболее распространенных тестов.



Рис. 12. Структура общих способностей (по Ф. Вернону)

Тест Ф. Вернона: позволяет определить уровень информированности человека, внимательность, вербальный интеллект, в том числе словарный запас, технический интеллект, включающий числовые и пространственные операции, конструирование из кубиков, расположение картинок и складывание объекта, кодирование и поиск недостающих деталей.

Тест А. Анастаси: позволяет исследовать способность к обобщению и анализу материала, гибкость и инертность мыслительных процессов, скорость и точность восприятия, эмоциональные компоненты и пространственное воображение, употребление языка и способность к выбору оптимальной стратегии. Для определения интегрального показателя «общие способности» Анастаси выделяет «критические точки интеллекта», которые положены в основу кратких отборочных (ориентировочных) тестов, позволяющих делать предварительные выводы на основе решения заданий, выполненных человеком за короткий промежуток времени.

Краткий ориентировочный тест (КОТ): относится к категории тестов общих умственных способностей, определяющих IQ. (Термин IQ — коэффициент умственного развития — был введен в 1950-х гг. немецким психологом Г.Ю. Айзенком. Ранее, в 1911 г., другой немецкий психолог — В. Штерн предложил использовать понятие «коэффициент интеллектуальности».) В тестах такого типа задания подбираются таким образом, чтобы обеспечить адекватную выборку всех важнейших интеллектуальных функций. Итак, в их состав входят:

- способность обобщения и анализа материала;
- инертность мышления, переключаемость;
- эмоциональные компоненты мышления, отвлекаемость;
- скорость и точность восприятия;
- распределение и концентрация внимания;
- употребление языка, грамотность;
- выбор оптимальной стратегии, ориентировка;
- пространственное воображение.

Тест Г.Ю. Айзенка: позволяет исследовать уровень ассоциативного мышления, гибкость ума, неординарность подходов и умение человека логически мыслить. Существует несколько разновидностей этого теста, включающих вербальный, числовой, зрительно-пространственный и прочие блоки.

Можно с уверенностью сказать, что психологи «измерили» интеллект миллионов людей практически во всех странах мира. В результате им удалось получить так называемую стандартную выборку, т.е. процентное распределение людей на группы в зависимости от уровня развития интеллекта. Средний уровень интеллекта (IQ от 90 до 109) характерен для половины населения (50%). Весьма высокий интеллект (IQ от 130 и выше), как и умственный дефект (IQ от 69 и ниже), встречаются редко: 2,2%. Высоким (IQ от 120 до 129) и пограничным интеллектом (IQ от 70 до 79) обладают 6,7% населения. «Хорошая» (IQ от 110—119) и сниженная нормы (IQ от 80—89) фиксируются у 16,1%.

Владение приемами формальной логики позволяет человеку наращивать свой интеллектуальный инструментарий. Высокий уровень IQ гарантирует его обладателю успешное решение многих задач. Можно ли улучшить свои показатели в мыслительной деятельности? Безусловно. Для этого необходимо в первую очередь развивать умения:

- выделять существенные свойства предметов и абстрагироваться от несущественных;
- находить существенные связи (генетически исходные) вещей и явлений окружающего мира;
- доказывать истинность своих суждений и опровергать ложные умозаключения;
- излагать свои мысли аргументированно, непротиворечиво и обоснованно;
- осознавать приемы мыслительной деятельности, используемые в различных сферах;
- осуществлять перенос приемов и операций мышления из одной области в другую;

- предвидеть развитие явлений;
- делать обоснованные выводы;
- осваивать приемы диалектической логики.

Но можно ли утверждать, что любой интеллектуально развитый человек непременно является еще и мудрым? Увы, нет.

До сих пор речь шла о формах мышления, исходя из характеристики Представленности задачи (наглядно или словесно) и средств, с помощью которых она решается (действия, образ, логика). Все это относится к операционально-технической стороне мышления и отвечает на вопрос «как мыслю?», «как делаю?». Но качество мышления мы оцениваем не по этим категориям. Существуют такие понятия, как широта мышления и глубина, самостоятельность и гибкость, критичность и быстрота.

Широта мышления — способность охватить весь вопрос (процесс) целиком, не упуская в то же время и необходимых деталей.

Глубина мышления выражается в умении проникать в сущность сложных вопросов.

Самостоятельность мышления характеризуется умением человека выдвигать новые задачи и находить пути их решения, не прибегая к помощи других людей.

Гибкость мышления означает свободу от шаблонов, приемов и способов, усвоенных в прошлом опыте, умение быстро менять действия при изменившихся обстоятельствах.

Критичность — умение объективно оценивать свои и чужие мысли, тщательно и всесторонне проверять все высдвигаемые положения и выводы.

Быстрота — способность быстро разобраться в новой ситуации, обдумать и принять правильное решение.

Есть в мышлении и нечто большее, чем владение различными приемами, умениями и правилами. Это — личностный аспект, различия в смысловой стороне мышления: «зачем мыслю?», «зачем делаю?». Как показывает практика, одну и ту же задачу, используя одни и те же средства и приходя к одному и тому же ответу, разные люди решают по-разному, находя в них разные смыслы, проявляя разное отношение и к самой задаче, и к другим людям.

Среди всех видов мышления, пожалуй/выше всего ценится *творческое мышление*, способность создавать новое. В психологии изучению процессов творческой деятельности, выявлению психологических особенностей творческих людей посвящено множество работ, выявлены и описаны условия, стимулирующие творческое мышление и препятствующие его развитию. Так, стимулируют мышление ситуации неопределенности и открытости, способности человека к само-

стоятельности, независимости и ответственности *{проявляющиеся вместе!}*), умения задавать вопросы и фантазировать. Напротив, такие особенности, как преклонение перед авторитетами, стремление к успеху во что бы то ни стало, избегание риска, а также жесткие стереотипы в мышлении и поведении, являются серьезным препятствием для развития творческого мышления.

3.3. Воображение

Воображение — это познавательный процесс по созданию новых образов путем переработки материала восприятий и представлений. Он тесно связан со всеми психическими процессами, но особенно явно — с восприятием, памятью и мышлением. Судя по всему — способностью к воображению наделен только человек. Переоценить роль этого процесса невозможно: практически вся материальная и духовная культура, включая и самого человека, — продукт воображения. «Мысленным взором» человек способен увидеть себя таким, каким он может стать в будущем. Особенно ярко это проявляется в молодости, у пожилых людей воображение постепенно переориентируется с будущего на прошлое.

Воображение имеет своим источником объективную реальность, оно отражает эту реальность, но в непривычных, неожиданных связях и сочетаниях. Необычное видение достигается за счет того, что воображение всегда «отходит» от действительности. Это образное конструирование знания о предмете еще до того, как это знание оформилось. Нечто отдельное в плане восприятия благодаря воображению открывается в своей целостности, придавая ему определенный смысл.

Считается, что воображение напрямую связано с практической деятельностью. Человек, прежде чем что-то сделать, представляет, что он будет делать и как, заранее создавая в своем воображении образ того, что должно получиться. К функциям воображения, сопровождающего человека на всех этапах его трудовой деятельности, относятся:

- познавательная — выступает условием поисковой творческой деятельности, способствует концентрации внимания, осуществляет переработку прошлого опыта;
- антиципирующая — проявляется в предвосхищении результата;
- планирования и программирования предстоящих действий;
- регуляторная — побуждает и настраивает на то, что должно произойти, ориентирует в процессе деятельности, создавая модель конечного продукта;

- контрольно-корректирующая — замечает несоответствие с ожидаемым и исправляет ошибки;
- эмоциональная — усиливает эмоциональный тонус, повышает настроение, вызывает подъем;
- частичного удовлетворения потребностей — снижает напряжение, порождаемое неудовлетворенностью.

В качестве продукта воображения выступают различные *образы* средств и конечного результата предметной деятельности, заменяющие деятельность и отсутствующие объекты, а также *программы поведения*, когда проблемная ситуация неопределенна.

Ведущим механизмом воображения служит перенос какого-либо свойства с одного объекта на другой, изначально ему неприсущего. Создание образов воображения связано с применением ряда приемов: комбинирования, агглютинации, акцентирования, гиперболизации, схематизации, типизации, заострения и др.

Комбинирование — сложная аналитико-синтетическая деятельность, в процессе которой существенно преобразуются элементы, из которых строится новый образ. В результате получается качественно иной образ, несводимый к сумме элементов, из которых он создавался.

Агглютинация — частный случай комбинирования — создание нового образа на основе «склеивания» частей имеющихся образов и представлений, объединения отдельных представлений в одно целое. С помощью этого метода были созданы многие сказочные и мифологические персонажи и предметы (русалка, избушка на куриных ножках, кентавр) и технические изобретения (аэросани, троллейбус).

Акцентирование — создание новых образов путем выделения, абстрагирования и преобразования отдельных черт. При этом часть деталей опускается или упрощается. Может проявляться как уменьшение или увеличение, либо как изменение пропорций отдельных сторон изображаемого, либо как многократное их повторение. Этим приемом чаще всего пользуются в карикатуре.

Схематизация — отдельные представления сливаются, различия сглаживаются, а черты сходства выступают более четко.

Типизация — выделение существенного, повторяющегося в однородных образах.

Воображение отличается такими качествами, как:

- сила, характеризующая степень яркости возникающих образов;
- широта, о которой судят по количеству образов, которые способен создать человек;

• критичность, определяющаяся тем, в какой степени фантастические образы создаваемые человеком, приближаются к реальной действительности.

В зависимости от того или иного критерия в психологии разработаны различные классификации воображения (табл. 6).

Таблица 6

Классификация видов воображения

Критерий	Вид воображения	Характеристика
Степень сознательности и активности к процессу создания новых образов	Пассивное:	Возникает само собой, без заранее поставленной цели. Подчинено желаниям, которые в процессе воображения реализуются, удовлетворяя неудовлетворенные и часто неосознанные потребности человека: сновидения, иллюзии, гипнотическое состояние
	произвольное	
	Активное, произвольное	Целеустремленность и волевое сопровождение: творческое, артистическое, критическое, воссоздающее, эмпатическое
Новизна и самостоятельность создаваемых образов	Репродуктивное, воссоздающее	Возникают новые образы на основе прошлого опыта в процессе словесного описания, схем, чертежей, мысленных и материальных моделей
	Творческое	Человек самостоятельно создает новые образы, идеи, мечты (создание/осознание образа желаемого будущего") и воплощает их в конкретные оригинальные продукты деятельности
Соотношение с действительностью	Реалистическое	Наиболее полно и глубоко отражает действительность, предвосхищает развитие событий и в максимальной степени воплощает в себе основные функциональные возможности (художественные произведения реалистического направления)
	Фантастическое	Значительно «отлетает» от действительности, создает неправдоподобные образы, элементы которых в жизни не совместимы (мифические образы, пустая мечта, грезы)

Особо выделяется воображение художника. Будучи свободен в выборе изобразительной техники, он способен придать плоскости холста видимость трехмерного пространства или, наоборот, сделать так, чтобы трехмерные, выпуклые предметы казались плоскими. Художник волен отклониться от законов перспективы, увеличить удаленные предметы и уменьшить близкие, заставить далекие предметы перекрывать контуры близких и т.д., и все для того, чтобы обмануть восприятие. Английский живописец XVIII в. У. Хогарт, а позднее (XX в.) голландский художник М. Эшер создали целую серию картин, используя оптические иллюзии, обман зрения, в частности двойственность отношения между плоским рисунком и трехмерным окружением.

Еще более поразительны рисунки и фотографии Л. и Р. Пенроузов. Среди самых известных их произведений — «Невозможный треугольник». На первый взгляд кажется, что в нем нет ничего необычного: каждый угол в отдельности вполне реален, но никакой реальный объект не может иметь три угла, повернутых к наблюдателю в таких ракурсах. Однако самое удивительное то, что этот предмет можно сконструировать. Это не треугольник, а совсем на него не похожий трехмерный предмет. Увы, глазу трудно увидеть его таким, каков он на самом деле. Мастера по созданию различных «обманок» — так называются картины, заставляющие зрителя поверить (пусть всего на мгновение), что это реальный объект, а не его двухмерное изображение, — были популярны и в России с середины XVII в.

В ходе практической деятельности воображение неразрывно связано с мышлением. Они дополняют и расширяют возможности друг друга. Воображение позволяет принимать решения при отсутствии полноты знаний, необходимых для выполнения задачи. Мышление снимает ограничения, характерные для воображения, — нечеткость и нестрогость суждений.

В каких случаях ведущей оказывается мыслительная деятельность, а в каких на первый план выступит воображение, определяется степенью неопределенности проблемной ситуации, полнотой или дефицитом информации, содержащейся в исходных условиях задачи.

Творческое мышление невозможно без творческого воображения, практически это единый процесс. Логическое мышление в строгом смысле возможно лишь при условии достаточных сведений или отсутствия сведений, но наличия возможности добыть их путем логического рассуждения. А если данных мало и получить их нельзя, помогает Воображение, создавая пропущенные звенья и увязывая разрозненные факты в систему. Впоследствии мышление заполнит систему ре-

альными данными, которые либо подтвердят, либо отвергнут предположения воображения.

Творческое мышление подразумевает развитие многих способностей. В экспериментальных работах по формированию творческого мышления в процессе учебной деятельности (П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов, Д.Б. Эльконин) были выделены следующие способности:

- к постановке новых проблем, чувствительность к новому, к новым проблемам;
- к анализу и содержательным обобщениям явлений, не связанных между собой внешней связью;
- к действиям в уме и выработке творческих идей;
- к моделированию и гибкому решению проблем, которые позволяют быстро переходить от одной категории к другой, от одного способа к другому;
- к рефлексии и оригинальному подходу к проблеме, выражаемом в самостоятельности, необычности, остроумном решении.

К сожалению, на пути развития творческого мышления встречается множество преград, среди которых наиболее существенными, пожалуй, являются факторы психологического порядка: конформизм — податливость человека реальному или воображаемому давлению группы, в результате которой меняется его поведение; внутренняя и внешняя цензура, ограничивающая полет фантазии; ригидность — отсутствие гибкости в мышлении и поведении; нетерпение — желание найти ответ немедленно.

3.4. Мнемические процессы

Память занимает особое место среди других психологических терминов. Пожалуй, это одно из наиболее часто употребляемых понятий в обыденной жизни. В психологии память называют мнемической деятельностью (по имени богини памяти и матери девяти муз Мнемозины; ей же древнегреческая мифология приписывает изобретение речи и света).

Память связывает прошлое человека с его настоящим и будущим. Это — основа психической деятельности, важнейшее условие жизни человека, его развития и обучения. У некоторых народов была традиция ставить памятники своим поражениям, а не победам. Это давало больше шансов выжить в будущем.

Память не «добывает» нового знания, но она организует и реконструирует все то, что «добывают» другие познавательные процессы.

Причем делает это с учетом интересов и потребностей человека, с учетом будущего. Эта *ориентация на будущее* (не на то, что было, а на то, что будет использоваться в будущем) есть отличительная особенность памяти, как, впрочем, и души. Поэтому говорят, что память, приводя к единству разнообразный опыт человека, творит личность, создает уникально неповторимое. Действительно, потерять память — значит потерять все.

Но память — привилегия не только человека. Ею обладают «все и вся», на всех уровнях жизни. Это всеобщая способность материи *сохранять* следы воздействия. Так, земля хранит «воспоминания» о прошедших событиях, явлениях, процессах.

Развитие живых организмов привело к появлению качественно иной способности: не только сохранять, но и *воспроизводить* то, что имело место в прошлом. Трудно усомниться в наличии подобной памяти у животных. Однако, как показывают исследования, процессы памяти у них слиты с процессами восприятия. Такая память проявляется, во-первых, на уровне узнавания при непосредственном столкновении с объектом, во-вторых, в виде образов восприятия, когда изображение не вспоминается, а продолжает видеться. Аналогичная память — эйдетическая — характерна для народов, стоящих на ранних этапах развития, для детей, иногда она встречается и у взрослых.

С развитием человека как социального существа возникла память, способная не только сохранять, воспроизводить события прошлого, но и *относить воспоминания к определенному моменту*. Этот вид памяти появляется у человека по мере взросления. Ребенку двух-трех лет не свойственно соотносить воспоминания с прошлым: для него такие понятия, как «вчера» или «завтра», ничего не значат.

Становление психологии как экспериментальной науки началось с изучения памяти. Методика проведения такого исследования проста. Человеку предлагался для запоминания различный материал: слова (осмысленные и бессмысленные), цифры, символы и т.п.

Многообразна жизнь и деятельность человека, поэтому многообразны и формы памяти: каждая форма психической активности имеет свой мнемический аспект (табл. 7). Эту классификацию рассматривают и как ступени развития памяти: от двигательной к смысловой.

Двигательная память — запоминание, сохранение и воспроизведение различных движений — самая ранняя форма: она возникает первой и исчезает последней. Человек может вполне успешно проехать на велосипеде, прокатиться на коньках или сыграть на фортепьяно после 30-летнего перерыва.

Таблица 7

Классификация форм и видов памяти

Критерий	Формы памяти	Критерий	Виды памяти	
Характер психической активности		Время сохранения информации	Сенсорная	
Движение	Двигательная		Кратковременная	
Эмоции	Эмоциональная		Оперативная	
Восприятие	Вкус	Вкусовая	Промежуточная	
	Обоняние	Обонятельная	Долговременная	
	Осязание	Осязательная	Цель	Непроизвольная
	Слух	Слуховая		Произвольная
	Зрение	Зрительная	Средства	Непосредственная
Мышление	Словесно-логическая	Опосредованная		
		Способ	Механический	
			Логический	
			Мнемотехнический	

Эмоциональная память — это память на чувства, переживания. Она также принадлежит к числу ранних форм. Что запоминается лучше: положительно или отрицательно эмоциональное? Ответьте на этот вопрос сами и задайте его другим. Вы получите прямо противоположные ответы. Качество эмоционального переживания (отрицательное или положительное) не определяет длительность его сохранения. Здесь действуют общие закономерности, согласно которым актуальные события, относящиеся к будущему человека, имеют все шансы сохраниться в памяти, какими бы они ни были. Важны и характерные психологические особенности человека: одни предпочитают хранить положительные эмоции, другие — отрицательные.

Образная память — в зависимости от того, какой анализатор принимает наибольшее участие в восприятии запоминаемого материала, разделяется на зрительную, слуховую, осязательную, обонятельную и вкусовую. В основе ее создания лежат так называемые простые ассоциации (связи), а именно ассоциации по:

- смежности — объединяются два или более явления, возникших одновременно или в одном пространстве;
- сходству — объединяются два или более явления, имеющие сходные черты;
- контрасту — объединяются два или более противоположных явления.

Образование связей не происходит само по себе, а требует активного участия человека. Первоначально их необходимо выявить, зафиксировать в образе восприятия, и лишь затем они могут стать образами памяти.

Словесно-логическая память — ее содержанием являются мысли, выраженные в словесной или символической форме и представленные в логической структуре. Для словесно-логической памяти характерна ориентация на смысл («о чем говорится»). Ориентация на форму («как говорится») возникает в двух случаях. Во-первых, у умственно-отсталых детей, которые не в состоянии разобраться в смысле и поэтому стремятся запомнить материал дословно. И во-вторых, у высокообразованных интеллектуально людей, настолько быстро и легко постигающих смысл, что для них открывается красота формы. Способы организации, которые использует память, вторичны, т.е. вначале они возникают как мыслительные действия и операции и лишь затем в процессе повторения закрепляются и переходят в мнемические действия по организации и преобразованию внутреннего опыта. Поэтому после подросткового возраста, если человек хочет улучшить свою память, ему следует заняться мышлением — формированием умственных действий.

Выделяют четыре основных мнемических действия¹:

- ориентировка в материале;
- группировка материала;
- установление внутригрупповых отношений между элементами материала;
- установление межгрупповых отношений (связей).

Эти действия направлены не на то, чтобы закрепить и сохранить, они необходимы для воспроизведения. Словесно-логическая память использует сложные ассоциации — смысловые. В них связываются два или более явления, имеющие единое происхождение, функционирование и т.д., т.е. возникают такие связи части и целого, рода и вида, причины и следствия, которые непосредственно в плане восприятия не даны, и требуется соответствующая мыслительная работа, позволяющая их выделить и зафиксировать.

Помимо различных форм памяти существуют и различные виды памяти, выделенные по критериям: времени хранения информации, наличию цели, средств и способов запоминания (см. табл. 7).

Сенсорная память осуществляется на уровне рецепторов. Информация сохраняется приблизительно $\frac{x}{4}$ секунды — время, необходи-

мое для привлечения внимания высших отделов мозга. Если этого не происходит, то информация стирается и ее место занимает новая.

Кратковременная память мала по объему (7 ± 2 элемента) и времени хранения информации (5—7 минут). Увеличение объема возможно за счет группировки элементов: для памяти не имеет значения, будет это семь букв или семь фраз. Пытаясь сохранить информацию на более длительное время, человек начинает ее повторять.

Исследования процессов заучивания зафиксировали ряд любопытных закономерностей, в частности эффект края (рис. 13) и явление интерференции. Эффект края означает, что лучше всего запоминаются первые и последние элементы. Причина этого явления лежит в физиологической природе взаимодействия одновременно действующих торможений: проактивного и ретроактивного (от *лат.* *pro* — раньше, *retro* — назад). Предположим, вы пытаетесь запомнить ряд из 12 слов, которые вам зачитывает другой человек. Вы слушаете и одновременно мысленно повторяете слова: одно, второе, третье, но вот в тот момент, когда человек произносит пятое или шестое по счету слово, вы его уже не слышите — в ушах звучат предыдущие слова, т.е. происходит проактивное торможение. Когда ряд из слов для запоминания заканчивается, в ушах звучат последние слова. Вы начинаете их произносить: одно, второе, третье... и они «стирают» последующие — происходит ретроактивное торможение.

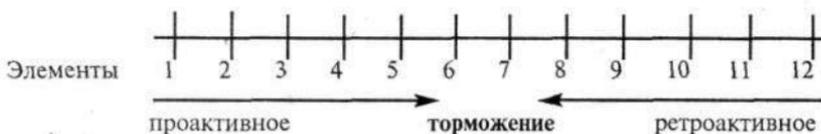


Рис. 13. Эффект края

Явление интерференции (от *лат.* *inter* — между и *ferens* — несущий) выражается в ухудшении сохранения информации в результате наложения (воздействия) другой информации, аналогичной первой. Недаром говорят, что лучший способ забыть только что выученное — попытаться тут же запомнить нечто похожее.

Оперативная память обслуживает текущую деятельность человека, поэтому объем и время сохранения информации определяются ее необходимостью в этой деятельности. Например, при решении задач человек помнит ее цифровые условия, решив — забывает.

Промежуточная память обеспечивает сохранение информации, накапливающейся в течение дня. Во время ночного сна организм «на-

водит порядок»: категоризирует накопившуюся информацию и распределяет ее: что-то поступает в долговременную память, что-то удаляется как ненужное. На эту работу промежуточной памяти требуется не менее трех часов, после чего она вновь готова к работе. Если человек спит менее трех часов, то у него нарушаются мыслительные операции, снижается внимание, появляются ошибки в речи.

Долговременная память — ее объем и срок хранения никто еще не определил. Можно сказать так: человек хранит столько информации, сколько ему нужно, и на тот срок, какой нужен. Однако в долговременной памяти есть информация, к которой человек имеет сознательный доступ, а есть информация, к которой в обычных условиях человек доступа не имеет. Для того, чтобы получить его, приходится серьезно потрудиться.

Рассмотрим виды памяти, выделенные по критериям наличия целей, средств и способов запоминания. Изучение этих видов памяти помогает понять механизмы формирования сознательного доступа к ресурсам памяти.

Человек может сознательно ставить цель — запомнить и при этом ничего не запомнить, может не ставить цели, а запомнить все в мельчайших деталях. В чем причина такого явления? Непроизвольная память фиксирует впечатления без специально поставленной цели. Означает ли это, что вся информация в одинаковой мере воспринимается и сохраняется в памяти человека? Нет. Непроизвольное запоминание подчиняется определенной закономерности.

Продуктивность произвольной памяти диктуется структурой деятельности, точнее, тем, какое место занимает материал в этой структуре. Полно, точно и прочно запоминается материал, включенный в содержание цели действия, схематично и кратко — материал, выступающий как средство достижения цели либо как условия, способствующие или препятствующие ее достижению.

Правильно организованная работа с материалом позволяет запомнить значительно больше и качественно лучше, чем при произвольно поставленной цели, но без соответствующей работы с материалом.

Непроизвольное забывание также не может считаться случайностью. Все то, что актуально и имеет отношение к будущему человека, запоминается хорошо и произвольно. Но то, что теряет актуальность для человека и не имеет отношения к его будущему, не соответствует его потребностям и интересам, забывается легко и быстро.

Произвольное запоминание характеризуется, во-первых, наличием сознательно поставленной цели на запоминание и последующее

воспроизведение материала с указанием конкретного срока, во-вторых — наличием средств: для построения процесса произвольного запоминания человек должен владеть внутренними или внешними приемами его организации.

К приемам процессов памяти относят механические, рациональные и мнемотехнические.

Механические приемы — это многократное заучивание («зубрежка»): тратится много сил, времени, а результаты низкие. Использование этих приемов — показатель того, что человек либо не понимает смысл содержания, либо не владеет более эффективными приемами запоминания.

Логические приемы основаны на установлении смысловых связей материала, систематизации, выделении главной мысли, обобщении, переводе информации в графики, схемы, пересказ своими словами и т.п.

Мнемотехнические (от греч. *mneponika* — искусство запоминания) приемы используются для повышения эффективности запоминания. Все они являются вторичными, т.е. опираются на логически оправданные и осмысленные связи между запоминанием материала и уже известным. Ознакомьтесь с наиболее известными мнемотехническими приемами.

- *Метод группировки.* Поскольку объем непосредственной памяти составляет 7 ± 2 , то имеет смысл группировать материал так, чтобы он укладывался в это количество единиц — целостных образов.

- *Методы рифм и ритма.* Рифма служит опорой для группировок, которые осуществляются благодаря ритму. По этому принципу пишутся стихи, которые, как известно, запоминаются значительно легче, чем проза.

- *Метод акростихов,* т.е. стихов, в которых первые буквы всех строк образуют определенное слово или фразу. На принципе акростиха строятся многие современные игры со словами, например кроссворд, где одни и те же буквы, прочитанные по горизонтали и вертикали, образуют различные слова.

Вариацией принципа построения акростиха является *метод акронимов*, или аббревиатуры, — слова образуются путем сложения начальных букв слов. Например, СЭВ, ООН, ЮНЕСКО.

- *Ценной метод.* Элементы какого-то списка мысленно выстраиваются в виде определенной взаимосвязанной последовательности образов, как правило зрительных.

- *Метод мест (метод Цицерона).* Мысленно вспомните хорошо известное вам место, например свою комнату или дорогу, по которой вы

ходите каждый день. Теперь информацию, необходимую для запоминания (список покупок, номер телефона и т.п.), разместите на знакомые места.

На первый взгляд может показаться, что использование подобных приемов — лишняя трата времени. Однако их освоение способствует развитию не только памяти, но и воображения, стимулирует творческие способности.

На продуктивность памяти влияют как *объективные*, так и *субъективные* причины. К первым относятся особенности информации, подлежащей усвоению: ее количество, осмысленность и форма представления материала, а также фон, на котором она воспринимается.

Вторые кроются в психологических особенностях человека: в мотивации, установке, интересах, состоянии организма, уровне развития мышления, преимущественном типе памяти, во владении приемами запоминания.

ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ

1. В чем проявляется взаимосвязь различных типов ощущений?
2. Как действует на человека сенсорная изоляция?
3. Какой сенсорный канал получения информации преобладает лично у вас? Обоснуйте свои предположения.
4. Назовите основные свойства восприятия.
5. Каковы механизмы восприятия человека человеком?
6. Какие социальные факторы искажают восприятие человека человеком?
7. По каким этапам происходит разрешение проблемной ситуации? Какой из этапов для вас наиболее сложен?
8. Как соотносятся субъективная и объективная структуры мыслительной задачи?
9. В чем принципиальные различия между мышлением эмпирическим и теоретическим?
10. По каким параметрам оценивается качество мышления?
11. Назовите основные приемы воображения.
12. Какие факторы препятствуют развитию творческого мышления?
13. В каких случаях возникает явление интерференции?
14. Каким закономерностям подчиняется произвольная память?
15. Какие факторы влияют на продуктивность памяти?

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ЗАДАЧИ

1. «Целостный образ». Вам предложен перечень предметов и ряд признаков. Объедините их в целостный образ. От названия предмета проведите линию, соединяющую с соответствующим признаком. Каждый предмет должен получить свой (единственный) признак.

Аромат		бытовой
Вкус		временный
Груша		земляной
Дорога		лазурный
Лицо		приторный
Парк		походка
Ставка		процентный
Барьер		юридический
Город		банановый
Голос		сочный
Комплекс		психологический
Пава		поступь
Плотина		красивый
Слон		гигантский
Тело		большой

2. Прочитайте два отрывка, в которых по-разному расставлены знаки препинания. Определите, что произошло с вашим восприятием после их прочтения.

Не думайте. Коль мы не угодим,
Что может быть. У нас желанья мало
Искусством скромным вас занять
своим.

Вас нашего конца сейчас начало.
Мы не жалеем своего труда
Вас оскорблять. Не входит в наши
цели
Вас развлекать. Явились мы сюда
Не с тем. Чтоб вы об этом пожалели,
Актеры здесь. Их стоит показать.
Чтоб Вы узнали все, что надо знать.

Не думайте, коль мы не угодим,
Что может быть у нас желанья мало
Искусством скромным вас занять
своим.

Вас нашего конца сейчас начало.
Мы не жалеем своего труда.
Вас оскорблять не входит в наши
цели,
Вас развлекать явились мы сюда.
Не с тем, чтоб вы об этом пожалели,
Актеры здесь. Их стоит показать,
Чтоб Вы узнали все, что надо знать.

Смысл:

Смысл:

3. «Знаки препинания». Сражение при Фонтенуа (1745) между англичанами и французами описывается в учебниках истории как Великобритании, так и Франции. В том и другом случае приводится фраза, произнесенная в тот момент, когда войска неожиданно оказались друг перед другом: «Англичане стреляйте первыми». Не изменяя слов фразы, а лишь по-разному расставив знаки препинания, в одном случае она преподносится ученикам как проявление благородства, а в другом — как проявление унижительной паники.

А. Напишите эту фразу, звучащую как проявление благородства. Кто ее произносит?

Б. Напишите эту фразу, звучащую как проявление паники. Кто ее произносит?

4. «Шесть шляп». Оригинальную методику развития мышления предложил Э. де Боно. Он соединяет в ассоциативное целое цвет и способ мышления, подтверждая непосредственную взаимосвязь между чувственным восприятием и рациональным познанием. Как оказалось, восприятие различных цветов вызывает химические процессы в организме человека, аналогичные тем, которые сопровождают мыслительные процессы. Боно разработал игротренинг «Шесть шляп». Он предлагает человеку фиксировать характер эмоционального состояния с помощью цвета, а затем менять способ размышления, мысленно надевая на голову шляпу той или иной окраски.

Определите, о каком цвете в каждом конкретном случае идет речь.

А. Этот цвет порождает мысли, основанные на цифрах и фактах. Человек беспристрастен и объективен, как компьютер, он ничего не объясняет и не выражает личных соображений. Такой способ размышления легко распознается по фразам, которые время от времени этот человек задает своему собеседнику:

— Это факт или выражение вашей уверенности?

— Конкретнее, пожалуйста. Представьте мне факты, а эмоции оставьте себе.

Ваш ответ:

Б. Этот цвет порождает пессимизм и критическое мышление. Человек, стоящий в позе решительного отрицания, зловеще и мрачно повторяет:

— Ничего у нас не получится. И не должно получиться.

Ваш ответ:

В. Этот цвет порождает ярость и внутреннее напряжение, предчувствия и интуицию. Человек находится в океане страстей и эмоций: долой все поиски причин и следствий. Девиз: «Доказательств не требуется».

Ваш ответ:

Г. Этот цвет порождает творчество, новые идеи, здесь дует ветер перемен, приветствуется логика абсурда. Девиз: «Отметая знакомое, приветствую странное».

Ваш ответ:

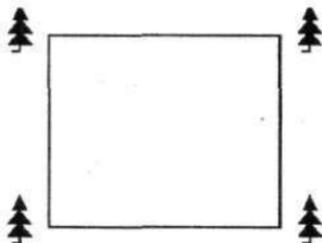
Д. Этот цвет рождает организатора, управляющего мыслительным процессом, способным держать мысль в узде.

Ваш ответ:

Е. Этот цвет порождает оптимизм и позитивное мышление. Человек искренне верит: лучшее, что может произойти, обязательно произойдет. Это как раз тот случай, когда оптимизм сродни глупости.

Ваш ответ:

5. «Пруд». Дано: квадратный пруд, по углам которого растут деревья. Требуется: увеличить площадь пруда в два раза, сохранив при этом и его форму (квадрат), и все деревья.



Ваше решение:

6. «Река». Двое подошли к реке. У пустынного берега стояла лодка, в которой мог поместиться только один человек. Оба они переправились через реку на этой лодке и продолжили свой путь. Как они это сделали?

Ваше решение:

7. «Пустыня». Путешественнику необходимо совершить шестидневный переход через пустыню. Он может взять с собой любое количество носильщиков, но сам путешественник и каждый из носильщиков могут взять с собой лишь четырехдневный запас пищи и воды для одного человека. Какое наименьшее число носильщиков потребуется для этого перехода?

Ваше решение:

8. «Кубик». Закройте глаза. Представьте себе игрушечный окрашенный кубик. Теперь мысленно разрежьте его пополам, затем каждую половину еще раз пополам и повторите эту операцию в третий раз. Теперь представьте себе маленькие кубики, которые у вас получились. Сколько сторон кубиков осталось неокрашенными? Какого цвета был кубик?

Ваше решение:

9. «Папирус». Вообразите, что вам предстоит выполнить следующую операцию. Вы берете очень широкий лист папиросной бумаги толщиной в сотые доли миллиметра. Чем шире он будет в вашем воображении, тем лучше. Теперь сложите лист пополам, затем еще раз пополам — двойная толщина листа при этом опять удвоилась. Повторите складывание 50 раз. Какова толщина сложенного листа?

Ваше решение:

10. «Книжный червь». В книжном шкафу стоят два тома собрания сочинений одного автора. В первом томе насчитывается 378 страниц, во втором — 267. В шкафу завелся книжный червь, который прогрыз книги от первой страницы первого тома до последней страницы второго тома. Сколько страниц прогрыз червь?

Ваше решение:

11. «Ласточка». От города A до города B 120 км. Из города A по направлению к городу B вышел поезд, он шел со скоростью 30 км/ч. Одновременно из города B по направлению к городу A вылетела ласточка, летевшая со скоростью 60 км/ч. Она долетела до поезда, повернула обратно и полетела в город B . Долетев до города B , она снова повернула к городу A и т.д. Так она все время летала до поезда и обратно, пока поезд не прибыл в город B . Сколько километров пролетела ласточка?

Ваше решение:

12. «Фальшивые монеты». Дано десять мешков с деньгами. В мешках находится одинаковое количество денег. Однако в одном мешке деньги фальшивые. Каждая фальшивая монета на один грамм легче настоящей монеты. В вашем распоряжении имеются электронные весы. Определите путем *одного* взвешивания, в каком мешке находятся фальшивые деньги.

Ваше решение:

Обратите особое внимание на способ, с помощью которого вы подходите к решению задачи. Что вы предпочитаете: образ или логику?

13. «Куб». Предлагается три варианта заданий. На решение каждого отводится по 3 минуты.

Вариант 1. Представьте себе, что прямо перед вами расположена вертикальная ось. На нее «надет» куб таким образом, что ось совпадает с его главной диагональю, т.е. проходит через две противоположные вершины и центр. Нарисуйте, как выглядит куб, висящий перед вами. Рисунок начинайте с изображения оси.

Вариант 2. Представьте себе, что перед вами находится куб. Вы смотрите на него сверху-сбоку так, что прямо перед вами одна из его вершин. Нарисуйте, как выглядит куб с этой точки зрения.

Вариант 3. Представьте себе, что перед вами находится куб. Вы беретесь за одну из вершин куба и поднимаете его так, что он оказывается стоящим на противоположной вершине. Нарисуйте, как будет выглядеть куб сбоку.

ЛИТЕРАТУРА

- Грегори Р.Л.* Разумный глаз. М.: Мир, 1972. Гл. 1.
- Боно Э. де.* Шесть шляп мышления. СПб.: Питер Паблишинг, 1997.
- Давыдов В.В.* Проблемы развивающего обучения: опыт теоретического и экспериментального исследования. М.: Педагогика, 1986. Гл. 4.
- Дружинин В.Н.* Психология общих способностей. СПб.: Питер, 2000.
- Ивин А.А.* Искусство правильно мыслить М.: Просвещение, 1990.
- Люшер М.* Сигналы личности // Магия цвета. Харьков: АО «Сфера», «Сварог», 1996.
- Милорадова Н.Г.* Мышление в дискуссиях и решении задач: Учебное пособие. М.: Изд-во АСВ, 2000.
- Петухов В.В.* Психология мышления: Уч.-метод, пособие. М.: Изд-во МГУ, 1987.
- Рок И.* Введение в зрительное восприятие: В 2 кн. / Под ред. Б.М. Величковского, В.П. Зинченко. М.: Педагогика, 1980. Кн. 2. Гл. 9.

Глава 4

Психические состояния

1. Эмоции и чувства

Психическое состояние — это относительно статичный момент процесса, но с ярко выраженным динамичным характером, который проявляется в повышенной или пониженной активности личности. Такие состояния возникают под влиянием как внешних факторов — обстановки, времени, словесных воздействий, характера работы (деятельности), так и внутренних — физиологического состояния организма. Психические состояния характеризуются целостностью, подвижностью, устойчивостью и непосредственной связью с другими психическими процессами и свойствами личности.

Целостность свойственна психической деятельности в целом, отражает конкретное взаимоотношение всех компонентов психики на определенный момент.

Подвижность проявляется в изменчивости психических состояний и наличии стадий протекания: начало, определенная динамика, завершение.

Устойчивость отличается относительностью, динамический компонент присутствует, но не столь выражен, как в психических процессах.

В психологии наиболее изучены два вида психических состояний:

1) эмоции — особый класс субъективных психологических состояний, возникающих в процессе непосредственного пристрастного отражения действительности;

2) внимание — динамическая сторона сознания, процесс, в результате которого происходит осознание воспринимаемого и его интерпретация в целостную структуру.

Психические состояния служат фоном, на котором разворачивается человеческая жизнь. В то же время они выступают тем материалом,

из которого «строятся» свойства личности. Состояния обладают полярностью, т.е. каждому соответствует его противоположность, например активность — пассивность, уверенность — неуверенность. В классификациях видов состояний используются различные критерии (табл. 9).

Таблица 9

Виды психических эмоциональных состояний

Критерий	Виды психических состояний
Роль личности	Личные
	Ситуативные
Доминирующий процесс	Интеллектуальные
	Эмоциональные
	Волевые
Степень глубины	Поверхностные
	Глубокие (нарушаются физиологические функции)
	Сдвиг физиологических функций
Время протекания	Кратковременные
	Затяжные
	Длительные
Влияние на личность	Положительные
	Отрицательные
	Стенические (от <i>греч.</i> <i>sthenos</i> — сила)
	Астенические (от <i>греч.</i> <i>astheneia</i> — слабость, вялость)
Степень осознания	Неосознанные
	Осознанные

Первая трудность, с которой сталкивается исследователь *эмоциональных процессов*, заключается в определении того, что отражается в эмоциях: внутренний или внешний мир. В современной психологии этот вопрос решается в пользу отношений между двумя мирами, иными словами, эмоциональные состояния *отражают отношение* между миром внутренним («хочу») и внешним («могу»). Если объекты и явления внешнего мира, условия существования человека способствуют удовлетворению его потребностей и достижению целей, то формируются положительные эмоции, если препятствуют — отрицательные.

В процессе эволюции эмоциональные состояния возникли как средство, позволяющее живым организмам определять свое физиоло-

гическое состояние в зависимости от внешних воздействий, как своеобразный способ поддержания жизни в ее оптимальных границах. Эмоциональные состояния предупреждают о разрушающем характере недостатка или избытка каких-либо факторов, служат сигналом полезного или вредного воздействия на организм, причем возникают они быстрее, чем рациональная оценка ситуации. Зафиксировав сигнал рассогласования между «хочу» и «могу», они в то же мгновение открывают или закрывают доступ к энергетическим ресурсам человека. «Победа впереди!» — и человек побеждает, «Мне это не под силу!» — и человек проигрывает. А шансы были равны.

Вторая трудность связана с одновременным, порой противоречивым проявлением эмоциональных процессов во внутренних переживаниях, в поведении и ярко выраженных физиологических реакциях. Чему следует отдать предпочтение в исследованиях — внутренним переживаниям, поведению, физиологическим реакциям?

Внутренние переживания, во-первых, субъективны, во-вторых, трудно передаются словами. В поведении человек может скрывать свои переживания, к тому же большинство культур различаются формами проявления эмоций. Физиологические реакции, казалось бы, более объективны, но, увы, исследователи не могут различить причину учащения ритма сердца, которую способны вызвать прямо противоположные эмоциональные состояния, например любовь и ненависть. Поэтому в психологических исследованиях учитываются все факторы. Однако степень представленности описаний переживания, фиксации поведения и измерений физиологических реакций зависит от изучаемого вида эмоционального процесса.

В жизни человека эмоциональные процессы выполняют функции:

- «оценщика» деятельности, ее хода и результатов (радость, огорчение);
- организатора деятельности: направляют, способствуют или препятствуют ее осуществлению (гнев, страх);
- регулятора человеческого общения (любовь, ненависть).

Наиболее эффективно эмоциональные процессы выполняют эти функции для тех, кто способен ими овладеть, может их сдерживать, иногда демонстрировать прямо противоположные.

Эмоции сопровождают все психические процессы человека, причем они качественно отличны, как отличны и сами процессы. Принято различать:

- эмоциональный тон (приятно/неприятно), сопровождающий ощущения, например вкусовые, температурные, контактные. Эмоциональный тон побуждает к сохранению воздействий или их устранению;

- эмоции, сопровождающие восприятия (слуховые, зрительные);
- чувства как высший продукт развития эмоциональных процессов у человека.

Любые проявления активности человека сопровождаются эмоциональными переживаниями, которые имеют качественные различия. В начале деятельности возникают чувства, предвосхищающие будущую активность человека, развитие событий; процесс протекания деятельности сопровождается эмоциями; в экстремальной же ситуации, когда деятельность завершена, событие свершилось, ситуация стала необратимой, возможно возникновение аффекта (табл. 10).

Таблица 10

Эмоциональные процессы и их разновидности

Критерий	Форма проявления	Механизм возникновения	Разновидность
отношение к протеканию деятельности			
завершена	Аффект	Физиологический	Стресс Фрустрация
сопровождают	Эмоции	Социально-психологический	Настроение
предвосхищают	Чувства	Интеллектуальный	Нравственные Интеллектуальные Эстетические

Аффект (отлат. affectus — душевное волнение, страсть) — сильная, относительно кратковременная реакция, связанная с резким изменением жизненных обстоятельств, когда человек не может найти адекватный способ выхода из экстремальной ситуации. Аффект — это генетически закрепившийся способ «аварийного» разрешения ситуации. В процессе эволюции у животных выработались три способа реакции на опасную ситуацию: бегство, оцепенение, агрессия. Человеческие аффекты аналогичны соответствующим процессам у животных. Они проявляются независимо от желания самого человека в виде навязанных ему стереотипных действий. Однако животное выражение аффекта у человека встречается исключительно редко. В процессе его эволюции внешние проявления аффективного состояния значительно изменились: сузился их диапазон, произошла замена одних движений на другие. Но само аффективное состояние не исчезло. Человек не перестал бояться, хотя внешние проявления страха меняются.

Возникновение аффектов подчиняется закону: чем сильнее исходный мотив и чем больше усилий было затрачено на его реализацию,

тем сильнее возникающий аффект в случае получения низкого результата или его отсутствия:

$$\frac{\text{Мотив (сильный)} + \text{Усилия (большие)}}{\text{Результат (низкий)}} \leftarrow \text{Аффект}$$

К экстремальным ситуациям, способным вызвать аффективные реакции, относятся:

- высокая интенсивность работы, жестко ограниченной во времени (немецкий исследователь В. Дибшлаг в 1974 г. опубликовал данные, согласно которым нормальной считается загруженность человека на 40—60% от максимально возможной. Нагрузка, требующая использования 80% ресурсов, возможна лишь как кратковременная, так как 20% — это ресурс организма, который он может использовать лишь однажды при угрозе для жизни);

- недостаток и однородность информации;
- монотонность работы;
- низкая двигательная активность;
- недостаток в межличностном общении.

Среди аффективных эмоциональных реакций выделяют стрессы и фрустрации.

Стресс (от *англ.* stress — напряжение) — одна из разновидностей аффекта: состояние сильной и длительной психической напряженности, вызванное трудностями, опасностями, возникающими при решении важной для человека задачи. Это неспецифический, как писал Г. Селье, ответ организма на предъявленное ему требование, когда нервная система получает эмоциональную перегрузку, причем приятна или неприятна ситуация — значения не имеет, главное, что она неожиданна и вызывает сильное душевное потрясение.

Стресс приводит к истощению организма, которое проходит постепенно, в три этапа:

этап I — реакция тревоги, для которой характерны физиологические изменения, подготавливающие организм к встрече с новой ситуацией и приводящие в состояние настороженности и беспокойства;

этап II — фаза сопротивления, когда внешне все вроде бы остается в норме (устал ждать), но организм продолжает расходовать свои резервы;

этап III — истощение.

Состояние стресса имеет объективные показатели, проявляющиеся на всех уровнях: физиологическом, психологическом и социально-психологическом (табл. 11).

Таблица 11

Уровни проявления стресса и его особенности

Уровень проявления стресса	Особенности проявления стресса
Физиологический	Двигательная скованность или беспокойство
	Изменение порога чувствительности в различных пределах
	Зевота, беспричинные слезы или смех, гиперемия или бледность лица, тремор пальцев, зуд тела и т.п.
Психологический	Расстройство всех видов памяти
	Рассеянное внимание, легко отвлекается
	Мышление затрудненное или ускоренное
	Речевая заторможенность или повышенная активность
	Ускоренное переживание времени
Социально-психологический	Снижение качественных и количественных показателей деятельности. Срыв деятельности
	Сдвиг поведенческого реагирования к крайним точкам шкалы «возбуждение — торможение». Неадекватность поведения

Фрустрация (от лат. *frustratio* — обман, неудача) — психическое состояние, возникающее в результате срыва надежд, вызванного объективно непреодолимыми (или переживаемыми субъективно) трудностями, встающими на пути к достижению цели.

Возникновение фрустрации подчиняется закону: чем сильнее было влечение человека удовлетворить потребность и чем ближе была такая возможность, тем интенсивнее переживания фрустрации при срыве надежды. Это можно выразить следующей формулой:

$$\begin{array}{l} \text{Потребность (сильная)} + \text{Возможность (близкая)} \\ \text{Результат (отсутствие)} \end{array} \quad - \text{Фрустрация}$$

В состоянии фрустрации человек испытывает целую гамму отрицательных эмоций и может вести себя по-разному:

- агрессивно, усматривая «злой умысел» в сложившихся обстоятельствах, высказывая недовольство, испытывая раздражение, возмущение и обвиняя того, кто кажется виновником срыва надежд;

- депрессивно, замкнувшись в себе, испытывая подавленность, обиду, чувства безнадежности и беспомощности, личной ущемленности, комплекса неполноценности, ощущая себя «без вины виноватым»;

- интернально, осознавая причины неудач, признавая как факт объективно сложившейся ситуации, так и определенную долю своей вины. Однако этот вариант — не характерный признак фрустрации, а показатель выхода из нее.

Фрустративные состояния личности могут «подогреваться» и внутренними факторами, предрасположенностью к воспроизводству таких ситуаций, например излишней доверчивостью, импульсивностью, тревожностью, неорганизованностью, рискованностью. В таких случаях человек сам себе создает трудности, чтобы потом их преодолеть. В жизни часто возникают ситуации срыва надежд, поэтому необходимо вырабатывать в себе иммунитет к таким состояниям. И это вполне возможно. «Если не можешь изменить ситуацию, измени отношение к ней!» — этот тезис включает целый спектр защитной мотивации.

Эмоции (*отлат.* *emoveo* — волну, потрясаю) — это целый класс психических состояний, проявляющихся в форме непосредственного, пристрастного переживания, которое возникает в процессе деятельности, а иногда и предвосхищает ее. Генетическая наследственность обеспечивает человека набором эмоциональных реакций, определяемых темпераментом. Поэтому именно эмоциональные проявления наиболее точно говорят о темпераментальных характеристиках человека. Но принимающая в этом участие система мозговой деятельности необычайно податлива; темперамент — еще не все. Решающим для установления эмоциональных привычек, которые управляют нашей жизнью, является воспитание.

В зависимости от того, какое влияние эмоции оказывают на испытывающего их человека, они делятся на положительные и отрицательные. Есть три эмоции положительного характера и шесть, отражающие чувство враждебности. Особняком стоит эмоциональное переживание горя и сострадания (К. Изард).

Горе-страдание наиболее распространенная эмоция, доминирующая при утрате, депрессии. Характеризуется унынием, упадком сил, чувством одиночества. Иногда страдание и переживание приводит к психологическому совершенствованию человека.

К положительным эмоциям относят:

- радость — характеризует чувство уверенности, сопровождается ощущением силы и энергетического подъема;
- удивление — быстро проходящая эмоция, подготавливает к новым событиям;
- интерес-возбуждение — может выступать в функции поддерживающей мотивации к работе. В этом состоянии человек чувствует себя воодушевленным и оживленным.

Отрицательные эмоции:

- гнев (ярость) — ощущение собственной силы, энергии. В ярости энергия столь высока, что человек чувствует, что он взорвется, если что-то не предпримет;
- отвращение (омерзение) — ощущение, возникающее в случае расхождения: ценностно значимое проявляется в уродливой форме;
- презрение (пренебрежение) — чувство превосходства над другим человеком;
- страх (ужас) — самая сильная и самая опасная эмоция. Связана с чувством недостаточной надежности, опасности, беды;
- стыд (застенчивость) — сопровождается временной неспособностью мыслить логично и эффективно. Человек ощущает себя беспомощным, скованным, глупым, поэтому нормальное человеческое желание — не попадать в ситуации, за которые может быть стыдно;
- вина-раскаяние — возникает при совершении неправильных действий. Ведет к осуждению самого себя, снижению самооценки и самоуважения.

Почему отрицательных эмоций больше? Вероятно, их разнообразие позволяет успешнее адаптироваться к неблагоприятным обстоятельствам, о которых они и сообщают. А вот положительные эмоции требуют особо бережного отношения к себе не только в силу того, что их меньше, но и потому, что именно они являются энергетическим источником нашего здоровья и успешного существования.

В процессе выполнения той или иной деятельности у человека возникает эмоциональная напряженность, которую принято разделять на операциональную и собственно эмоциональную.

Операциональная напряженность — состояние, связанное непосредственно с процессом выполнения деятельности. Оно включает не только общее эмоциональное благополучие, но и эмоции отрицательной модальности: неудовлетворенность собой, чувство преодоления трудностей и т.п. Эти эмоции оказывают мобилизирующее влияние и способствуют сохранению высокого уровня работоспособности.

Эмоциональная напряженность — возникает на фоне прошлых неудач, авторитарного стиля взаимодействия, отрицательной реакции значимого другого и т.п. Она дезорганизует познавательную деятельность: ослабляется внимание, ухудшается память, нарушается динамика речи, снижается общая работоспособность. Эмоциональная напряженность имеет тенденцию «расширяться», захватывая и те сферы деятельности, в которых человек ранее неудач не испытывал.

Настроение — устойчивое, относительно длительное эмоциональное состояние человека, положительный или отрицательный фон его

жизни. Настроение «разлито» по психике человека и настраивает его на определенное восприятие мира. В радостном настроении человек склонен воспринимать все в положительном свете, в тревожном — ожидать отовсюду неприятности. Настроение всегда лично, когда у человека радостное настроение — это не значит, что он кому-то или кому-то рад. Ему просто радостно. Обычно настроение характеризуется безотчетностью. Человек даже не замечает его до тех пор, пока оно не изменится.

Эмоции являются неотъемлемой частью нашего существования. Наивно думать, что можно исключить из своей жизни тревогу, депрессию или враждебность. Однако, приняв на себя ответственность за свое эмоциональное состояние, человек способен научиться их адекватно выражать, снижая таким образом негативное воздействие отрицательных эмоций на организм.

Существуют различные причины, порождающие отрицательные эмоции. Они могут отражать состояние здоровья, зависеть от нервной системы и обмена веществ. Одна из отличительных особенностей эмоций — способность передаваться от одного человека к другому: эмоции заразительны! Поэтому люди неосознанно тянутся к людям с хорошим настроением и избегают тех, кто всегда «не в духе». Эмоциональное состояние вполне можно поднять и самостоятельно. Помните, «настройка тела» повлечет за собой «настройку духа». Начните нужное действие, а внутренние переживания «догонят» его. Мозг будет подыгрывать вашим действиям. Проведите мысленный эксперимент: сядьте за стол, уроните голову на руки, несколько раз тяжело вздохните — и вы получите отрицательные эмоциональные ощущения. А теперь распрямите плечи, сделайте несколько энергичных физических движений, и вам покажется, что жизнь не так уж и плоха.

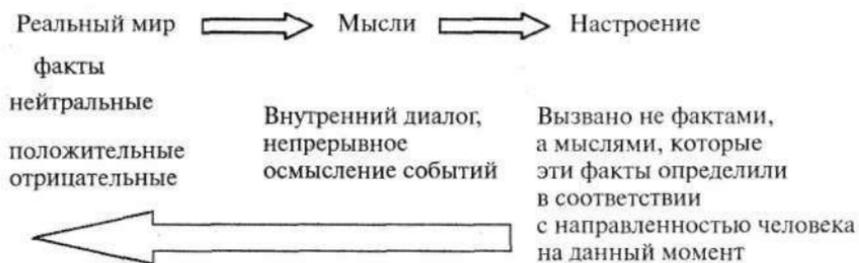
Эмоции не отражают мир напрямую, поэтому в процессе эмоционального познания возможны различные нарушения. Как известно, наша голова не любит отдыхать, даже во время сна в ней возникают образы прошлого и представления будущего: идет непрерывный диалог, в результате которого и формируется то или иное настроение (рис. 14).

I Психологи отмечают как минимум десять искажений, типичных для человека. Ознакомьтесь с ними.

1. Из единичных фактов делается общий вывод: единственное отрицательное событие видится как черная полоса.

2. Максимализм: мир видится в черно-белых чертах.

3. Психологическая фильтрация событий: человек выдергивает из жизни негативные детали и живет в них («ложка дегтя в бочке меда»).



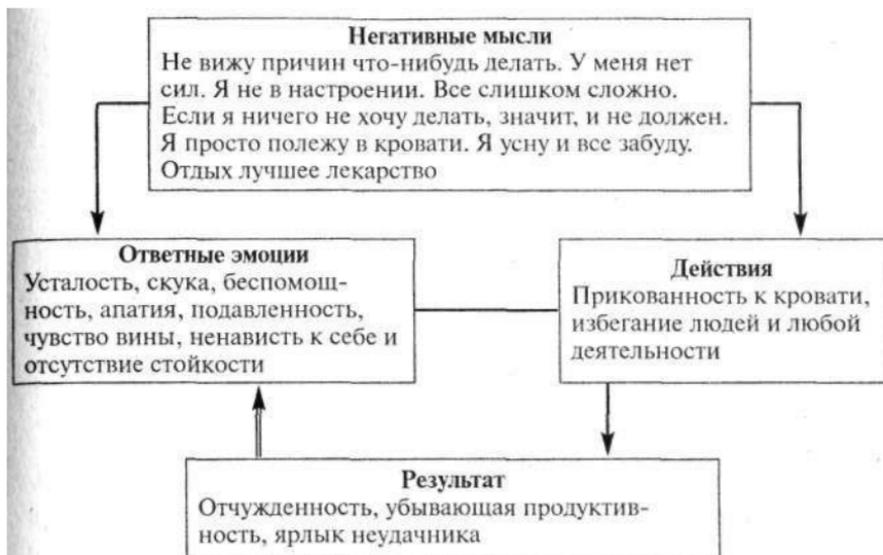


Рис. 15. «Летаргический цикл»

- прочтите десять видов нарушений в процессе эмоционального познания и выберите те, которые зафиксировались в вашей мысли;
- замените написанные вами негативные мысли на более объективные.

Для этих целей можно использовать позитивные речевые высказывания (табл. 12). Вспомните ситуации, когда вы произносили фразы, зафиксированные в левом столбце. Перефразируйте их, используя те, которые предлагаются в правом столбце.

Эмоциональные состояния имеют различную степень выраженности, а следовательно, и различную степень влияния на организм. Никогда «не распалайте» организм до высших форм проявления отрицательных эмоций. Напротив, учитесь снижать их, переводя и удерживая эмоциональное состояние на более благоприятном уровне. Это опять-таки возможно через внутренний диалог.

Как известно, любой организм в ситуации опасности защищается. Механизм психологической защиты от вредных или нежелательных воздействий свойствен и каждому человеку в отдельности, и группе в целом. Это не отдельное психологическое явление, а функция личности в целом, представляющая собой сложную структурно-функциональную систему. По содержанию она может включать те или иные взгляды человека: мировоззренческие, научные, религиозные, политические.

Таблица 12

Перевод негативных речевых высказываний в позитивные

Это проблема	Это благоприятная возможность
Мне следовало бы	Я мог бы
Я надеюсь	Я знаю
Это не моя вина	Я отвечаю за это
Это трудно	Это вызов
Если бы только	В следующий раз
Это ужасно	Это ошибка, на которой я научусь
Что я могу сделать	Я знаю, что могу
Я не могу	Я не буду

В состав психологической защиты входят компоненты: *эмоциональные* (робость, страх, антипатия, агрессивность и т.п.), *мыслительные* (сомнение, недоверие и т.п.) и *волевые* (принципиальность, негативизм, конформизм и т.п.). Психологическая защита может функционировать на разных уровнях осознанности (намеренная и ненамеренная) и развернутости.

Формы психологической защиты, используемые человеком, весьма разнообразны. Само понятие «психологическая защита» было введено З. Фрейдом как форма разрешения конфликта между бессознательными влечениями и социальными требованиями или запретами. После Второй мировой войны в психологии были развернуты широкие исследования механизмов психологической защиты.

Один из механизмов защиты — *инструментальный*. Он отличается прямолинейностью реакции: есть возможность устранить угрозу и это будет сделано. В первобытном обществе таким действием обычно было нападение или бегство.

В современном мире использование инструментальной защиты затруднено. Человек вынужден оставаться в неопределенной ситуации реальной или потенциальной угрозы. Угроза может вызвать любую из эмоций: от гнева до депрессии, но наиболее часто она порождает тревожность. На снятие тревожности направлены различные формы *эмоционально-концентрированной* защиты — как адекватные, так и неадекватные.

В психологии описаны многие формы адекватной психологической защиты, но все они, так или иначе, собираются под лозунгами: «Если не можешь изменить ситуацию, измени отношение к ней», «Измени правила, это легче, чем изменить мир».

Неадекватными принято считать те способы снятия тревожности, которые со временем разрушают человека. К ним относятся такие распространенные и достаточно эффективные в момент использования средства, как алкоголь и транквилизаторы. Неадекватными считаются и умственные приемы, искажающие способность человека видеть вещи такими, каковы они есть. Например:

- подавление — ни в поступках, ни в чувствах, ни в сознании внутренний конфликт явно не проявляется, но поскольку внутреннее напряжение нарастает, то взрыв неизбежен, и он будет иметь серьезные последствия для человека;

- рационализация («лиса и виноград») — человек убеждает всех, что он это делает по собственному желанию, скажем, подрывает здоровье на работе по собственной инициативе;

- инверсия — человек обращает гнев против самого себя.

Чувства — одна из основных форм переживания человека, в которой в неразрывном единстве переплелись и зафиксировались мыслительные и эмоциональные процессы. Это сложное целостное устойчивое образование вокруг определенного объекта, человека, деятельности. Отметим их основные особенности.

1. Чувства характеризуются предметностью, они связаны с представлением или идеей о некотором объекте: конкретном или абстрактном предмете, виде деятельности и людях, которые окружают человека. В зависимости от предметной сферы чувства делятся на:

- нравственные (этические, мораль): любовь, гуманизм, патриотизм, отзывчивость, справедливость, достоинство, совесть. Эти чувства регулируют поведение человека. Вершина нравственных чувств — любовь к добру. На отрицательном полюсе этой категории находятся чувства низменные, безнравственные: жадность, зависть, себялюбие;

- интеллектуальные (познавательные): интерес, любопытство, удивление. Вершиной интеллектуальных чувств является любовь к истине;

- эстетические; любовь к красоте. Диапазон их проявления очень широк — от наслаждения и восторга до отвращения. Специфическое зрелое эстетическое и одновременно интеллектуальное чувство — это чувство юмора. Оно предполагает наличие идеала, без которого возникает в пошлость, цинизм, злобу.

2. Чувства развиваются, совершенствуются, они различны у разных народов и по-разному выражаются в разные исторические эпохи у одних и тех же народов.

3. Чувства невозможно разделить и формировать по отдельности, они взаимосвязаны.

4. Чувства связаны с работой сознания и потому могут произвольно регулироваться.

5. Чувства амбивалентны, что проявляется при несовпадении устойчивого чувства и эмоциональной реакции на определенную ситуацию.

6. Чувства, развиваясь, определяют динамику и содержание ситуативных эмоций.

Формирование чувств является необходимым условием развития человеческой личности. Сами по себе знания (правила, нормы, идеалы и т.п.) еще не гарантируют, что человек примет их к исполнению. Лишь окрашенные соответствующим чувством и ставшие предметом устойчивого эмоционального отношения, они превращаются в регулятор деятельности человека, источник его побуждений.

В начале 1990-х гг. в США была опубликована книга Д. Гольмана «Эмоциональный интеллект», вызвавшая настоящую сенсацию. С тех пор понятие «эмоциональный интеллект» (EQ) прочно вошло в научный обиход, потеснив представления о том, что главные возможности человека определяются интеллектуальным коэффициентом (IQ). В США даже появилась поговорка, которая звучит примерно так: «С хорошим IQ вас возьмут на работу, с хорошим EQ — продвинут по службе».

Что же лежит в основе умения ладить с людьми? Способность распознать их темперамент, настроение, мотивацию, потребности и учитывать это в общении. В последние годы получила распространение идея Г. Гарднера о так называемом персональном (эмоциональном) интеллекте межличностных отношений, характеризуемом следующими показателями: самопознанием и самооценкой, знанием и умением совладать с чувствами, сопереживанием, искусством межличностных отношений. Другие исследователи включают в эмоциональный интеллект еще и настойчивость, энтузиазм, мотивацию, социальную ловкость. Полагают, что именно недостатки эмоционального интеллекта усиливают риск оказаться в плену депрессии, агрессии, наркомании, приводят к расстройствам в области питания.

На эмоциональную чувствительность — эмпатию — влияют такие факторы, как пол, возраст, эмоциональный опыт, социальные установки. Она является профессионально значимым свойством для преподавателей, психологов, медиков и всех тех, кто работает с людьми.

Выделяют три уровня развития эмпатии:

- низший — человек проявляет эмоциональную слепоту к состоянию, переживаниям и намерениям собеседника;

- средний — по ходу общения у человека возникают отрывочные представления о переживаниях другого человека;

- высший — способность сразу войти в состояние другого человека и на протяжении всего взаимодействия сохранять это понимание.

Итак, психологи убеждены: эмоциональный фактор является решающим в установлении межличностных отношений.

Для того чтобы управлять своим или чужим эмоциональным состоянием, необходимо научиться его распознавать. В психологии разрабатываются различные задания, тесты, которые, с одной стороны, позволяют определить уровень развития эмоционального интеллекта человека, а с другой — помогают улучшить социальные навыки по распознаванию и пониманию эмоций других людей.

4.2. Внимание

Внимание относится к числу самых «неуловимых» психологических явлений. С одной стороны, его отсутствие отрицательно сказывается на всех психических процессах, серьезно затрудняя их протекание. С другой стороны, внимание не имеет своего продукта (восприятие имеет продукт в виде образа, память — в виде запомненного факта, мышление — в виде решенной задачи и т.д.), по которому можно было бы его исследовать, оно лишь сопутствует другим психическим процессам, улучшая всякую деятельность, к которой присоединяется. Поэтому среди психологов существуют разногласия в определении этого процесса. Одни понимают его очень широко — как свойство психики, самостоятельный психический процесс, другие — узко, как процесс, сопутствующий познавательной деятельности. Так или иначе, внимание не сводится ни к одной из сфер психического, а составляет динамическую сторону любого процесса.

Внимание — это:

- избирательность сознания и его направленность на определенный объект, предполагающие повышение уровня сенсорной, интеллектуальной или двигательной активности индивида;

- свойство психики, свойство познавательных процессов;
- энерго-динамическая характеристика познавательных процессов;

- избирательная направленность и сосредоточенность субъекта на самых разных явлениях внутреннего и внешнего мира;

- ориентировочная реакция, настраивающая органы чувств на восприятие раздражителя;

- особое психическое действие, возникающее в результате автоматизации и интериоризации внешнего контроля, интериоризованная форма контроля (П.Я. Гальперин).

Внимание имеет четко выраженную физиологическую основу. Согласно принципу *доминанты* (от лат. *dominans* — господствующий), сформулированному А.А. Ухтомским в первой четверти XX в., временно господствующий очаг возбуждения привлекает к себе и стимулирует возникающие возбуждения меньшей силы, подавляя активность других центров. Благодаря этому механизму нервные ресурсы не истощаются, а, напротив, усиливаются.

Ч. Шеррингтон описал явления индукции (движение от единичного к общему). И.П. Павлов сформулировал *закон взаимной индукции нервных процессов*, объясняющий закономерности функционирования высшей нервной деятельности. Положительная индукция: первичный процесс — торможение, вслед за которым наступает возбуждение; отрицательная индукция — соотношение обратное. Процессы возбуждения, возникающие в одной области коры головного мозга, вызывают торможение в других ее областях.

Генетически исходным и наиболее простым является *непроизвольное внимание*, которое, привлекаясь особенностями внешнего мира, как бы навязывается человеку внешними по отношению к его целям событиями. Громкие и прерывистые звуки, яркий и мерцающий свет, начало и прекращение движения привлекают внимание помимо нашей воли. Новизна, необычность и неожиданность явлений мгновенно переключают внимание на себя. У ребенка непроизвольное внимание действует с момента рождения. Иногда непроизвольное внимание называют пассивным, вынужденным, подчеркивая тем самым активную роль объекта, привлекающего внимание. Однако это не совсем так. В объекте привлекает только то, что соотносится с потребностями и интересами субъекта, иными словами, во внимании отражаются взаимоотношения человека с окружающим миром. Физиологической основой непроизвольного внимания служит ориентировочная реакция.

Основная функция *произвольного внимания* заключается в активном регулировании психических процессов. Этот вид внимания связан с сознательно поставленной целью и требует волевого усилия. Мы заставляем себя направлять внимание на то, что нам надо, что мы должны выполнить. Приняв решение, мы сознательно концентрируемся на том, что в данный момент может и не представлять для нас никакого интереса. Обычно такие усилия через 20—25 минут начинают утомлять, и человек вынужден переключиться на другую деятельность или отдых.

Внимание подчиняется общей закономерности формирования произвольности, для которого, как известно, мало иметь цель, необходимы еще и адекватные для ее достижения средства. Произвольное внимание наблюдается в том случае, когда человек владеет схемой и критерием контроля: он знает, на что надо обратить внимание, какими средствами можно выделить объект исследования и сосредоточиться на нем. В противном случае внимание оказывается непроизвольным: человек осуществляет контроль с помощью средств, которые навязывает ему сам объект своими видимыми чертами (яркостью, контрастом и т.п.). Поэтому в процессе воспитания ребенка используются многочисленные игры — упражнения, позволяющие организовать восприятие за счет выделения существенных признаков.

Произвольное внимание к объекту, первоначально не представляющему реального интереса для человека, может трансформироваться в постпроизвольное.

Постпроизвольное внимание возникает в результате изменения мотивации, когда объект становится значимым, интересным и ценным для человека. При этом направленность деятельности сохраняется, но ее выполнение уже не требует специальных умственных усилий и сильного напряжения. Человек может работать часами, пока не наступит утомление, вызванное истощением ресурсов организма.

К числу основных характеристик внимания, установленных экспериментально, относятся: избирательность, распределяемость, переключаемость, концентрация, колебание, устойчивость, объем.

Избирательность внимания — способность успешно настраиваться на восприятие информации, относящейся к поставленной цели, несмотря на различные помехи.

Распределяемость внимания — способность одновременно выполнять два и более видов деятельности. Достигается это только в том случае, если один из видов выступает как основной, а другой — как побочный, не требующий «активного» внимания (осознанного контроля). Например, мы без труда можем прогуливаться по дороге и вести беседу. Но если дорога окажется сложной (ямы, колдобины), то разговор рано или поздно прервется, либо, напротив, беседа окажется настолько лично значимой, что человеку придется остановиться, чтобы полностью сосредоточиться.

Переключаемость внимания — способность быстро переходить от одной деятельности к другой. Переключаемость неотъемлемо связана со скоростью и быстротой реакции, которая во многом определяется врожденным типом нервной системы. Это свойство внимания можно

развивать, хотя даже хорошая тренировка не устраняет различий у людей разных типов нервной системы. Далее, переключаемость зависит от содержания предшествующей и последующей деятельности: если последнее привлекательнее, то переключение происходит быстрее и легче. Имеет значение и общее состояние: усталый, физически ослабленный человек переключается медленнее.

Концентрация внимания — сосредоточенность на объекте, степень поглощенности человека этим объектом. Это явление фиксируется на уровне нервных процессов, ограничивающих сферу своего распространения исходным очагом возникновения.

Колебание внимания — физиологическая особенность мозга, который через каждые 6—10 секунд отключается от приема информации на доли секунды. Вы можете проверить этот эффект, внимательно всмотревшись в рис. 16. Внутренний квадрат будет «двигаться», то приближаясь к вам, то отдаляясь.

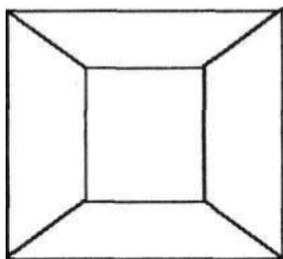


Рис. 16. «Колеблющийся квадрат»

Устойчивость внимания — способность сохранять сосредоточенность на определенном объекте в течение требуемого времени. Устойчивость внимания зависит от ряда условий: характера и содержания деятельности, отношения человека к объекту внимания, степени интереса к объекту.

Невозможно долго сосредоточиваться на объекте, который не меняется. Для сохранения устойчивости внимания необходима внешняя и внутренняя активность человека. Например, трудно внимательно читать несколько раз один и тот же текст. Однако если каждый раз ставить разные цели (общее ознакомление, уяснение доказательств, нахождение связей с предыдущим материалом и т.п.), то эта трудность легко преодолевается. Вновь вернемся к рис. 16. Можно ли «остановить» движение квадрата? Да, можно. Попробуйте это сделать, опираясь на условия формирования устойчивости внимания.

Объем внимания — количество элементов, которое человек способен уловить одновременно в пределах 0,1 секунды. Это свойство практически не отличается от объема восприятия и кратковременного запоминания и составляет 7 ± 2 единицы (от 5 до 9). Этот показатель зависит от организации запоминаемого материала и его характера. Если элементы увязаны между собой, то объем внимания будет увеличиваться.

4.3. Воля

Понятие воли было введено в систему категорий о душе еще во времена Аристотеля. Как и многие другие психологические понятия, оно видоизменялось по мере своего изучения. Первоначально волей объяснялось поведение человека, основанное на необходимости действия, мотивационно не обеспеченного или, напротив, связанного с торможением действия желаемого, но социально запретного. Затем это понятие использовалось при анализе выбора в ситуации конфликта между различными мотивами и целями. Проблема свободы выбора стала одной из популярнейших философско-психологических тем.

В XX в. воля связывалась с мобилизацией усилий по преодолению внешних и внутренних препятствий, возникающих при реализации действия.

Несмотря на многовековой интерес к проблемам воли, научная психология не может похвастаться большими успехами в ее изучении. Нет и однозначного понимания природы ее происхождения. Известно, что воля неразрывно связана с мотивами, эмоциональными и познавательными процессами. Разрабатывая теоретические концепции, одни ученые делают акцент на мотивационных аспектах, другие — на эмоциональных, считая волю составляющей аффективных процессов, третьи — на процессах интеллектуальных. Представители волюнтаризма рассматривали волю как первичную способность души. Наиболее распространенные представления о воле, основанные на констатации фактов, фиксированных в обыденной жизни, и попытках их интерпретации, следующие:

- воля есть сознательное регулирование человеком своего поведения и деятельности, связанное с преодолением внутренних и внешних препятствий;
- воля — свойство психики, проявляющееся в активной самодетерминации и саморегуляции человеком своей деятельности и поведения вопреки внешним и внутренним препятствиям, влияниям и воздействиям;
- волевое усилие — состояние нервно-психического напряжения, мобилизующего физические, интеллектуальные и моральные силы человека;
- волевое действие — сознательно принятое к осуществлению по собственному решению, намеренное, целенаправленное действие на основе внешней и внутренней необходимости.

Необходимость в волевых усилиях возникает только в определенных ситуациях, связанных с преодолением трудностей на пути к до-

стижению цели. Это могут быть препятствия внешние: время, пространство, противодействие людей и т.п., и внутренние: болезненное состояние, усталость, установки, страхи и т.п. Отражаясь в сознании, они вызывают волевое усилие, которое мобилизует организм.

Волевая активность человека имеет сложную структуру и включает отношения к внешним воздействиям, мотивацию, сознательную саморегуляцию. Всегда ли человеку нужна воля как проявление сознательного преодоления трудностей? Ответ однозначно отрицательный. Во-первых, поведение, осуществляемое на основе сильного устойчивого мотива, в волевой регуляции не нуждается. Во-вторых, трудности далеко не всегда сопровождают жизнь человека.

Принято различать простые и сложные волевые акты.

Простой волевой акт наблюдается в тех случаях, когда побуждение к действию переходит в само действие почти автоматически. Волевых усилий как таковых человеку не требуется: он без колебаний идет к намеченной цели, зная, что ему надо и как этого достичь.

Сложный волевой акт возникает в ситуациях противоречивого внутреннего и трудного внешнего мира, вынуждающих человека преодолевать их. Рассмотрим ситуацию возникновения того или иного волевого акта как результата совмещения характеристик внутреннего и внешнего мира по степени их сложности (рис. 17).

Внутренний мир

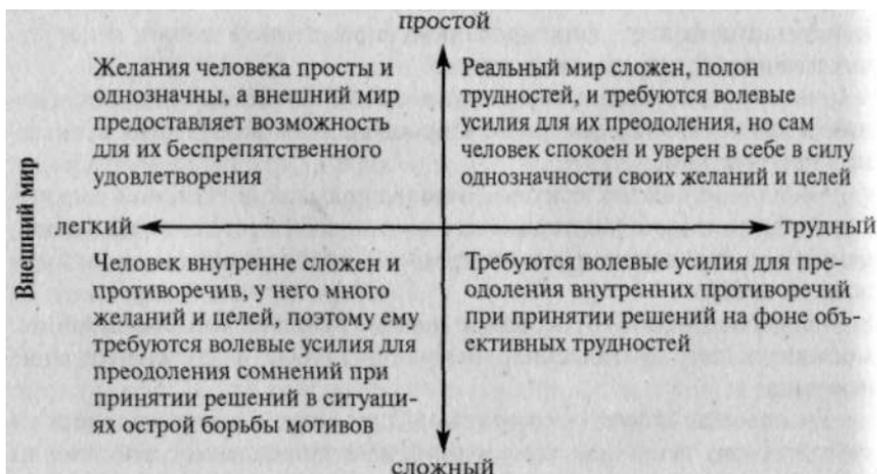


Рис. 17. Динамика воли в зависимости от характеристик внутреннего и внешнего мира человека

1 Сложный волевой акт совершается в несколько этапов, каждый из которых осознается человеком и требует определенных волевых усилий:

- | этап I — осознание цели, стремление ее достичь;
- этап II — осознание возможностей для достижения цели;
- этап III — появление мотивов, утверждающих или отрицающих эти возможности;
- этап IV — борьба мотивов и выбор;
- этап V — принятие одной из возможностей в качестве решения;
- этап VI — осуществление принятого решения;
- этап VII — преодоление внешних препятствий, объективных трудностей самого дела, возможных помех до тех пор, пока принятое решение не будет реализовано.

Волевые качества человека как устойчивые психические образования характеризуются целым рядом психологических свойств. Они зафиксированы в обыденном языке и порой выступают теми принципиальными различиями между людьми, на основании которых делаются выводы о личности в целом. Вот некоторые из них:

- целеустремленность — умение подчинять свои действия поставленным целям;
- настойчивость — умение мобилизовать свои возможности для длительной борьбы с трудностями;
- выдержка — умение затормозить действия, чувства и мысли, мешающие осуществлению принятого решения;
- решительность — умение принимать и претворять в жизнь быстрые, обоснованные и твердые решения;
- инициативность — умение работать творчески, предпринимая действия и поступки по собственному почину;
- самостоятельность — умение не поддаваться влияниям различных факторов, которые могут отвлечь от достижения цели, критически оценивать советы и предложения других, действовать на основе своих взглядов и убеждений;
- * организованность — умение разумно планировать и упорядочивать собственную деятельность;
- ! дисциплинированность — умение сознательно подчинять свое поведение общепринятым нормам, установленному порядку;
- смелость — умение побороть страх и идти на оправданный риск ради достижения цели, несмотря на опасности для личного благополучия или даже жизни;
- исполнительность — умение выполнять в срок поручения и обязанности.

Отдельные волевые качества и волевая активность в целом оцениваются по четырем параметрам: сила, устойчивость, широта и направленность.

В.А. Иванников высказал предположение, что волевые усилия возникают в ситуации отсутствия заинтересованности, когда человек должен подчиниться внешним требованиям: «не хочу, но надо» [см.: Иванников]. Поведение на основе собственной мотивации можно изобразить цепочкой из последовательно сменяющих друг друга этапов, среди которых нет места для волевого действия.

Мотив —> Цель —> План —> Результат

Другое дело, когда возникает ситуация, в которой у человека нет потребности в действии, но он вынужден действовать по необходимости (внешней или внутренней). Что в этом случае предпринимает человек? Он создает или изменяет смысл действия, в силу чего действие начинает выполняться уже ради личностных ценностей человека или других мотивов, привлеченных для его выполнения. Волевая регуляция в ее развитых формах — это подключение непосредственно не значимого, но обязательного для исполнения действия к смысловой сфере личности, превращение заданного действия в личное, соединение требуемого поведения с нравственными мотивами и ценностями (рис. 18). Волевая регуляция занимает место между целью и постановкой задачи как действие по созданию особой мотивации, переводу «надо» в «хочу».

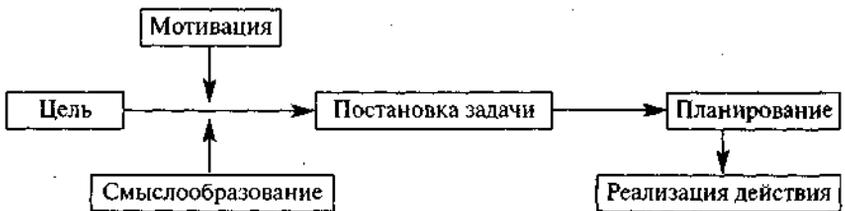


Рис. 18. Структура волевого поведения

Таким образом, волевым можно считать человека, способного создавать дополнительные побуждения к действию путем изменения его смысла. Это достигается за счет переоценки значимости мотива, предвидения и переживания последствий действия, привлечения дополнительных мотивов, актуализации мотивов посредством вообра-

жаемой ситуации. Такая работа доступна прежде всего человеку с богатой мотивационно-смысловой сферой, целостным мировоззрением и глубокими убеждениями. Отсюда понятен и установленный в психологии факт: чем более нравственно воспитан человек, тем легче он осуществляет волевое действие.

ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ

- I 1. Какие свойства характеризуют психические состояния?
2. Какой мир отражают эмоциональные процессы — внешний или внутренний?
3. Перечислите функции эмоциональных процессов.
4. Чем эмоциональное напряжение отличается от операционального?
5. К какой форме психологической защиты прибегаете чаще всего вы?
6. Каковы психологические особенности чувств?
7. Что означает термин EQ?
8. Что такое эмпатия?
9. В чем суть учения о доминанте?
10. В чем суть закона взаимной индукции нервных процессов?
- II. Какие факторы определяют возникновение непроизвольного внимания?
12. Каковы механизмы возникновения постпроизвольного внимания?
13. Назовите этапы сложного волевого акта.
14. Какие психологические черты характеризуют волевые качества личности?
15. Охарактеризуйте ситуации, в которых возникает необходимость в волевом усилии.
16. Почему человеку воспитанному легче осуществлять волевое действие?

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ЗАДАЧИ

1. «Вывесить просушиться»¹. Это может казаться старомодным, но не так давно вывешивание одежды на веревке было единственным способом высушить ее. Теперь, слава Богу, у нас есть автоматические сушилки и рубашки из моментально высыхающей ткани, но раньше, занимаясь стиркой, необходимо было следить за погодой — в противном случае вы рисковали провести день, разгуливая во влажных джинсах.

Вы перенеслись назад во времена, когда все стиралось руками и вывешивалось сушиться на веревке. Накопилась грязная одежда, и вам необходимо

¹ См.: Нагао Тадахико и Исаму Сайта. Кокология. Игра самораскрытия. М.: Гелиос, 2002.

заняться стиркой именно сегодня. Однако, посмотрев на небо, вы видите большую черную тучу, предвещающую дождь. Какие мысли проносятся в вашей голове?

А. О нет, это, должно быть, шутка! Это значит, что я должен ждать до завтра? Что же мне делать?

Б. Подождем немного и посмотрим, может, погода прояснится.

В. Ну хорошо, в конце концов, мне не придется сегодня стирать.

Г. Я займусь этой чертовой стиркой независимо от того, будет дождь или нет.

2. Разберите данную ситуацию.

Вы одиноки и решили пойти на встречу, организованную обществом подобных людей. Но вы чувствуете беспокойство и думаете: Они, вероятно, не очень интересные люди, зачем мучить себя? Они только проигравшие, неудачники. Я буду там скучать. Мне эта компания станет обузой.

Какие искажения здесь проигрываются? Зафиксируйте их.

3. Определите уровень своего психического состояния по показателям «самочувствие — активность — настроение» на данный момент времени. Для этого на шкалах (табл.), представленных противоположными по смыслу прилагательными, поставьте «х». Соединив точки, вы получите кривую настроения на данный момент.

Субъективные показатели психического состояния

Показатели	7	6	5	4	3	2	1	Показатели
Здоровый								Больной
Самочувствие хорошее								Плохое
Активный								Пассивный
Подвижный								Малоподвижный
Веселый								Грустный
Настроение хорошее								Плохое

А. Определите уровень своего *типичного* психического состояния по тем же показателям. Нарисуйте кривую типичного для вас настроения.

Б. Сопоставьте обе кривые. По каким параметрам из перечисленных выше ваше настроение колеблется особенно значительно? Как вы полагаете, почему это происходит?

В. Подсчитайте сумму баллов, которой вы оцениваете свое состояние на данный момент, и разделите на 6. Полученный результат можно рассматривать как оценку эмоционального состояния на данный момент по семибалльной шкале.

Г. Аналогично получите оценку вашего типичного состояния.

ЛИТЕРАТУРА

Берне Д. Хорошее самочувствие М: Вече, Персей, АСТ, 1995.

ВайсбахХ., Дакс У. Эмоциональный интеллект. М.: Лик Пресс, 1988.

Гозман Л.Я. Психология эмоциональных отношений. М.: Изд-во МГУ, 1987.

Иванников В.А. Психологические механизмы волевой регуляции. М., 1991.

Ормс Гиту. Эмоциональное мышление как инструмент достижения успеха. М.: КПС+, 2003.

Пек М.С. Нехоженые тропы. Новая психология любви, традиционных ценностей и духовного роста. М.: Авиценна, ЮНИТИ, 1996.

Селье Г. Стресс без дистресса. М.: Прогресс, 1979.

ТоценкоЖ.Т. Парадоксальный человек. М.: Гар'дарики, 2001. Ч. 2. Гл. 3.

Глава 5

Психология личности

5.1. Личность: ее структура и уровни описания

Личность, как и ряд других психологических понятий, несет в себе какое-то загадочное содержание, в этом слове звучит что-то особенное. Каждому человеку хотя бы раз в жизни хотелось ощутить себя личностью — Человеком с большой буквы. Психология далеко не единственная наука, стремящаяся понять, что есть личность.

В философии личность выступает как совокупность общественных отношений. Она представляет собой центр и единство актов, потенциально направленных на другую личность. «Под личностью мы понимаем человеческий индивид, поскольку он — как действующий, наделенный волей и стремлениями, как представитель своих мыслей, взглядов, суждений, как существо с претензиями и правами, настроениями и оценками — предстает соединенным с другими такими же человеческими индивидами и узнает об их манере обращения, высказываниях, воле и стремлениях, встречается с их мыслями, взглядами, суждениями и занимает какую-то позицию по отношению к их претензиям, настроениям и ценностям»¹.

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

В педагогике личность рассматривается через призму эволюционного процесса. Это человек, выступающий носителем социальных ролей и обладающий возможностью выбора жизненного пути, в ходе которого им осуществляются преобразования природы, общества и самого себя.

¹ Гартман Н. К основоположению онтологии. СПб.: Наука, 2003. С. 448.

В психологии личность рассматривается как особое качество человека, приобретаемое им в социокультурной среде в процессе совместной деятельности и общения.

Свойства, характеризующие индивидуально неповторимые особенности каждого человека — личности, многообразны и разноплановы. В бытовом языке насчитываются тысячи слов, описывающих их. Давая психологическую характеристику человеку, мы интуитивно ищем в нем наиболее значимые, существенные свойства, опираясь на которые можно было бы предугадать его поведение в той или иной ситуации. Психологи неоднократно пытались классифицировать людей, опираясь на разные основания. Однако сложности, которые встают на пути изучения человека, настолько велики, что до сих пор общепризнанной психологической теории личности не сформулировано. В практике часто используют теоретические концепции, разработанные в иных областях знания: в философии либо, что значительно чаще, в психиатрии.

В экспериментальных и практико-ориентированных исследованиях личности превалируют два основных направления:

- выделение и изучение черт личности;
- типология личности.

В середине XX в. в США начали разрабатываться тесты, на основе которых строились так называемые профили личности (целостные ее характеристики). Начало этому направлению было положено Р. Кеттеллом (1957), рассматривавшим обыденный язык как психологическую реальность, отражающую особенности поведения человека. В английском языке он обнаружил 17 тыс. таких слов! Среди них 4505 слов обозначают черты личности, т.е. устойчивые, повторяющиеся в различных ситуациях особенности поведения человека, потенциально доступные измерению с помощью специально разработанных опросников и тестов. Сократив список до 171 слова, он сгруппировал их в два класса. Первый класс составили слова, описывающие поверхностные черты, второй — слова, описывающие исходные черты.

Поверхностные черты — психологические особенности человека, типичные для него и лежащие, так сказать, на поверхности. Проявляются они в конкретных ситуациях, поэтому их можно зафиксировать в результате наблюдений или психологического эксперимента. Поверхностные черты не являются достаточным основанием для того, чтобы охарактеризовать личность в целом.

Исходные черты — основные обобщенные черты личности, которые и служат источником или причиной наблюдаемых на поверхности психологических особенностей.

В своих работах Кеттелл опирался на идеи Г. Олпорта, согласно которому каждый человек наделен определенными чертами личности как некоей предрасположенностью вести себя сходным образом в широком диапазоне ситуаций. Олпорт выделил и описал восемь характеристик, свойственных чертам личности:

- черта личности — это не только номинальное обозначение, но и реальность, причем имеющая определенную нейрофизиологическую основу;
- черта личности является более обобщенным качеством, чем привычка;
- черта личности является движущим или, по крайней мере, определяющим элементом поведения;
- существование черты личности можно установить эмпирически;
- черта личности лишь относительно независима от остальных черт;
- черта личности не является синонимом моральной или социальной оценки;
- черту личности можно рассматривать либо в контексте личности, у которой она обнаружена, либо по ее распространенности в обществе;
- то, что поступки или даже привычки не согласуются с чертой личности, не служит доказательством отсутствия данной черты.

Кеттелл подошел к психологическим чертам как потенциально доступным измерению с помощью специально разработанных опросников и тестов. На основе сложного статистического анализа объективных поведенческих характеристик он, создал популярнейший тест-опросник, позволяющий построить профиль личности по 16 факторам. Данный тест используется и в России (с добавлением еще одного параметра — социальной желательности), причем это одна из немногих отечественных методик, с помощью которой воссоздается профиль личности на основе психометрически корректно выстроенной системы экспериментально обоснованных факторов, валидных для русскоязычной социокультурной среды.

У многих людей складывается представление о психологических чертах как отдельных самостоятельных параметрах, которые можно «перетасовывать» по собственному желанию. Это не так. Все психологические черты взаимосвязаны: нельзя изменить одну, не изменив другие, точно так же нельзя сформировать какую-то черту, не опираясь на ее природные задатки. В психологических чертах фиксируются характерные для человека особенности, с помощью которых он выражает свои потребности, стремления, показывает другому, как надо с ним взаимодействовать. Определив характерные особенности челове-

ка, можно предугадать его поведение. Профили личности фиксируют наиболее значимые черты, находящиеся на разных полюсах в зависимости от степени выраженности. Приведем небольшую выдержку из профессионального заключения по профилю личности, полученного по результатам 17-факторного теста (рис. 19).

Хороший уровень интеллектуального развития. Быстро схватывает новое, быстро обучается. Эмоционально зрелый человек, смело смотрящий в лицо фактам, спокойный, уверенный в себе, постоянный в своих планах и привязанностях, не поддающийся случайным колебаниям настроения. На вещи смотрит серьезно и реалистично, хорошо осознавая требования действительности, не скрывая от себя собственных недостатков и не расстраиваясь из-за пустяков, хорошо приспособлен к условиям жизни.

Отличается высоким реализмом и практичностью. Демонстрирует независимое мышление, в решениях полагается на себя. Иногда бывает циничным и самодовольным. Имеет место определенное пренебрежение к культурным аспектам жизни, эстетической ее стороне. Склонен к демонстрации силы и собственного превосходства.

Хорошо проявляет себя в социально значимых ситуациях, связанных с ответственностью. Отличается устойчивостью интересов и социально приемлемым поведением. Хорошо работает в группе. Достаточно уравновешен, надежен и объективен.

Отличается расслабленностью, спокойствием. Проявляет повышенный аскетизм, который порой может вести к недостатку побуждений и лени.

В интерпретации профиля личности есть немало профессиональных тонкостей. Причем психологи предпочитают опираться на результаты не одного, а батареи тестов, позволяющих более детально анализировать значимые черты личности.

Проведение психологического тестирования требует соответствующих специалистов и достаточно много времени. Для того чтобы получить всесторонний портрет, необходимо использовать различные методики, в том числе и те, которые отражают глубинные, неосознаваемые переживания и установки личности. Понятно, что глубокое знание личности, на которое ориентируются в своей работе' психологи, в практике, в частности отбора персонала, рассматривается как «излишнее». В настоящее время наиболее привлекательной для практики признана модель «Большая пятерка». Это теория, согласно которой существует пять универсальных параметров личности, дающие ответы на основные вопросы (рис. 20):

Характеристики	Стены (стандартизованные баллы)										Характеристики
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Сдержанность, холодность, обособленность	Эмоциональность, открытость, добросердечность
Несформированность логических приемов	Сформированность логических приемов
Эмоциональная неустойчивость	Эмоциональная устойчивость
Уступчивость, покорность, зависимость	Доминирование, упрямство, напористость
Озабоченность, осторожность, пессимизм	Беспечность, спокойствие, жизнерадостность,
Непостоянство, эгоистичность, легкомысленность	Обязательность, дисциплинированность, ответственность
Робость, застенчивость, осторожность	Смелость, общительность, импульсивность
Рационализм, практичность, жесткость	Сентиментальность, чувственность, мягкосердечие
Доверчивость, терпимость, покладистость	Недоверчивость, раздражительность, подозрительность
Рассудительность, практичность, прагматизм	Мечтательность, непрактичность, увлеченность идеями
Непосредственность, прямота, бестактность, наивность	Тактичность, эмоциональная сдержанность
Самонадеянность, энергичность, безмятежность	Впечатлительность, обеспокоенность
Консерватизм, уважение к традициям, правилам	Радикализм, стремление к переменам, поиску нового
Несамостоятельность, зависимость от окружения	Самостоятельность, независимость от окружения
Низкий самоконтроль, импульсивность, спонтанность	Высокий самоконтроль, организованность
Невозмутимость, безразличие, удовлетворенность	Напряженность, возбужденность, неудовлетворенность
Искренность, откровенность	Скрытность, социальная желательность
Интровертированность	Экстравертированность
Низкая тревожность	Высокая тревожность
Склонность к переживаниям	Стремление действовать
Подчиняемость, конформизм	Независимость, критичность

Рис. 19. Профиль личности (17-факторный тест-опросник)

1. На что в большей степени ориентирован человек: на свой собственный внутренний мир или мир внешний? (Экстраверсия)
2. Доброжелателен он или не очень? (Доброжелательность)
3. Сознательный или безответственный? (Сознательность)
4. Эмоционально устойчив или неустойчив? (Нейротизм)
5. Умен или не очень? (Открытость опыту)

Практики полагают, что эти вопросы охватывают большую часть того, что необходимо узнать о человеке.

	Низкие оценки	Высокие оценки
1 Экстраверсия	Склонный к уединению Спокойный Пассивный Замкнутый	Компанейский Общительный Активный Нежный
2 Доброжелательность	Подозрительный Критичный Безжалостный Раздражительный	Доверчивый Снисходительный Терпеливый Мягкосердечный Добродушный
3 Сознательность	Небрежный Ленивый Неорганизованный Непунктуальный	Добросовестный Трудолюбивый Организованный Пунктуальный
4 Нейротизм	Спокойный Уравновешенный Расслабленный Неэмоциональный	Беспокойный Неуравновешенный Стеснительный Эмоциональный
5 Открытость опыту	Приземленный Нетворческий Конвенциональный Нелобопытный	Мечтательный Творческий Оригинальный Любопытный

Рис. 20. Модель «Большая пятерка»

Построение профилей личности, их интерпретация все-таки дело профессиональное, а практики всегда хотят получить что-то удобное в работе: не слишком примитивное, но и не загруженное теоретическими «изысками». Таким запросам отвечают типологии личности.

Типология личности — это попытка классификации людей по типам с учетом связи между их физическими (физиологическими) и психологическими особенностями. Сторонники этого подхода рассматривают личность как целостное образование, несводимое к комбинации отдельных психологических черт. Наиболее древней является типология темпераментов Гиппократа. Самые известные типологии XX в. — конституциональная типология Э. Кречмера, в основу которой положены различия в конституции телосложения, и типология К. Г. Юнга, базирующаяся на критерии направленности субъекта на внешний или внутренний мир. Проанализировав, и сравнив представления о личности в западной и восточной культурах, Юнг получил три шкалы, имеющие универсальное значение для описания европейского человека. Работа Юнга — серьезный, фундаментальный труд высококвалифицированного профессионала — не приобрела широкой популярности у современников.

Идеи швейцарского психолога возродились в 1950-х гг., когда Изабель Майерс и Катрин Бриггс, расширив его модель, разработали опросник для определения 16 типов поведения. «Чисто американский подход домохозяйки сработал», — писали психологи: опросник Майерс — Бриггс прочно укрепился в практике, позволяя удобно и быстро, накладывая типаж на реальных людей, распределять их по бригадам или командам. Помогает опросник и при бизнес-консультировании, а также при решении психологических проблем в семье. В своей модели психологических типов Юнг четко выделил три пары (три шкалы) противоположных факторов: экстраверсию — интроверсию (E— I), здравомыслие — интуицию (S—N), логичность — чувство (T—F) — и показал возможность существования других. Майерс и Бриггс к трем парам добавили еще одну: планирование — импульсивность (J—N). Введение этой шкалы отразило одну из самых актуальных проблем — отношение человека к неопределенности хаотичного и постоянно меняющегося мира. Интерпретация опросника содержит немало страниц, но она носит целостный характер, технологична, дает однозначный ответ о типах, описывает варианты взаимодействия каждого типа с остальными.

В каком бы направлении ни шли психологические исследования — выявление ли черт личности или ее типизация, необходимым остается опора на системный подход как ведущий принцип построе-

ния психологического знания: вначале выявляют уровни, на которых существует данный объект, и затем на каждом из них выделяют соответствующие основополагающие элементы, т.е. исходные черты. Каждый уровень функционирует по-своему, свойства одного уровня прямо не выводятся из свойств другого. Поэтому для составления прогноза проявления того или иного свойства следует учитывать уровень, в котором это свойство зарождается, и уровень, в котором оно может проявляться.

В психологии при описании человеческого Я используются три уровня: конституциональный, ролевой, личностный (рис. 21).

Конституциональный уровень. Каждый человек — это некое физическое тело, имеющее определенные физиологические характеристики, природную основу — задатки, на основе которых развиваются те или иные психологические особенности. На этом уровне психологов интересует конституция человека (строение тела), его мозг и нервная система. При взаимодействии человека (физиологическая природа) с окружающей средой проявляются вторичные свойства — *психофизиологические черты*. На конституциональном уровне изучаются тип нервной системы, темперамент, экстравертность — интровертность, природная и обусловленная ею социальная активность.

Ролевой уровень. Человек живет среди людей, взаимодействуя с ними. В обществе каждый человек «играет роль». Роль в психологии рассматривается как социальная функция личности и способ поведения человека, соответствующий принятым нормам в зависимости от его статуса или позиции в обществе. Все роли парные: ребенок — взрослый, мужчина — женщина, учитель — ученик, начальник — подчиненный и т.д. Взаимодействуя друг с другом, люди проявляют *индивидуальные черты*. На этом уровне формируется субъект труда, который именно в этой роли выступает как полезный член общества. На ролевом уровне изучаются: убеждения, мировоззрение, моральные качества, чувства, социальная активность и социальный интеллект как результат освоения ролевых норм и стереотипов. Предсказать поведение «ролевого человека» — правилосообразного, реализующего усвоенные характерные для каждой роли правила (способы поведения) — несложно.

Личностный уровень. Человеческое Я многогранно. При взаимодействии Я с самим собой образуются *индивидуально-личностные черты*. Появление в человеке личностно неповторимого — *личное дело* каждого человека, именно его, а не общества или других людей. Пусковым механизмом формирования индивидуальности выступают *рефлексия*, позволяющая человеку осознать свои природные и ролевые

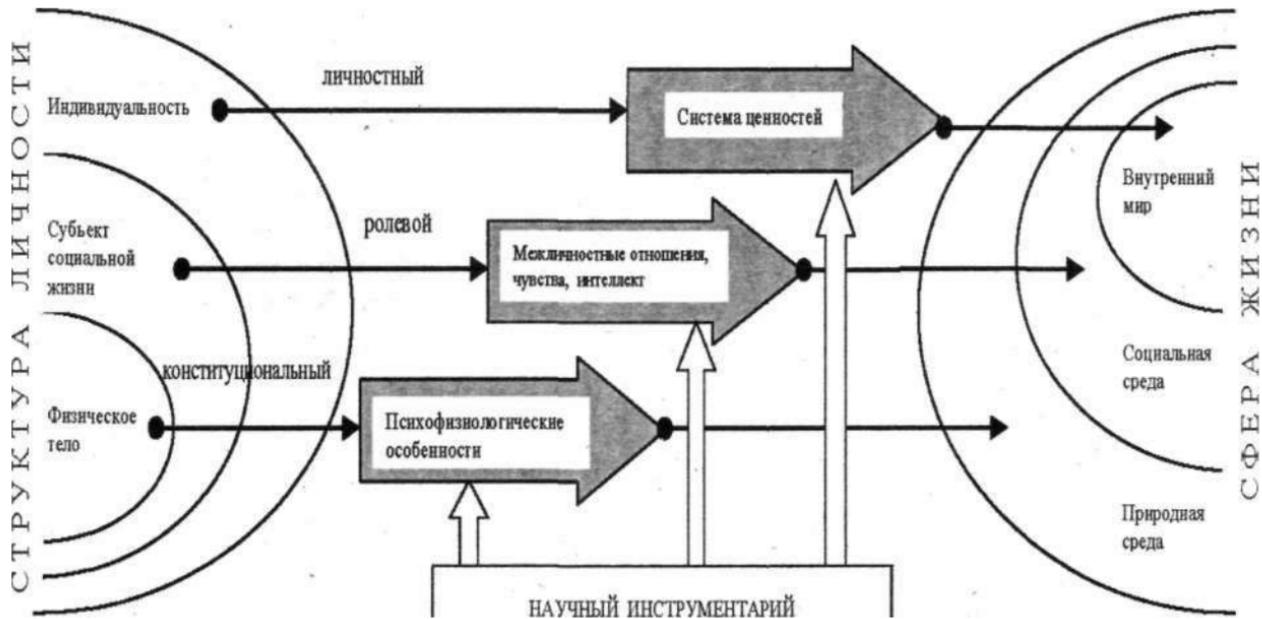


Рис. 21. Уровни описания личности

особенности и перестроить их с учетом собственного Я, а также *система ценностей*, определяющая направление развития личности.

Приступая к составлению психологической характеристики, необходимо учитывать, что:

- психологические черты — это свойства, которые проявляются у человека при взаимодействии с внешней средой (психофизиологические), людьми (ролевые) и самим собой (индивидуально-личностные);

- человек постоянно изменяется, развиваясь как единое целое;

- каждый человек неповторим; траектория его жизни есть результат непрерывного взаимодействия: «Я и мое тело — генетическое наследие», «Я и другие — культурная среда»; «Я и Я — особенности индивидуальной внутренней жизни».

Как в бытовом, так и в научном психологическом языке используются слова «норма», «нормальный». В психологию понятие «норма» (от *лат.* *norma* — руководящее начало, правило, образец) пришло из психиатрии. Психиатры в своей практике исходят из того, что здоровый человек имеет те же черты, что и больной, но они скрыты. Поэтому больной и здоровый отличаются только степенью насыщенности той или иной черты. Например, экономность у больного перерождается в скупость, а осторожность — в мнительность.

В современных научных исследованиях понятие нормы используется в различных контекстах.

Норма понимается как *эталон*, т.е. как нечто должное, на которое следует равняться. Существуют спортивные нормы, нормы питания, поведения. Такие нормы всегда условны, они имеют значение только в определенной системе отсчета. Норма как *среднестатистическая* величина есть нечто часто встречающееся, массовое — то, что характерно для большинства. В современной науке норма в статистическом смысле включает в себя не только среднестатистическую величину, но и серию отклонений от нее в известном диапазоне. Норма как *функциональный оптимум* подразумевает протекание всех процессов в системе с наиболее возможной слаженностью, надежностью, экономичностью и эффективностью. Функциональная норма индивидуальна, и ее нарушение определяется не величиной отклонений от статистически среднего, а функциональными последствиями.

Кроме приведенных формальных метрологических показателей понятие нормы имеет и содержательные параметры. Разговор о норме всегда подразумевает вопрос: «Норма чего?» Нормы морали, физиологии и психологии могут совпадать или не совпадать друг с другом. Это разные нормы, имеющие разные системы отсчета.

На конституциональном или индивидуально-личностном уровне норма как среднестатистическая величина в психологии не используется. Но на ролевом уровне это основной показатель. В гуманистической психологии не принято строить оценочные суждения относительно человеческих черт, опираясь на среднестатистическую норму.

В интерпретациях психологических черт применяется принцип положительного и отрицательного. Положительное — все то, что повышает человека, способствует его личностному росту, реализует его потенциал. Все, что принижает человека, тормозит его развитие, относится к отрицательному. Природа человека имеет свои законы и стремления, свою волю и необходимость. На уровне организма человек способен принимать многие сигналы, ускользающие от сознания и непередаваемые словами, например звуковые, цветовые. Сознание же наиболее чувствительно к социальным сигналам, но они часто идут вразрез с другими сигналами. Поэтому сознательное Я, как правило, отражает реальность в искаженной форме, деформируя ее в угоду социальной желательности.

Если стремления сознания совпадают с природными стремлениями, то человек реализует себя как личность. Он живет, он счастлив. Действия «наперекор своей природе» приводят к краху, который выражается в одиночестве, неспособности любить себя и других, в утрате идеалов, отсутствии целей в жизни, сужении круга интересов, инфантилизме и безответственности. Активная позиция, внутренняя работа по самопознанию своей функциональной нормы делают человека чувствительным к происходящим в нем изменениям, позволяют противостоять властному социальному давлению и избегать ловушек социальной желательности.

Современные исследования показывают, что используемых в типологиях описаний отдельных черт личности или их совокупности не достаточно для понимания и предсказания индивидуальных особенностей поведения человека. Личность находится в сфере влияния различных отношений: производственных, политических, идеологических, внутригрупповых, выступая, таким образом, как объект общественных отношений. Но личность является и активным субъектом, который сам может выбирать тот или иной способ построения отношений, тот или иной образ жизни. Подходы к изучению личности как в отечественной, так и в зарубежной психологии отличаются большим разнообразием.

В зарубежной психологии прослеживается три подхода к пониманию и происхождению личности, причем внутри каждого подхода развиваются различные теории.

Социогенетический подход — объясняет особенности личности, исходя из структуры общества, способов социализации, взаимоотношений между людьми:

- теория социализации — рождаясь биологической особью, человек становится личностью лишь благодаря воздействиям социальной среды (Дж.Х. Кольман);
- теория научения — личность есть сумма знаний и навыков, полученных в результате подкрепляемого научения (Б. Скиннер и др.);
- теория ролей — общество предлагает каждому набор устойчивых способов поведения (ролей) в соответствии с социальным статусом человека (К. Левин и др.).

Биогенетический подход — ставит в основу развития личности биологические процессы созревания организма:

- теория соотношения психических свойств человека, с конституцией его организма (Э. Кречмер);
- теория бессознательных влечений — все поведение личности обусловлено физиологическими процессами (З. Фрейд и др.).

Психогенетический подход — на первый план выдвигает развитие собственно психических процессов:

- теория психодинамической ориентации — объясняет поведение личности через внерациональные компоненты психики — эмоции, влечения (Э. Эриксон и др.);
- теория когнитивной ориентации — отдаёт предпочтение интеллектуально-познавательной сфере психики (Ж. Пиаже, Д. Келли);
- теория персонологической ориентации — основной акцент делает на развитии личности в целом (Э. Шпрангер, А. Маслоу).

В российской психологии к изучению личности обращались многие исследователи.

В работах К.К. Платонова (табл. 13) личность имеет *динамическую функциональную структуру*, элементами которой являются: 1) направленность, 2) опыт, 3) особенности психических процессов, 4) биологические свойства¹.

Согласно С.Л. Рубинштейну, структура личности включает: 1) *индивидуально-типологические особенности* (проявляются в темпераменте, характере, способностях); 2) *знания, умения, навыки* (приобретаются в процессе жизни и познавательной деятельности); 3) *направленность* (проявляется в потребностях, интересах, идеалах, убеждениях, доминирующих мотивах деятельности и поведении, мировоззрении).

¹ См.: Платонов К.К. Структура и развитие личности. М., 1986. С. 93—103.

Таблица 13

Иерархическая структура личности (по К. К. Платонову)

УРОВЕНЬ (подструктура)	СОДЕРЖАНИЕ	СООТНОШЕНИЕ БИОЛОГИЧЕСКОГО И СОЦИАЛЬНОГО
Подструктура биологических, конституциональных свойств	Скорость протекания нервных процессов, баланс процессов возбуждения и торможения, половые, возрастные особенности	Биологический уровень
Подструктура форм отражения	Особенности познавательных процессов (ощущения, восприятие, мышление, память, внимание, эмоции)	Биосоциальный уровень (биологического больше, чем социального)
Подструктура опыта	Знания, умения, навыки, привычки	Социобиологический уровень (значительно больше социального, чем биологического)
Подструктура направленности	Убеждения, мировоззрение, личностные смыслы, интересы	Социальный уровень

А.Н. Леонтьев полагал, что личность выступает как *целостная система внутренних условий*, через которые преломляются все внешние воздействия, в силу чего в личности можно выделить компоненты разной меры общности и устойчивости.

Б.Г. Ананьев рассматривал личность в единстве четырех сторон: человека как *биологического вида*; человека как *индивида* определенного жизненного пути; человека как *личности*; человека как *части человечества*.

Каковы бы ни были теоретические представления о структуре личности, в вопросе о психических свойствах как устойчивом проявлении психики индивида, их закреплённости и повторяемости в структуре его личности принципиальных разногласий не существует. Психические свойства обеспечивают определенный уровень деятельности и поведения человека, создавая его индивидуальность и неповторимость. Они формируются прижизненно как результат психических процессов и состояний: интеллектуальных, эмоциональных, волевых т.д. — и не существуют изолированно друг от друга, образуя сложные структурные образования.

К психическим свойствам относят: *темперамент* (система природных свойств, характеризующих динамическую сторону поведения); *спо-*

| *способности* (система интеллектуально-волевых и эмоциональных свойств, В определяющих творческие возможности); *характер* (система отноше- | ний и способов поведения); *жизненную позицию* (система потребностей и мотивов, определяющих избирательность и уровень активности).

I 15.2. Свойства нервной системы

I Свойства нервной системы определяются генотипом человека (от *греч.* ; *genos* — род, происхождение и *typos* — отпечаток, форма), передавае- I мыми по наследству физиологическими особенностями. Психолог ра- ботает с фенотипом (от *греч.* *phaino* — обнаруживаю) — совокупностью • всех свойств организма, сформировавшихся в процессе его индивиду- ального развития (онтогенеза). Фенотип складывается в результате взаимодействия генотипа и условий среды обитания. Один и тот же I фенотип ический признак может быть проявлением различных гено- типических признаков, а один генотип может дать различные феноти- ! пы. Поэтому при оценке психофизиологических особенностей чело- века нельзя не учитывать «компенсаторные эффекты», так как генетически заданная конструкция преломляется за счет черт, которые человек приобретает в результате эмоционально-волевой регуляции.

Свойства нервной системы можно представить в виде иерархии уров- ней: верхний уровень — системные свойства мозга в целом; средний — комплексные свойства различных структур мозга, низший — элементар- ные свойства отдельных нейронов. Вопрос о связи свойств каждого уров- I ня с особенностями психики и поведением человека изучен мало. Инди- видуальные различия людей, обусловленные свойствами нервной системы, проявляются в динамических характеристиках и не касаются I содержательных. Следует заметить, что и динамические характеристики I во многом зависят от условий воспитания, привычек, установок.

В отечественной психологии принята 12-мерная классификация ' свойств нервной системы человека. Четыре основных свойства: сила, по- движность, динамичность, лабильность, — отличающиеся возбуждени- ем и торможением, образуют 8 первичных свойств. Те же основные свой- ства, отличающиеся уравновешенностью, образуют 4 вторичных свойства.

Внимание психологов привлекают следующие свойства нервной системы:

- сила, определяющая порог чувствительности;
- подвижность, определяющая время реакции;
- уравновешенность.

Сила как свойство нервной системы отражает предел работоспособности клеток головного мозга в ситуации сильного или длительного возбуждения. Сильный тип характеризуется выносливостью нервных клеток, малой истощаемостью их ресурсов, не реагирует на слабые воздействия, не обращает внимания на мелкие, отвлекающие моменты. На основе силы формируются такие черты поведения, как впечатлительность (порог чувствительности), способность адаптироваться, выносливость, качество настроения; реакция на опасность (избегание — приближение).

Человек с сильным типом нервной системы сохраняет высокий уровень работоспособности при длительном и напряженном труде. Даже устав, он быстро восстанавливается, в сложных неожиданных ситуациях держит себя в руках, не теряет эмоционального тонуса и бодрости. Человек с нервной системой слабого типа более чувствителен, обладает способностью реагировать на стимулы низкой интенсивности. Такие люди лучше выполняют монотонную работу, быстрее запоминают, у них, как правило, легче формируются условные рефлексы. Сила подвержена тренировке (с возрастом человек более вынослив, но, увы, менее чувствителен). Однако если поставить тренированных людей в одинаковые условия, то генотипический признак обязательно проявится.

Время реакции — это период между моментом, когда человек обнаруживает какой-то сигнал, и моментом, когда он реагирует на него. Например, вы прикоснулись к чему-то горячему и сразу же отдернули руку. Но все же — не сразу, так как продолжительность такой простейшей двигательной реакции колеблется в пределах 0,2 секунды.

Зависимость нервной системы от фактора времени выражается в ее подвижности и лабильности. Подвижность — скорость (быстрота) смены процессов возбуждения и торможения — проявляется в процессах перехода от одной деятельности к другой. Лабильность — скорость возникновения и протекания процессов возбуждения, скорость торможения и прекращения нервного процесса.

На основе подвижности нервной системы формируется активность, различающаяся темпом, частотой и интенсивностью. Человек с высокоподвижной нервной системой быстро и адекватно реагирует на изменения ситуации, легче отказывается от уже негодных стереотипов. Он скорее приобретает навыки, легче привыкает к новым условиям и людям. Без труда переходит от покоя к деятельности и от одной деятельности к другой. У него быстро возникают и проявляются эмоции. Он способен к мгновенному запоминанию, ускоренному темпу

речи. Низкая подвижность нервных процессов указывает на их высокую *инертность*, затрудняющую переход человека к новым навыкам. Человек с такой нервной системой избегает незнакомых ситуаций.

Уравновешенность нервных процессов по возбуждению и торможению характеризуется тем, что скорость возникновения и скорость прекращения нервного процесса примерно одинаковы. У одних людей возбуждение преобладает над торможением, у других более развиты тормозные процессы. Человек с уравновешенными нервными процессами без труда подавляет ненужные и неадекватные желания, прогоняет посторонние мысли. Работает равномерно, без случайных взлетов и падений. Он спокоен и собран даже в обстановке повышенной нервной возбудимости. На основе уравновешенности нервных процессов формируются такие черты поведения, как концентрация внимания, отвлекаемость, ритмичность.

Различные комбинации основных свойств нервной системы описываются как четыре типа высшей нервной деятельности (ВНД):

- I — сильный, уравновешенный, подвижный;
- II — сильный, неуравновешенный, подвижный;
- III — сильный, уравновешенный, инертный;
- IV — слабый, неуравновешенный, подвижный или инертный.

Наиболее изучен первый тип, наименее — четвертый. Это и понятно. Ведь у человека с сильным типом все проявления ярко выражены и легко фиксируются. У человека со слабым типом зафиксировать проявления намного сложнее.

5.3. Темперамент

Едва ли среди взрослых людей найдется человек, который никогда не слышал о темпераменте. Это понятие известно более двух тысяч лет. Еще древнегреческий врач Гиппократ (ок. 460—370 до н.э.) описал четыре типа темперамента, исходя из физиологических особенностей организма. Первая попытка создать «портрет» темперамента принадлежит древнеримскому врачу Галену (ок. 130—200), выделившему десять типов темперамента.

Изучение физиологических особенностей нервной системы обнаружило соответствие между типами темперамента и типами нервной системы (см. § 5.2): тип I соответствует сангвинику, II — холерику, III — флегматику, IV — меланхолику.

Физиологической основой темперамента (от *лат.* temperamentum — надлежащее соотношение, соразмерность) являются не только свойства

нервной системы, но и строение тела (конституция), особенности и скорость обмена веществ в организме. Темперамент в значительной степени влияет на формирование определенных психологических черт личности. Однако жесткой зависимости здесь нет, поскольку содержание, которым наполняются динамические особенности человека, зависит от конкретных условий жизни. Первое впечатление о другом человеке складывается у нас на основе его темпераментальных характеристик. Ученые полагают, что человек от природы наделен механизмами проведения такой экспресс-оценки.

Рассмотрим подробнее основные типы темперамента.

Сангвиник — характерна нервная система I типа: сильная, подвижная, с повышенной активностью и реактивностью, которые уравновешены между собой, с оптимально сбалансированными волевыми и коммуникативными свойствами. Быстро приспосабливается к новым условиям, хорошо контактирует с людьми, обладает богатой, подвижной и выразительной мимикой. У него легко возникают и сменяются чувства, настроение отличается неустойчивостью. Наиболее распространенной ошибкой при восприятии сангвиника можно считать представление о нем как о человеке легкомысленном. Действительно, при отсутствии серьезных целей, творческой деятельности у сангвиников могут сформироваться поверхностность и непостоянство. Но это не специфическая особенность *любого* сангвиника.

Холерик — нервная система II типа: сильная, неуравновешенная, подвижная. У холерика много общего с сангвиником. Высокая активность и реактивность, пластичность и одновременно инертность способствуют хорошей работоспособности. Он готов к быстрой реакции, поэтому бывает вспыльчив и раздражителен; не умеет терпеть, сдерживать свои желания и ждать, его часто «лихорадит», и ему трудно бороться с собой. Увлечшись каким-либо делом, тратит слишком много сил и в конце концов истощается больше, чем следует, работая до изнеможения. Стремления и интересы у него устойчивы. Возможны трудности в переключении внимания, а также нервные срывы. При восприятии холерика его импульсивность часто ошибочно воспринимается как агрессивность и злобность. При отсутствии серьезных целей и интересов у холерика действительно вырабатываются раздражительность и вспыльчивость, но только как отдельная черта конкретного человека.

Флегматик — нервная система III типа: сильная, уравновешенная, инертная. Высокая активность преобладает над реактивностью. Обладает хорошей сопротивляемостью к сильным и продолжитель-

ным воздействиям. Настойчивый и упорный, он отличается терпеливостью, выдержкой и сдержанностью. Рассчитав свои силы, доводит дело до конца. Флегматик мало чувствителен и эмоционален, его трудно рассмешить или опечалить. Он однообразен и невыразителен в мимике. Новые формы поведения вырабатываются медленно, но, закрепившись, стойко сохраняются. Флегматик с трудом привыкает к новым людям, постоянен в отношениях. Наиболее распространенная ошибка при восприятии флегматика — расценить его пассивность как безволие и тупость.

Меланхолик — нервная система IV типа: слабая, неуравновешенная, подвижная или инертная. Отличается самой высокой чувствительностью и впечатлительностью и самой низкой реактивностью и импульсивностью. В результате его реакция не соответствует силе раздражителя, особенно выражено внешнее торможение. Ему трудно на чем-то долго сосредоточиться. Сильное воздействие вызывает продолжительную тормозную реакцию. Подобно улитке, он постоянно прячется в свою «раковину». Мимика и движения невыразительны, голос тихий. Внимание неустойчивое, легко отвлекается. Темп всех психических процессов заторможен. Чрезмерно обидчив. Эмоциональные переживания глубоки и длительны. Это может проявиться и в злопамятности, и в склонности писать стихи. С трудом налаживает отношения с людьми, даже если стремится к общению. В нормальных условиях меланхолик — человек глубокий, вдумчивый, тактичный. При неблагоприятных ситуациях превращается в замкнутого, боязливого человека. Наиболее характерная ошибка при восприятии меланхолика — принять его тревожность за психопатию.

Необходимо отметить, что у человека в той или иной мере представлен весь спектр темпераментов. Поэтому в психологии принято говорить о «паспорте темперамента», в котором у одного человека в разных пропорциях фиксируются все четыре типа, но при доминировании какого-то одного. Наиболее полно темперамент проявляется в критические моменты жизни. Свойства темперамента являются врожденными. Они наиболее устойчивы и постоянны по сравнению с другими особенностями человека и с трудом поддаются изменениям. Впрочем, в коррекции они и не нуждаются. Темперамент нельзя определить в категории «хороший — плохой». Природа предусмотрительно отобрала наиболее пригодные для выживания человека особенности нервной системы. Знать свои темпераментальные характеристики надо вовсе не ради их изменения, а для того, чтобы выявить, какие виды и способы деятельности больше соответствуют природной предрасположенности.

В своей практической работе К. Юнг обратил внимание на то, что судьбы и само течение жизни у разных людей складываются по-разному. Одни люди как бы направлены на внешний мир, и их судьба обуславливается преимущественно объектами их интересов, в то время как сфера интересов другого — его собственная внутренняя жизнь. Юнг предложил типологию личности на основе различения направленности человека на внешний или внутренний мир — экстраверсии (вне)/интроверсии (внутри). Дальнейшее изучение выделенных и описанных Юнгом психологических типажей показало их взаимосвязь с типами нервной системы и темпераментом.

Экстраверт ориентируется на внешний мир, который отличается сложностью, непредсказуемостью, часто меняется, колеблется сильно и неожиданно. Внешний мир предполагает силу и выносливость нервных процессов, их подвижность (возбуждение/торможение), быстроту реагирования. Экстраверты — это активные, инициативные и импульсивные люди, гибкие в поведении, они легко адаптируются в новой среде, в том числе и социальной, хорошо справляются с работой, требующей быстрого принятия решения.

Интроверт ориентируется на внутренний мир, который существует по иным законам. Он требует особой чувствительности, способности уловить невидимые нюансы движения собственной души. А в быстрой реакции просто нет необходимости. Интроверты склонны к размышлению и самоанализу, необщительны и испытывают трудности в социальной адаптации, они обычно показывают более высокие результаты по тестам интеллекта, лучше справляются с монотонной работой.

В современной психологии понятия экстравертности и интровертности более популярны, чем темперамент. Между этими психологическими характеристиками есть непосредственная связь, которая зафиксирована в «круге Айзенка» (рис. 22).

Определить ярко выраженных экстравертов или интровертов по их внешним проявлениям довольно просто. Поскольку психологические черты взаимосвязаны, то, зафиксировав ту или иную черту, можно предположить о наличии других черт, опираясь на «круг Айзенка». А далее несложно предсказать и поведение человека в той или иной ситуации.

5.4. Способности

Ответить на вопрос, что такое способности, и легко и сложно. На бытовом уровне не составит труда отличить человека способного от неспособного. Их легко распознать по результатам деятельности. Одна-

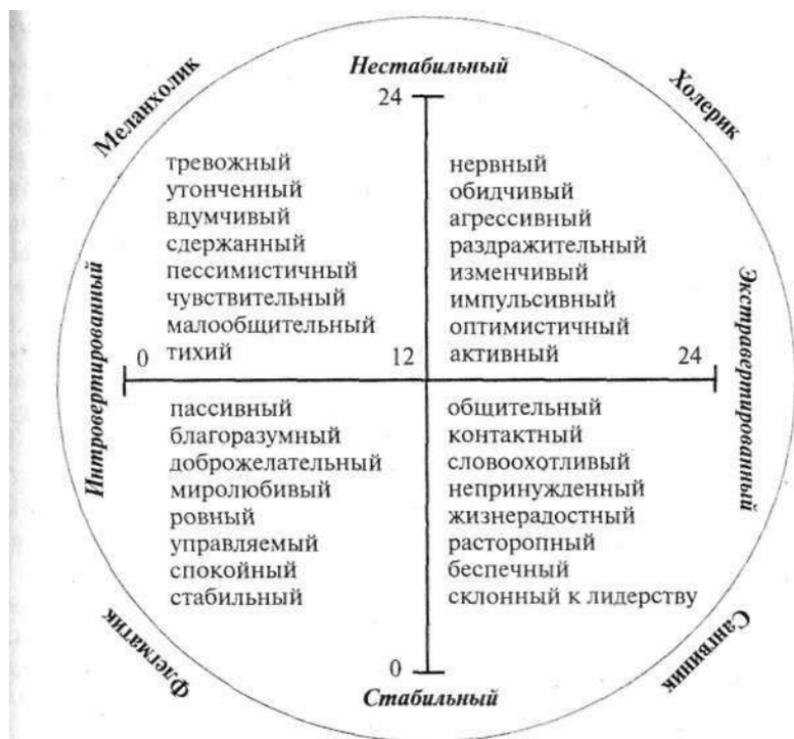


Рис. 22. «Круг Айзенка»

ко в научной психологии понятие «способность» запутанно и двусмысленно. В общем виде способности принято рассматривать как индивидуально-психологические особенности личности, являющиеся условием успешного, выполнения той или иной продуктивной деятельности, или как потенциальную характеристику готовности психофизических механизмов человека к соответствию фиксированным нормам деятельности.

О различиях в способностях между людьми знали всегда, но предметом специального изучения они стали с XIX в., когда Ф. Гальтон, английский психолог и антрополог, на основе экспериментальных и математических методов разработал учение о различиях (дифференциальная психология). К Гальтону восходит идея использования тестов для определения индивидуальных различий.

В классификации личности, предложенной западными учеными, способности делятся на общие и специальные. *Общие способности* —

это такие индивидуальные свойства личности, которые обеспечивают относительную легкость и продуктивность в овладении знаниями, касающимися различных видов деятельности. *Специальные способности* характеризуют свойства личности, помогающие достигнуть высоких результатов в какой-либо одной области деятельности. Широкую известность получила теория интеллектуального порога (Г. Перкинс, Л. Термен), согласно которой для успешного овладения какой-то деятельностью необходим определенный уровень интеллекта, а дальше вступают в силу другие личностные особенности человека.

Признанным авторитетом в советской психологии считается основатель отечественной школы дифференциальной психологии Б.М. Теплов (1896—1965). Он полагал, что в понятие «способность» всегда включены три признака индивидуально-психологических особенностей, которые: 1) отличают одного человека от другого; 2) имеют отношение к успешности выполнения той или иной деятельности; 3) не сводятся к уже имеющимся знаниям, навыкам или умениям.

Следует обратить внимание на то, что в английской и американской литературе для обозначения способности используется два слова: *ability* и *capacity*. *Ability* — это способность как мера (по умолчанию высокая) умения что-либо делать; ловкость; квалификация; дарование или умение выполнять действия, включающие в себя сложные координационные движения и разрешение умственных задач, то, что может быть сделано человеком на данном уровне обученное™ и развития. В своей теории личности Р. Кеттелл ввел понятие «*ability train*» как черту характера (способность), определяющую умение и эффективность в достижении целей. Именно способность как умение чаще всего измеряется в тестах умственного развития. В понимании российских психологов назвать их собственно способностями нельзя.

Второе понятие — *capacity* — рассматривается как способность к чему-либо, например *capacity for making friends* — легкость характера, коммуникабельность, способность сходить с людьми, *mental capacity* — умственные способности. В психологическом плане термин «*capacity*» рассматривается как максимальные возможности индивидуума в отношении какой-либо функции, ограниченные его врожденной конституцией и измеряемые теоретически тем пределом, до которого может быть развита эта функция при оптимальных условиях.

Во всем мире ведутся активные научные исследования диагностики и развития общих и специальных способностей. Факторно-

аналитические концепции базируются на статистической обработке массового тестирования, с одной стороны, и описаниях наиболее успешных представителей той или иной профессии — с другой. Управленческие способности обычно описываются через личностные качества, такие, как черты характера, навыки, природные задатки. Сотни параметров эффективного поведения различных людей психологи пытаются сгруппировать путем математического кластирования (что, к сожалению, не гарантирует сохранения смысловых связей), а затем полученные данные интерпретируют. Однако результат этой работы существенно зависит и от квалификации интерпретатора, и от тех психологических концепций, которые он разделяет. При таком подходе вне поля внимания остаются элементы поведения, которые трудно поддаются классификации, но именно они могут быть реальной причиной успешности человека в управленческой деятельности.

Договориться о том, что же входит в состав, например, управленческих способностей, какие личные качества и характеристики необходимы для эффективного руководителя, до сих пор не удается. Каждый автор называет свои комбинации качеств. Правда, есть такие характеристики (в частности, *интеллект*), которые присутствуют в любом списке. Если говорить о запросе практики, например о требованиях к способностям руководителя, то это выглядит примерно так.

Во-первых, руководитель должен быть умнее подчиненных. Проводя исследования по установлению связи между интеллектом и эффективностью деятельности менеджеров, американский психолог Е. Гизелли (1963) пришел к выводу, что эти отношения носят криволинейный характер. Последующая практика показала: слишком высокий уровень интеллектуального развития, особенно при низком уровне подчиненных, отрицательно сказывается на руководстве. Поэтому показатели чуть выше среднего («хорошая норма») вполне приемлемы.

Во-вторых, руководитель должен уметь «подняться над ситуацией» — абстрагироваться от деталей и увидеть общую картину, а затем «спуститься на землю», чтобы уделить внимание деталям. Иными словами, руководитель должен мыслить глобально, а действовать с учетом местных условий, что, кстати, подразумевает стремление сразу к двум противоречащим друг другу целям. При обучении руководителей высшего звена акцент делается на развитие стратегического мышления. Переход на более высокую ступень лестницы управленческой деятельности означает смену точки просмотра ситуации с обязательным выходом из нее.

В-третьих, руководитель должен проявлять креативность (от *лат. creatio* — сотворение). Креативность — это психологическая особенность целостной личности, которая проявляется во всем: мышлении, чувствах, общении; это способность к творчеству как несводимая к интеллекту функция целостной личности. Руководитель должен творчески подходить к решению проблемных ситуаций, уметь гибко маневрировать в зависимости от ситуации и состояния дел. Следует заметить, что в тестах интеллекта креативность фактически не фиксируется, поскольку она отражает способность человека к восприятию новых идей.

Концепцию креативности разрабатывают многие отечественные и зарубежные авторы, в частности Е.П. Торренс, Дж. Гилфорд, Д.Б. Богоявленская и другие. Они подчеркивают, что креативность является общей особенностью личности (способностью, диспозицией, чертой — в терминологии авторы расходятся), причем при IQ до 120 баллов общий интеллект и креативность образуют единый фактор, при IQ выше 120 баллов креативность становится независимым от интеллекта фактором. Креативность характеризуется проявлением чувствительности к проблемам, дефициту или дисгармонии имеющихся знаний; умением определения этих проблем и поиска их решений, способностью выдвижения гипотез, проверок, изменений и перепроверок гипотез; наконец, формулирования и сообщения результата решения. Развитию креативности препятствуют: избегание риска, стремление к успеху во что бы то ни стало, жесткие стереотипы в мышлении и поведении, конформность, преклонение перед авторитетами.

В-четвертых, для руководителя важна способность к постановке задачи, формулированию целей. Как делать — подчиненные решают сами, но вот *что* делать (цель, задача) и *зачем* делать (смысл) — прерогатива руководителя.

В последние десятилетия в зарубежной литературе среди требований к руководителю стало выдвигаться наличие такого качества, как *системное мышление*. Совершенно очевидно, что понять и объяснить явления целостного мира (холизм) можно лишь с помощью такого же целостного мышления. Представления о системном мышлении исходят из двух основополагающих положений: 1) не существует изолированных явлений и ситуаций, все явления (ситуации) связаны между собой; 2) любое воздействие в рамках какого-либо одного явления (ситуации) приводит к изменениям связанных с ним явлений (ситуации).

Помимо интеллекта есть и другие черты, которые не вызывают возражений ни у теоретиков, ни у практиков. *Инициативность* — спо-

способность распознавать необходимость действий и предпринимать требуемые действия. Инициативность в деловом общении проявляется в доминировании, энтузиазме и смелости на фоне эмоциональной стабильности. Тесно связана с жизненной энергией человека, которая, к сожалению, с возрастом ослабляется. *Уверенность в себе* — черта характера, зависящая от того, как человек воспринимает свое место в обществе и как оценивает свои способности. Самооценка должна быть высокой, но адекватной ситуации и проявляться таким образом, чтобы окружающие чувствовали уверенность. Если человек теряет объективность в оценке себя и ситуации, то его уверенность может принимать недопустимую форму агрессивной или беззаботной самоуверенности.

Залогом успеха выступают и другие психологические черты: общительность, цельность, смелость, богатое воображение, упорство, честность и т.п. К числу значимых для делового общения факторов относят: систему ценностей и настроение, способность понимать себя и другого, осознанно влиять на все сферы психологического существования (мироощущение, потребности и др.), обеспечивая тем самым развитие как свое собственное, так и других людей. Следует заметить, что это скорее перечень положительных человеческих качеств, чем набор профессионально значимых характеристик. Во всяком случае, наличие этих черт явно не мешает любому специалисту, независимо от того, чем он занимается.

Среди множества параметров, определяющих успешность деятельности человека, психологи особо выделяют *самоорганизацию*. Очевидно, что человек, не умеющий эффективно работать самостоятельно, вряд ли способен добиться успехов в жизни.

Идею *профессионального отбора* высказал профессор Гарвардского университета Г. Мюнстербер накануне Первой мировой войны. В итоге многочисленных исследований он пришел к выводу, что для успешной работы человек должен обладать определенным комплексом развитых свойств, которые и следует находить в претендентах на Должность. Сегодня речь уже идет об отборе персонала как сложно разветвленном действии, с использованием должностных инструкций, соответствия человека работе и организации, в частности организационной культуре.

В нашей стране теоретические изыскания в области профессионального отбора начались в 1920-х гг. Суть подхода сводилась к мысли о том, что надо говорить не об отборе людей для профессии, а об определении области профессиональных успехов, наиболее вероятных для Каждой личности. Следующий этап исследований профессионального

отбора (1930—1970-е гг.) характеризуется психофизиологической направленностью с применением соответствующих методов. В 1980—1990-х гг. получают развитие личностный и социологический подходы. Появились работы, касающиеся методов оценки личностных качеств в процессе профессионального отбора, использования психологических тестов и описывающие суть экспертной оценки личности.

Так сложилось, что в сфере профессионального отбора наиболее разработанными в России оказались психофизиологические методики, фиксирующие функциональные особенности человека — скорость реакции, распределяемость внимания, объем памяти и т.д. Социально-психологические характеристики (взгляды на профессию, отношение к ней, степень ответственности, самостоятельности, особенности мотивации и т.п.) при отборе кадров в расчет фактически не принимались. Понятно, что такой односторонний подход немного мог дать практике отбора специалистов, особенно в той сфере деятельности, где объектом воздействия являются люди.

5.5. Характер

Характер (от *греч.* *charakter* — отличительная черта, признак) — индивидуальное сочетание устойчивых психических особенностей человека, проявляющееся в его действиях и поведении. В зависимости оттого, каков характер человека, от общения с ним всегда остается отпечаток (след, осадок) — тяжелый, легкий или размытый. Понятие «характер» употребляется не только в психологии. Оно используется применительно к любым объектам и явлениям для обозначения свойственных им особенностей: говорят и о характере ландшафта, и о характере животных.

Знать характер человека — значит знать те существенные черты, которые с определенной логикой и внутренней последовательностью проявятся в его поступках. Поэтому люди издавна интересовались природой характерных особенностей человека и пытались построить типологии, опираясь на которые можно было бы предсказать их проявления. Древнейшая из всех известных типологий была создана в древнем Вавилоне мудрецом Аккадеру в XXX в. до н.э. на основе астрологических наблюдений. Впоследствии эта типология была доработана в трудах Птолемея. Представления о характере как о типе социального поведения заложены Платоном.

Согласно современным теориям, характер выступает как форма проявления личности, ее готовности осуществлять в более или менее

типичных ситуациях при определенных условиях те или иные фиксированные формы/способы поведения.

В характере отражается отношение человека к различным сторонам действительности, которые объединяются в четыре группы, образуя тем самым структуру характера.

Первая группа — черты, проявляющиеся в отношении личности к окружающему миру, к обществу. В основе этих черт лежит система ведущих мотивов и направленность личности: ее интересы, чувства, идеалы.

Побуждения (мотивы), порождаемые обстоятельствами жизни, выступают тем строительным материалом, из которого складывается характер. Если ситуации повторяются или человек обобщает ситуацию и ее особенности переносит на другие, с его точки зрения аналогичные, то мотив закрепляется, превращаясь в свойство человека. Поэтому характер человека можно рассматривать и как предпосылку и как результат его реального поведения в конкретной ситуации.

Вторая группа — черты, проявляющиеся в деятельности и выражающие отношение человека к труду и порученному делу: трудолюбие, усердие, работоспособность или лень, аккуратность и добросовестность или неряшливость, ответственность или безответственность и т.п.

Третья группа — черты, проявляющиеся по отношению к другим людям: индивидуалист или коллективист, доброжелательный или жесткий, безразличный или чуткий, грубый или вежливый и т.п. Основа этой группы — эмпатическое или безразличное отношение к людям.

Четвертая группа — черты, показывающие отношение человека к самому себе. Они проявляются через самокритичность, скромность, гордость, эгоцентризм, самообладание, достоинство, самооценку, уровень притязаний и т.п.

Индивидуальное и общее переплетаются в характере, образуя единство. Индивидуальная особенность жизненного пути каждого человека формирует разнообразие индивидуальных черт и их проявлений. Но поскольку люди живут в одинаковых общественных условиях и общих обстоятельствах жизни, постольку у них формируются и общие черты характера. Конец XX в. ознаменовался небывалым интересом к особенностям национального характера. Психологи разных стран провели множество экспериментальных исследований, пытаясь выявить характерологические различия между нациями. Объективных различий найдено не было. Различия наблюдаются в представлениях (стереотипах) людей о своей и других нациях.

Характер неразрывно связан с психическими процессами. Его структура и содержание определяются:

- интеллектуальными особенностями: рассудительность, благо-разумие, прагматичность, легкомыслие — это особенности мыслительной деятельности, которые в то же время являются и чертами характера;

- эмоциональным фоном и спецификой проявления эмоций: оптимистичный или пессимистичный, радостный или угрюмый, конфликтный или покладистый — это эмоциональные проявления, которые сопровождают те или иные поступки человека, становясь его характерными чертами;

- динамикой воли: волевые проявления в характере человека особенно очевидны, они определяют силу и твердость характера. Человек с характером и волевой человек воспринимаются как синонимы. Способность человека осуществлять свои цели во многом зависит от того, слаба или сильна его воля. Волевые качества: инициативность, организованность, целеустремленность, решительность, настойчивость и др. — это характерные способы поведения человека;

- направленностью личности: к требованиям реального мира человек относится активно и избирательно, это может быть послушность, уступчивость, заинтересованность или противодействие, отчуждение, безразличие. Направленность влияет на деятельность человека и таким образом формирует его характерные особенности, проявляющиеся в деятельности;

- взаимосвязью всех компонентов: для структуры характера важно, насколько составляющие его компоненты слиты воедино, гармоничны или же, наоборот, находятся в конфликте, противоречат друг другу. Характер человека одновременно является устойчивым и изменяющимся, он многогранен и многообразен. Вместе с тем он целостен. Целостность достигается стержневыми, наиболее устойчивыми, доминирующими по силе и активности чертами.

В некоторых современных концепциях характер рассматривается как защитная оболочка внутренней среды человека от внешней. Воздействия внешней среды смягчают, сглаживают или обостряют характер. Воздействуя на внешнюю среду, человек проявляет напористость, импульсивность, мягкость, осторожность.

Характер человека определяется не только качественным набором психологических свойств, но и степенью их выраженности. Немецкий психиатр К. Леонгард писал, что почти у половины людей некоторые черты характера настолько заострены, что приводят к нервным срывам и конфликтам с окружающими. Им было введено понятие *акцентуий-*

ции характера — преувеличенного развития отдельных свойств в ущерб другим, в результате чего нарушается взаимодействие с окружающими людьми. Выраженность акцентуации может быть различной — от легкой до пограничной, т.е. близкой к психической болезни.

5.6. Образ Я

Психологические особенности в поведении и общении человека отражаются не только в характеристиках, которые дают ему другие люди, но и в его собственных. Центральным звеном, аккумулирующим знания человека о самом себе, является образ Я. У каждого человека есть свой образ Я, который складывается в процессе деятельности и общения, обеспечивая человеку единство и тождественность самого себя в калейдоскопе меняющихся событий. Сложить о самом себе единое непротиворечивое представление сложно. Человек получает информацию о себе из разных источников: это и мнения окружающих, которые, конечно же, пристрастны, и свое собственное представление как результат опыта, успешного или неудачного, и сравнение себя с другими людьми.

Следует иметь в виду два основных источника расхождения представлений о себе:

1) человек существует в нескольких группах, имеет различные роли, по-разному себя проявляет. Чем больше социальных ролей у человека, чем больше групп, к которым он принадлежит, и чем сильнее они отличаются друг от друга, тем больше расхождение во мнениях о данном человеке и тем труднее человеку составить мнение о самом себе;

2) человек использует различные основания при описании своих и чужих качеств: свои — ориентация на ситуацию («А что я мог сделать в этой ситуации?!»), чужие — на характеристику всей личности («В этой ситуации он проявил свое истинное лицо!»).

Образ Я включает в себя Я-физическое, Я-психическое, Я-социальное. Как психологический феномен он имеет *структуру* (каркас), в которой каждый элемент занимает определенное место. Психологи сначала выделяют структуру, а затем как бы нанизывают на нее содержание качеств, признаков в различных сферах проявления человеческого Я.

Структура образа Я включает:

1 — описание устойчивых качеств и меняющихся признаков, относящихся к трем взаимосвязанным сферам:

- познавательной (например, умен, внимателен);

- эмоционально-волевой (например, уравновешенный, ответственный);

- поведенческой (например, решительный, общительный);

II — самооценку (отдельных качеств и личности в целом);

III — самоопределение: взгляд человека на свои возможности и перспективы;

IV — реальное поведение как практическое отношение к себе и другим.

Познание самого себя — глубокий рациональный процесс. Кажется бы, для успешной деятельности и жизни в целом человек заинтересован в объективном знании самого себя, своих качеств и собственных перспектив. Но, выявляя и прорисовывая свои качества, он невольно оценивает их, неизбежно затрагивая свое самолюбие, самоуважение и еще целую гамму чувств, т.е. при этом включается эмоциональная сфера. Этот процесс довольно болезненный. Физическую боль врачи научились блокировать. Но душевная боль бывает столь же нестерпима. Человек владеет различными способами закрытия своего Я от любого посягательства, будь то изнутри или извне, причем эти механизмы срабатывают независимо от его желания.

Образ Я — это также и поведение человека, практическое отношение к себе и другим. Человек может воспринимать себя как далеко не робкого и благородного до тех пор, пока не произошло какое-то событие, показавшее, что все не так просто. Но и тут человек находит лазейку для сохранения своего положительного образа. Образ Я подразумевает еще и оценку своих качеств, признаков, а следовательно, перспектив и возможностей. К какой сфере — познавательной, эмоциональной или поведенческой — относится самооценка? К любой. Эта часть Я порой оказывается неадекватной и служит средством не столько оценки, сколько психологической защиты. Желание иметь положительный образ Я нередко побуждает человека преувеличивать свои достоинства и преуменьшать недостатки. Чем важнее для личности оцениваемое свойство, тем вероятнее включение в процесс самооценки механизмов психологической защиты.

Развитие личности предполагает создание более или менее достоверного образа самого себя. Известно, что с возрастом адекватность самооценки повышается. У зрелых людей она более реалистична и объективна, меняются и ее критерии. Сказываются жизненный опыт, умственное развитие и уточнение уровня притязаний, приведение его в соответствие с реальностью. Но тенденция не является линейной и обязательной. Знать о себе все невозможно, как нельзя построить об-

раз Я раз и навсегда. Человек постоянно меняется, отказывается от чего-то отжившего, устоявшегося и приобретает новое, более перспективное. Поэтому и образ Я, чтобы соответствовать, должен пересматриваться и меняться.

5.7. Психологические установки

Человека, живущего в третьем тысячелетии, нет необходимости убеждать в том, что мир стремительно меняется, настолько это стало очевидным. Поскольку новая реальность сопровождается изменениями, то и люди должны меняться, а вот с этим согласиться крайне сложно, особенно если речь заходит о самом человеке. Необходимость в изменении других принять можно, гораздо труднее признать необходимость изменения самого себя. Механизмом противодействия новым условиям служат психологические барьеры как специфическая форма проявления синдрома «сопротивления изменениям», имеющего две стороны: боязнь утраты старого, привычного и страх перед новым, непривычным. Остановимся на этом психологическом феномене подробнее.

В широком смысле «барьер» (от *франц.* *barriere*) означает вытянутую перегородку, поставленную в качестве препятствия на пути, или заграждение. По аналогии это слово применяется и в сфере психологии для обозначения тех препятствий, внутренних или внешних, которые мешают человеку в достижении поставленной им цели.

Барьер психологический — «психическое состояние, проявляющееся как неадекватная пассивность, препятствующая выполнению тех или иных действий»¹. Его эмоциональный механизм состоит в усилении отрицательных переживаний и установок, низкой самооценке. В социальном поведении психологические барьеры представлены коммуникативными барьерами, проявляющимися в отсутствии эмпатий, в жесткости межличностных социальных и иных установок, а также барьерами смысловыми.

Проблема барьеров решается в более широких рамках понятия психологической установки — готовности воспринимать и действовать, понимать и трактовать объект восприятия, мышления или будущих событий определенным образом. Это особое «видение» лежит в основе избирательной активности человека, его поведения. Оно регулирует осознаваемые и неосознаваемые формы психической

активности во всех сферах: мотивационной, когнитивной, эмоциональной. Установки складываются в результате жизненного опыта человека и создают как колоссальные преимущества, так и колоссальные ограничения.

Психологические установки играют положительную роль, ибо они:

- определяют устойчивый, последовательный и целенаправленный характер деятельности, позволяющий сохранить эту направленность в непрерывно меняющейся ситуации;
- освобождают человека от необходимости принимать решения и сознательно контролировать деятельность в стандартных, ранее встречавшихся ситуациях.

Психологические установки играют отрицательную роль:

- выступая в качестве фактора, обуславливающего инертность, косность деятельности;
- затрудняя приспособление человека к новым, изменившимся ситуациям.

Особенно пагубно сказываются установки на мышлении, что проявляется в его стереотипности, шаблонности, ригидности, т.е. затрудненности — вплоть до полной неспособности — изменить намеченную программу деятельности в новых условиях, объективно требующих ее перестройки. Ригидность или гибкость мышления существенно зависят от условий первоначального обучения.

Проиллюстрируем, как происходит формирование установок в эксперименте с обезьянами.

В клетке находится пять обезьян. К потолку привязана связка бананов. Под ними лестница. Проголодавшись, одна из обезьян подошла к лестнице с явным намерением достать банан. Как только она дотронулась до лестницы, экспериментатор открывает кран и из шланга поливает *всех* обезьян холодной водой. Проходит немного времени, и другая обезьяна пытается полакомиться бананом. Экспериментатор опять включает воду и обливает всех обезьян. Когда же третья обезьяна пытается достать банан, ее хватают остальные, не желая холодного душа.

Теперь одну обезьяну выводят из клетки и заменяют ее другой. Новенькая, заметив бананы, сразу же пытается их достать. К своему ужасу, она видит злые морды остальных обезьян, атакующих ее. После третьей попытки новенькая понимает, что достать банан ей не дадут.

Теперь убирают из клетки еще одну из первоначальных пяти обезьян и запускают туда новую. Как только она попыталась достать банан, все обезьяны дружно атаковали ее, причем и та, которой заменили первую (да еще с энтузиазмом).

Постепенно заменили всех обезьян, и в клетке оказались пять обезьян, которых водой не поливали, но которые никому не позволяют достать банан. Почему? *Потому, что так тут заведено.* Не правда ли, очень знакомая ситуация?

Теоретическая разработка проблемы установки принадлежит Г. Олпорту (1935). Его формулировка понятия установки (как состояния психологической готовности, складывающейся на основе опыта, оказывающей направляющее, динамическое влияние на реакции индивида относительно всех объектов или ситуаций, с которыми он связан) остается одной из авторитетных в зарубежной психологии. Позже это понятие, дополняясь и уточняясь различными исследователями, трактовалось как «несознаваемая социально значимая реакция», как «состояние готовности мысли, чувства и действий человека по отношению к какому-либо социальному объекту» или же как «готовность к положительной или отрицательной реакции по отношению к соответствующим объектам. Наиболее разработанной в советской психологии признана теория установки Д.Н. Узнадзе и его учеников. Представители грузинской школы характеризуют понятие установки как неосознаваемое состояние, которое предшествует той или иной деятельности и определяет ее осуществление.

А. Г. Асмолов, пытаясь найти значимые точки соприкосновения двух ведущих психологических концепций: теории деятельности А.Н. Леонтьева и теории установки Д.Н. Узнадзе, характеризует понятие установки как многоуровневое образование, «стабилизатор деятельности», «фактор инерции поведения»¹.

В зависимости от направленности выделяются три типа установок: *операциональные, целевые и смысловые*, отражающие соответственно три уровня регуляции деятельности человека: способы — как делаю, цель — что делаю и смысл — зачем делаю (рис. 23).



Рис. 23. Типы психологических установок

Как быстро формируются новые психологические установки?

Ответить на этот вопрос однозначно невозможно. Многое зависит от характера установки: операциональные формируются быстрее, чем целевые или смысловые. Имеют значение психофизиологические особенности человека, определяющие динамические характеристики мыслительных процессов, уровень образования и способность к рефлексии.

Развитие новых технологий вынуждает людей довольно быстро изменять свои *операциональные установки*. На протяжении многих лет психологи используют методику А. Лачинса «Отмерь»: группе для индивидуального решения предлагается десять однотипных задач; первые пять задач решаются с помощью громоздких вычислений с использованием всех данных, последние пять предполагают более простое решение без использования всех данных; одна из задач содержит ответ уже в условии. Под влиянием усвоенного способа решения первых пяти задач и соблюдения всех процедурных требований (последовательное решение задач, отсутствие пауз) обычно формируется операциональная установка, которая не позволяет человеку увидеть изменение условий последующих задач. В 1970—1980-х гг. в учебных группах число студентов, воспринявших такую установку, доходило до 40%, в последние годы они встречаются крайне редко.

Операциональные установки изменяются в ходе обучения под влиянием речевых воздействий, инструкций, разъяснений и т.п. Все то новое, что носит характер практических рекомендаций, готовых методик и приемов, воспринимается вполне приемлемо практически в любом возрасте. Особенно если применять адекватные стили и способы обучения. Операциональные установки преодолеваются, и вполне успешно, но в процесс обучения, и тем более переобучения, «вмешиваются» установки более высокого уровня — *целевые*.

Цели — это тот стержень, который сохраняет целостность человека и в любых обстоятельствах позволяет ему оставаться самим собой. Можно сказать так: цель создает человека, она же и сохраняет его. «Цель: осознанный образ предвосхищаемого результата, на достижение которого направлено действие человека»; образ «потребного будущего» (Н.А. Бернштейн), определяющий целостность и направленность поведения и деятельности.

Процесс целеполагания сложен и многомерен, он осуществляется одновременно в разных плоскостях. На вопросы, как конкретно происходит процесс принятия человеком целей, предлагаемых извне, и как строится процесс внутреннего целеполагания, определенного ответа пока нет, хотя работы в этом направлении ведутся многие годы.

В зарубежной психологии экспериментальные исследования целеполагания восходят к Вюрцбургской школе (XIX в.). В разработках ее представителей упор делался прежде всего на связи мотивации, рациональной и эмоциональной форм познания. Впоследствии это направление было продолжено и получило особый резонанс при изучении процесса целеполагания в условиях неопределенности. Именно взаимодействие чувственного и рационального начал позволяет человеку ориентироваться в жизненных задачах, которые отличаются большой степенью неопределенности. Если при решении технических задач роль рационального начала выступает как определяющая, то в проблемах межличностного взаимодействия ведущую роль берет на себя эмоциональная сфера.

Ю. Хабермас отмечает: «До тех пор пока вопрос "Что я должен делать?" касается прагматических задач, наши наблюдения, исследования, сопоставления и рассуждения — такого рода, что мы, опираясь на эмпирическую информацию, действуем исходя из соображений эффективности или с помощью других правил решения проблем. Практическое рассуждение движется здесь в рамках, определенных горизонтом целерациональности, причем задача его — найти подходящие технические средства, стратегии или программы. ...Подобное руководство к действию говорит, что "должно" или что "необходимо" сделать в данном случае, если мы хотим реализовать определенные ценности или цели. Однако, как только сами ценности становятся проблематичными, вопрос "Что я должен делать?" выводит нас за пределы целерациональности»¹.

Разум оперирует определенностью. Там, где начинается сфера неизведанного, человек использует в качестве инструмента целеполагания в своей деятельности эмоциональные оценки. Они неточны, а порой и ошибочны, но позволяют человеку действовать. Процесс мышледеятельности человека, и в частности целеполагание, принципиально не алгоритмизируется, благодаря чему человек способен действовать в не полностью определенных условиях, — такой вывод делает в своей работе А.Ф. Коган².

До сих пор считается, что наиболее значимые результаты в области экспериментального исследования целеполагания были полу-

¹ Хабермас Ю. Демократия. Разум. Нравственность: Московские лекции и интервью. М., 1995. С. 9-10.

² См.: Коган А.Ф. Психологическое моделирование целеполагания и принцип псевдосвободы выбора в учебной деятельности // Психология: Сб. научных трудов. Киев, 1999. Вып. 3(6).

чены представителями школы одного из создателей гештальтпсихологии, немецкого психолога К. Левина. Их эксперименты показали наличие связи между сферами целеполагания и рефлексии, зависимость выбора сложности заданий (целей) от уровня притязания человека.

Цели принято разделять на две категории — на те, которые генерируются самим человеком, и те, которые задаются ему извне, в частности обусловленные условиями работы.

Одно из назначений обучения состоит в переводе обучаемого от внешнего способа целеобразования к внутреннему. Это происходит, во-первых, через принятие внешних целей как своих собственных; во-вторых, через освоение способов целеполагания. Второе не просто предпочтительнее — таково необходимое условие работы в жестких условиях конкуренции, которая вынуждает гибко реагировать на изменяющуюся конъюнктуру рынка и ориентироваться на будущее, на то, чего еще нет, и, только создав *это* (новую технологию, материал, способ и т.п.), человек получает шанс выиграть. Но и научиться принимать чужую, например, новую стратегическую цель непросто. Какие задачи обычно решает человек в процессе ежедневной деятельности? Те, которые ему предложили сегодня? Ничего подобного, человек всегда решает *свою* задачу, реализует свою целевую установку. «А я так понял!» — утверждает он.

Целевые установки вызываются целью и определяют устойчивый характер протекания действия. Если действие (стремление к цели) по какой-то причине прерывается, то целевые установки проявляются в стремлении к завершению прерванного действия, достижению намеченной цели порой даже тогда, когда объективная потребность в ней уже пропала. Достигнув однажды цель, человек предпочтет вновь воспроизвести ее, вместо того чтобы поставить новую. Такая подмена целей происходит неосознанно.

Наиболее трудны для корректировки *смысловые установки*. В процессе жизни у человека формируется тот или иной менталитет, ориентирующий его на определенные ценности и жизненные смыслы. Человек рождается и растет в конкретном обществе. Каждое общество имеет свою «идеологию» поведения и систему правил, свои взгляды и ценности, а также образцы «хорошего» и «плохого». В процессе воспитания человек усваивает социальные эталоны, которые преобразуются в его личное поведение, его личные взгляды и ценности, т.е. в психологические установки. Можно сказать так: эталоны и правила — явление социальное, а личные установки человека — их психологическая копия.

Барьер смысловой — непонимание между людьми — следствие того, что одно и то же явление имеет для них разный смысл. Несовпадение смыслов, высказываний, просьб, приказов создает препятствия для развития взаимодействия партнеров. Наиболее выражено смысловые барьеры проявляются в ситуациях глобальных перемен, затрагивающих основы жизнедеятельности человека, его ценности, систему жизненных правил. В этом случае, даже понимая правильность новых требований и принимая их на осознанном уровне, человек продолжает действовать, опираясь на прежнюю систему своих личностных смыслов.

Смысловая установка сложна по своей структуре и содержанию. Она включает несколько компонентов:

- информационный — взгляды человека на мир и образ того, к чему он стремится;
- эмоционально-оценочный — симпатии и антипатии по отношению к тому, что для человека значимо;
- поведенческий — готовность действовать соответствующим образом по отношению к тому, что имеет для человека личностный смысл.

С помощью смысловых установок человек приобщается к системе норм и ценностей данной социальной среды, обеспечивает себе психологическую защиту при встрече с «чужим», самоутверждается. В процессе многократного функционирования смысловые установки превращаются в черты личности, поэтому изменить их только убеждением невозможно. Даже если убеждают очень авторитетные люди. «Зачем мне это нужно? — задает вопрос человек и сам же отвечает — Я по-другому не могу». Смысловые установки — это ответы на многочисленные вопросы о том, «как надо правильно делать, думать, жить...». Задать смысловые установки человека — значит вызвать эмоциональную бурю. Их охраняют мощные механизмы психологической защиты, которые моментально «срабатывают» при приближении «чужого» взгляда, опыта, идеологии.

Отвечая на вопрос о том, какие смысловые установки мешают человеку в достижении поставленных им целей как в личной жизни, так и в производственной деятельности, зарубежные психологи предоставляют весьма внушительные списки причин. Вот наиболее распространенные.

- Уверенность в том, что причины проблемы лежат «вне человека».
- Причиной возникновения проблемных ситуаций чаще всего являются собственные действия человека, так что искать ее лучше в самом себе.

- Надежда, что проблема сама пройдет, «как-то рассосется».
- «Если человек не участвует в решении проблемы, то он участвует в ее создании» (Э. Кливер);
- Прежде чем решать проблему, необходимо принять на себя ответственность за нее, сказать самому себе: «Это моя проблема».
- Трудности, которые человек испытывает при решении проблемы, обусловлены объективной сложностью ситуации.
- Сложность — субъективная категория, корни которой лежат в присущих человеку барьерах, стереотипах, шаблонах мышления. В качестве таких внутренних препятствий могут выступать и неадекватно оцененный жизненный опыт, и привычные способы поведения и общения. Надо бы отказаться от них, но человек порой их просто не осознает.
- Ожидание психологической помощи в совершенно определенной форме — совета, поучения.
- Нет смысла уходить от собственного принятия решения и перекладывать это на других. Человеку необходимо осваивать роль искателя и творца, а роль пассивного ведомого, ожидающего подсказки на каждом шагу, лучше оставить в прошлом.
- Быть человеком мыслящим — значит всегда быть правым или отличаться остроумием.
- Быть человеком мыслящим означает «обладать осознанным стремлением породить на свет качественно полноценную мысль» (Э. де Боно).
- Существует единственно правильное решение, и именно его следует искать.
- В жизни как раз требуется обратное: умение ориентироваться в бесконечном, работать с неопределенностью, искать свое, собственное, и каждый раз заново.
- Обрести власть над неопределенностью можно, но для начала необходимо освободиться от приобретенных ограничений — установок, которые стали мешать.
- Отказ от старых воззрений, отход от завоеваний прошлого, нарушение спокойствия: это не скорый успех, это риск, это боль, иными словами — РАЗВИТИЕ.

Исследование смысловых установок с помощью вербальных тест-опросников — задача сложная. Предпочтительнее использовать проективные методики, позволяющие заглянуть в глубинные слои неосознаваемого. Однако для работы над собой более всего подходят как раз вербальные методики, ибо они позволяют человеку сделать

Предметом своего рассмотрения, анализа, оценки собственные установки.

Одной из таких методик, неплохо зарекомендовавшей себя на практике, является Шкала дисфункциональности (ШДФ). Д. Берне переработал список из 100 наиболее часто встречающихся самопоражающих позиций (установок), сократив его до 30 и добавив пять новых. Используя пятибалльную шкалу степени «согласия — несогласия» с предлагаемыми утверждениями (полностью согласен, отчасти согласен, нейтрален, отчасти не согласен, полностью согласен), Берне предложил с помощью ключа (подсчета баллов) определить степень психологической стойкости и уязвимости. Фактически речь идет о степени выраженности, акцентуированности тех или иных убеждений.

ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ

1. Охарактеризуйте понятие «черта личности».
2. Какие параметры оценки личности включает модель «Большая пятерка»?
3. Перечислите основные учения о типологии личности.
4. Как соотносятся свойства нервной системы и темперамент?
5. В чем отличие общих способностей от специальных?
6. Охарактеризуйте структуру характера.
7. В чем причина расхождения мнения человека о самом себе с мнениями других людей?
8. Каковы составляющие структуры образа Я?

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ЗАДАЧИ

1. Перед вами список психологических черт: доверчивость, оптимистичность, преданность, самоуважение, скромность, гордость, беспристрастность, тщательность, убедительность, сдержанность, честолюбие, принципиальность, соревновательность, заботливость, приспособляемость, жизнерадостность, медлительность, независимость, экономность, организованность.

Эти черты порождаются активностью человека, его взаимодействием:

- с внешним миром при его преобразовании (деятельность); например, предприимчивость;
- с внешним миром при взаимодействии с другими людьми (общение); например, вежливость;
- с внутренним миром при взаимодействии с самим собой (размышление); например, стойкость.

Занесите предложенные психологические черты в таблицу:

Активность		
внешняя		внутренняя
Деятельность	Общение	Размышление

2. В таблице представлены различные ситуации. Ознакомьтесь с ними и укажите:

- в каких ситуациях человек приспособится, т.е. ситуация окажется адекватной его особенностям, а в каких — нет;
- как будет реагировать каждый тип (экстраверт, интроверт) в адекватной для его особенностей ситуации, к которой он может приспособиться. Перечислите психологические черты, которые данный тип будет демонстрировать в этой ситуации; I
- как будет реагировать каждый тип в неадекватной для его особенностей ситуации, к которой он не в состоянии приспособиться. Перечислите психологические черты, которые будет демонстрировать данный тип в этой ситуации.

<i>Сильное давление среды:</i> необходимость работать при дефиците времени, обрабатывать большой поток информации, нести ответственность и т.д.		
Экстраверт	Интроверт	
<i>Слабое давление среды:</i> необходимость ориентироваться на слабые сигналы, понимать полунамеки, учитывать полутона и т.п.		
Экстраверт	Интроверт	
<i>Стабильность:</i> длительное время все остается неизменным		
Экстраверт	Интроверт	
<i>Изменения,</i> которые происходят в течение небольшого промежутка времени		
Экстраверт	Интроверт	
<i>Запрет,</i> т.е. работа строго в соответствии с инструкциями		
Экстраверт	Интроверт	
<i>Свобода действий,</i> требующих инициативы и самостоятельности		
Экстраверт	j Интроверт	

3. А. П. Чехов охарактеризовал людей с ярко выраженным темпераментом хотя и весьма язвительно, но точно. Определите, о ком идет речь в каждом случае.

А. _____ — желчен и лицом желто-сер. Глаза ворочаются в орбитах, как голодные волки. Раздражителен. Глубоко убежден, что зимой «черт знает как холодно», а летом «черт знает как жарко»! Шуток не понимает. Как муж и

: приятель невозможен, как подчиненный едва ли мыслим, как начальник — невыносим и весьма нежелателен.

Б. _____ — постоянен в своем непостоянстве. Все впечатления действуют на него легко и быстро — отсюда легкомыслие. Или вовсе ничего не читает, или читает запоем. Только тем и занимается, что любит. Женится нечаянно. Вечно воюет с тещей... Женщина-_____ — самая сносная женщина на, если не глупа.

В. _____ — наружность обыкновенная, топорная. Вечно серьезен, потому что лень смеяться. Непременный член всевозможных комиссий, заседаний и экстренных собраний, на которых ничего не понимает и дремлет без зазрения совести... Самый удобный для женитьбы человек, на все согласен, не ропщет и покладист. На службе счастлив. Женщина-_____ родится, чтобы со временем стать тещей. Быть тещей — ее идеал.

Г. _____ — глаза серо-голубые, готовые прослезиться. Склонен к ипохондрии. С прискорбием и со слезами в голосе уведомляет своих близких, что валериановые капли ему уже не помогают... Духовное завещание у него уже давно готово. Женщина-_____ — невыносимейшее, беспокойнейшее существо — доводит до отупения, отчаяния, самоубийства. Тем только и хороша, что от нее избавиться нетрудно.

4. Перед вами психологические особенности отношений разных людей к времени. Определите, о каком темпераменте идет речь в каждом случае.

А. У него субъективно переживаемое время сильно опережает течение реального времени. Поэтому он всегда устремлен вперед, в будущее (прошлое его не интересует), испытывает острый дефицит времени. Субъективно переживаемое время сильно спрессовано, кажется летящим, если на пути движения возникает препятствие, то оно вызывает агрессию и ярость.

Это характеристика.....

Б. У него субъективно переживаемое время не так сильно опережает течение объективного времени. Постоянное стремление вперед (в будущее) сочетается с боязнью опоздать, не успеть. Этот тип тоже «спешит жить» и поэтому испытывает постоянный дефицит времени.

Это характеристика.....

В. Для него нет ни опережения, ни отставания времени, он как бы «привязан» к объективному времени, обездвижен и заторможен в нем. Образно говоря, этот тип как бы «стоит во времени», для него не существует времени при отсутствии внешних изменений. Обездвиженности во времени соответствует внешняя обездвиженность, замкнутость и постоянная тревога: «что-то должно произойти».

Это характеристика.....

Г. У него субъективное время отстает от объективного, поэтому субъективно переживаемое время медленно и равномерно. Его всегда хватает, даже есть

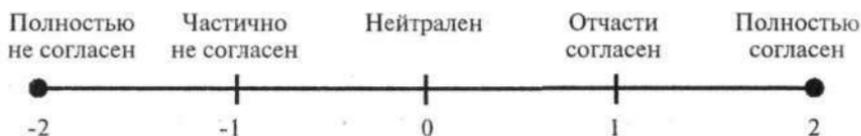
некоторый избыток. Он ориентирован в прошлое, к изменениям привыкает медленно и с большим трудом.

Это характеристика.....

5. Тест-опросник «Смысловые базовые установки»¹.

Вам предлагается выразить свое мнение относительно ряда утверждений.

Точность результатов будет зависеть от степени вашей откровенности. Предлагаемые утверждения не являются правильными или неправильными, а лишь констатируют определенные различия в представлениях и поведении людей. Внимательно прочитайте каждое утверждение и, оценив степень своего согласия или несогласия с ним по приведенной ниже пятибалльной шкале, впишите полученные баллы в свободную ячейку справа от номера соответствующего утверждения на «Бланке ответов».



1. Я расстраиваюсь, когда меня критикуют.
2. Я не могу быть счастлив, когда меня не любят.
3. Достойный человек должен хоть в чем-нибудь быть выдающимся.
4. Не имеет смысла браться за работу, в которой ты не ас.
5. Если я что-то заслужил, то должен обязательно получить это.
6. Я ответствен за поведение близких мне людей.
7. Я не должен контролировать свои чувства, если случается что-то плохое.
8. Интересы других людей для меня важнее собственных.
9. Если меня не любят, то я обречен на несчастье.
10. Без продуктивной, творческой деятельности жизнь теряет смысл.
11. Не следует выказывать свои слабости.
12. Если на моем пути встречаются препятствия, то я расстраиваюсь.
13. Я чувствую себя виноватым, если моя критика кого-то расстроила.
14. Отрицательные переживания — это нормальная часть повседневной жизни, и нет смысла от них избавляться.
15. Без поддержки окружающих я чувствую себя несчастным.
16. Если близкие люди отвернулись от меня, то со мной что-то не так.
17. Творческие люди полезнее людей занятых обыденной работой.
18. Надо стараться делать все как можно лучше.

¹ Адаптация А.Д. Ишковым и Н.Г. Милорадовой опросника «Шкала дисфункциональное™» Д. Бернса.

19. Если интересы других я ставлю выше, чем свои, то эти люди обязаны при необходимости помогать мне.
20. Высокоморальный человек обязан помогать всем нуждающимся.
21. Часто мое настроение зависит от вещей, которые находятся вне моего контроля: прошлое, биоритмы, гормональные циклы, судьба...
22. Я следую советам людей, которых уважаю.
23. Если любимый не отвечает мне взаимностью, значит, меня невозможно любить.
24. Если я работаю хуже других, значит, я хуже, чем они.
25. Я расстраиваюсь, когда совершаю ошибки.
26. Если я хороший супруг, то моя половина обязана меня любить.
27. Если поведение ребенка не соответствует принятым нормам, то это вина родителей.
28. Мое счастье зависит от моей судьбы.
29. Мое чувство собственного достоинства зависит от мнения окружающих.
30. Одинокие люди несчастны.
31. Если я не справляюсь с работой, значит, я не сложился как личность.
32. Не ставя перед собой максимально возможных целей, я обязательно скачусь вниз.
33. Если я хорошо отношусь к кому-нибудь, то и он должен отвечать мне тем же.
34. Я должен уметь помочь каждому.
35. Люди, на которых лежит печать успеха: хороший внешний вид, социальный статус, благосостояние или слава, обычно более счастливы, чем те, у кого этого нет.

Бланк ответов

№ вопроса	Баллы												
1		2		3		4		5		6		7	
8		9		10		11		12		13		14	
15		16		17		18		19		20		21	
22		23		24		25		26		27		28	
29		30		31		32		33		34		35	
Σ		Σ		Σ		Σ		Σ		Σ		Σ	
Шкала I		Шкала II		Шкала III		Шкала IV		Шкала V		Шкала VI		Шкала VII	

Опросник СБУ рассматривает семь базовых смысловых установок, которые в случае их неадекватности могут существенно осложнить жизнь человека. Установки диагностируются с помощью соответствующих шкал опросника, позволяя выявить:

три вида зависимостей — вербальную, эмоциональную и зависимость от достижений;

два вида требовательности — к себе и к другим;

два вида ответственности — за других и за себя.

ОПИСАНИЕ ШКАЛ

I. Шкала «Вербальная зависимость» оценивает тенденцию человека ставить свое самоуважение в зависимость от мнения окружающих.

Адекватный результат показывает, что вербальная зависимость человека находится в пределах нормы, у него здоровое чувство собственного достоинства, нормальная реакция на критику и одобрение. Критика может быть ему неприятна, но она не снижает его самооценки. Похвала может его порадовать, но она не нужна ему, чтобы уважать себя.

Высокий результат говорит о чрезмерной зависимости человека от мнения окружающих. Он чрезвычайно чутко реагирует на высказывания в свой адрес. Если такого человека критикуют или ругают, то он чувствует себя виноватым и несчастным, его самооценка резко снижается. Если его похвалят, то он мгновенно расцветает, и в этот момент его можно просить о чем угодно. Поэтому им легко манипулировать. Связывать собственное достоинство с мнением окружающих и смотреть на себя глазами других людей — это вредная привычка, рудимент детства. Такой человек, страшаясь критики, унижения или отвержения, старается избегать конфликтов, боится отказывать людям и часто предает собственные интересы в угоду другим. Следует помнить, что компенсировать недостаток самоуважения за счет внешней положительной оценки невозможно.

Низкий результат характерен для людей крайне самоуверенных, игнорирующих мнение окружающих, ведущих асоциальный образ жизни, что может обернуться конфликтом с обществом, правонарушениями.

II. Шкала «Эмоциональная зависимость» оценивает зависимость человека от эмоциональной поддержки окружающих его людей.

Адекватный результат показывает, что эмоциональная зависимость человека находится в пределах нормы. Ему важна эмоциональная поддержка со стороны близких людей, но он обладает чувством любви и уважения к самому себе, интересуется многими аспектами жизни и поэтому не связан по рукам и ногам чувствами окружающих людей. Он относится к эмоциональной поддержке как к желаемому, но не необходимому. Все это притягивает к нему людей, которые хорошо себя чувствуют рядом с ним.

Высокий результат говорит о том, что человек эмоционально зависим. Он не хочет самостоятельно нести ответственность за свою эмоциональную жизнь. Настойчиво требует любви и внимания. И когда не имеет этого, мгновенно теряет уверенность, чувствуя себя как рыба без воды. «Ты испортил мне настроение!» — его обычная фраза. Он соглашается на подчинение, и будет терпеть унижение, боясь быть отвергнутым. Как результат такого поведения — потеря уважения. Эмоционально зависимые люди обременительны для окружающих и поэтому часто остаются в одиночестве. При желании такими людьми легко управлять, используя их в своих целях.

Низкий результат характерен для людей эмоционально нечувствительных («холодных») или боящихся и прячущих свои переживания. Они тяжелы в общении, их поведение отталкивает людей.

III. Шкала «Зависимость от достижений» оценивает зависимость самооценки человека от его успехов.

Адекватный результат говорит о том, что зависимость человека от своих достижений находится в пределах нормы. Он получает удовлетворение от работы, но это для него не единственный путь поддержания самоуважения и самоценности. У него есть и другие сферы, в которых он может реализовать себя. Быть продуктивным и многого достичь в работе, безусловно, приятно. Но нет необходимости заслуживать любовь и уважение изнурительным трудом, для счастья это вовсе не обязательно: успех и слава счастья не гарантируют.

Высокий результат показывает зависимость человека от собственных достижений. Он не просто зависит от работы, а видит себя как товар на рынке. Все его радости связаны с успехами в делах. Он считает свои творческие достижения залогом счастья и надеется его обрести, приложив лишь немного больше усилий. При успешной карьере он становится трудоголиком, который в случае неудач впадает в депрессию, так как другие источники получения удовольствия у него отсутствуют. Если такой человек не может продолжать работу (уходит в отставку, на пенсию или заболевает), то ему грозит эмоциональный срыв, поскольку он чувствует себя использованным и выброшенным из жизни.

Низкий результат характерен для людей с неадекватной самооценкой, которая не связана с реальными результатами их деятельности.

IV. Шкала «Требовательность к себе» оценивает склонность человека к «безупречности».

Адекватный результат говорит об умеренной требовательности к себе. Такой человек способен ставить разумные цели и испытывать удовольствие от самого процесса их достижения. Он понимает, что не обязан быть выдающимся во всем и не должен постоянно стараться, не боится ошибок, рассматривая их как возможность чему-то научиться и улучшить себя. Может показаться парадоксальным, но он, скорее всего, гораздо продуктивнее своих безупречных партнеров.

Высокий результат — показатель того, что человек требует от себя недостижимой безупречности, демонстрируя порой жестокость к самому себе. Он не позволяет себе отдохнуть, пока «вся» работа не будет доведена до конца. Для него ошибки не допустимы, неудачи — хуже смерти. Поскольку в основе стремления к безупречности лежит неуверенность в себе, то он склонен по несколько раз перепроверять, заперты ли двери квартиры (автомобиля), выключена ли плита и т.д. Он сверхсамокритичен и переживает, что не сможет достичь хороших результатов. Не рискует браться за что-то новое, так как страх перед ошибками парализует его, ограничивая личностный рост. Чем больше человек стремится к совершенству, тем больше его разочарование, поскольку полное совершенство недостижимо, а людям, наметившим недостижимое, проигрыш гарантирован. Кроме того, жажда совершенства требует особой тщательности в работе, что приводит к промедлению и связанным с этим потерям. Он считает, что должен чувствовать, думать и вести себя сверхсовершенно. Как бы быстро человек в такой ситуации ни «бежал», достичь своего идеала ему не удастся. Он находится в постоянном напряжении и удивляется, почему казавшаяся столь реальной радость победы не материализуется. Его жизнь лишена многих радостей и удовольствий.

Низкий результат характерен для людей разболтанных, неорганизованных, неаккуратных, не имеющих своих четких целей. Это плохие работники, которые нуждаются в постоянном контроле.

V. Шкала «Требовательность к другим» оценивает степень требовательности человека к окружающим его людям.

Адекватный результат говорит об умеренной требовательности к другим. Такой человек не считает, что жизнь и окружающие люди должны ему априори. Поэтому он старается сам достичь того, что хочет, и часто это получает. Он понимает, что каждый человек уникален и не существует причин, по которым судьба и люди должны подчиняться его желаниям. Он не требует от других совершенства и справедливости во всем, терпелив и настойчив, у него высокая способность противостоять расстройством. В результате он чаще всего оказывается впереди других.

Высокий результат показывает, что требовательность к другим крайне завышена и может доходить до деспотизма. О таком человеке говорят: «Даст на копейку, а требует на рубль». Он хочет, чтобы окружающие встречали его с распростертыми объятиями, а еще лучше — по стойке «смирно». Чаще всего этого не происходит, и он чувствует себя несчастным. Такие люди много энергии тратят на свои огорчения, печали, недовольства. Они часто жалуются во всеуслышание, но практически ничего не делают для разрешения своих проблем. В результате от жизни они получают все меньше и меньше.

Низкий результат характерен для людей, с которыми окружающие не считаются и, используя в своих целях, ничего не дают взамен. Такие люди, как

правило, не могут работать на руководящих должностях, поскольку подчиненные игнорируют их.

VI. Шкала «Ответственность за других» оценивает степень ответственности человека за окружающих его людей.

Адекватный результат показывает, что человек понимает, что он не «пуп земли» и не может отвечать за все и всех. Он относится к людям как к равноправным партнерам — не опасаясь их несогласия и не контролируя их. Отношения строятся на взаимности, а не на зависимости. Это притягивает к нему людей, которые прислушиваются к его идеям, ибо он не заставляет их держаться своей точки зрения.

Высокий результат говорит о гипертответственности. У человека присутствует познавательное искажение — он принимает на себя ответственность за независимые от него события. Он необоснованно обвиняет себя за проступки других людей, не находящихся под его контролем (взрослых детей, родных, близких и т.д.). Склонность считать себя центром вселенной и приписывать себе ответственность за все происходящее, делает его беспомощным, создает эмоциональные преграды и изолирует от других людей, которых он стремится контролировать.

Низкий результат характерен для людей, которые боятся брать на себя ответственность за других или за дела, связанные с другими людьми. Они неуверенны в себе и нерешительны.

VII. Шкала «Ответственность за себя» оценивает степень ответственности человека за самого себя.

Адекватный результат — человек считает, что несет личную ответственность за все, происходящее с ним, и интерпретирует значимые события своей жизни как результат собственной деятельности, но при этом понимает, что существуют внешние факторы, повлиять на которые, а иногда даже и контролировать, он не может. Такой человек уверен в себе, независим, терпелив, решителен и эмоционально стабилен.

Высокий результат говорит о том, что человек не готов отвечать за результаты своей деятельности. Он не видит связи между своими действиями и значимыми событиями своей жизни, не считает себя способным контролировать их развитие. Он полагает, что все происходящее с ним является результатом внешних сил — случая, других людей и т.д. Его фатализм отражается и на настроении — оно полностью зависит от внешних факторов и поэтому чаще всего плохое.

Низкий результат характерен для людей, не способных реалистично оценить ситуацию и опрометчиво считающих, что все происходящее с ними зависит исключительно от них. В этом случае игнорируются внешние факторы и другие люди, что приводит к ошибкам и нарушению планов.

ЛИТЕРАТУРА

- Асмолов А.Г.* Психология личности: принципы общепсихологического анализа: Учебник. М.: Изд-во МГУ, 1990.
- Батаршев А.В.* Темперамент и характер. Психологическая диагностика. — М.: Владос-Пресс, 2001.
- Кон И.С.* В поисках себя. Личность и ее самосознание М.: Политиздат, 1984. Гл. 1.
- Кун Д.* Основы психологии: Все тайное поведение. СПб.: Прайм-Еврознак, 2002. Гл. 13.
- Митина Л.М.* Психология развития конкурентоспособной личности. М.: Московский психолого-социальный ин-т; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2002.
- Собчик Л.Н.* Введение в психологию индивидуальности. М.: Ин-т прикладной психологии, 2000. Гл. 1.
- Хьелл Л., Зиглер Д.* Теории личности (Основные положения, исследования и применения). СПб.: Питер-Пресс, 1997.
- Цукерман Г.А., Мастеров Б.М.* Психология саморазвития. М.: Интерпракс, 1996.

Глава 6

Психология малых групп

6.1. Структура малых групп

Человек живет среди людей, объединяясь с одними и отгораживаясь от других. Знаменитый русский психиатр и психолог В.М. Бехтерев писал, что существует какой-то особый «закон тяготения», который имеет силу не только для механики небесных тел и неживой природы вообще, но и для мира растений и животных, а также для социальной жизни. Любой человек всегда является членом группы — профессиональной и учебной, возрастной и половой, формальной и неформальной и т.п. По объему, т.е. по числу входящих в нее индивидов, социальные группы делятся на малые и большие. Под малой группой понимается немногочисленная по составу группа, члены которой объединены общей социальной деятельностью и находятся в непосредственном личном общении, что служит основой для возникновения эмоциональных отношений, групповых норм и групповых процессов. Соответственно, она характеризуется следующими признаками:

- общей совместной деятельностью ее членов (профессиональной, учебной, досуговой и пр.) — потребности, мотивация и цели членов группы могут быть при этом совершенно разными, однако совместная деятельность обуславливает взаимозависимость их поведения;
- наличием непосредственных контактов каждого члена группы с каждым — наиболее значимый признак малой группы, так как именно непосредственное взаимодействие способствует возникновению, развитию и поддержанию интерперсональных отношений как на деловом (операциональном), так и на эмоциональном (аффективном) уровнях. Это, в свою очередь, отражается на формировании, развитии и сохранении группы в целом;

•чувством принадлежности к данной группе — принадлежность к группе во многом определяется привлекательностью для индивида быть ее членом; взаимодействие с другими членами позволяет ему удовлетворять свои потребности. Помимо частных потребностей, связанных с конкретной ситуацией, индивид в группе удовлетворяет общие потребности, такие, как потребность во власти, принадлежности к обществу, уважении и престиже. Кроме того, групповая жизнь создает новые потребности у индивида, которые он может реализовывать в процессе взаимодействия в группе;

• наличием образа группы, т.е. осознанием членами группы себя как «мы», других — как «они». Образ собственной группы складывается на основе взаимодействия с другими группами и осознания присутствующих различий, определяемых индивидом субъективно;

• наличием общих групповых норм и ценностей, разделяемых членами группы.

В психологии выделяется несколько видов малых групп (рис. 24).

Реальные группы объединяют людей, связанных определенными отношениями в своей повседневной жизни и деятельности. Они бывают естественными и лабораторными, т.е. созданными в интересах научного исследования.

Условные группы — это группы, члены которых не имеют прямых контактов друг с другом (например, пенсионеры, подростки).



Рис. 24. Виды малых групп

Особое внимание психологи уделяют изучению двух естественных групп — *коллектива* как высшей формы объединения людей, создающей наиболее благоприятные условия для совместной деятельности, и *референтной* группы, выступающей для индивида в качестве эталона, с которым он сопоставляет свои интересы, поведение, личностные предпочтения, симпатии и антипатии.

Малая группа — это самостоятельный субъект деятельности и, подобно человеку, имеет свой характер, несводимый к простой сумме проявлений индивидуально-психологических черт своих членов. Среди групповых черт психологи различают: устремления, настроение, мнение, традиции, взаимоотношения.

Устремления группы — это ее цели, задачи, потребности и мотивы, лежащие в основе поведения и совместных усилий входящих в нее членов.

Настроение группы — сложное эмоциональное состояние, обладающее большой силой воздействия. Есть настроение, которое проявляется в энтузиазме, общем подъеме, уверенности в общем успехе, увлеченности. Оно способствует совместным усилиям и успеху группы. Бывает и другое настроение, резко снижающее возможности группы, это скука, уныние, обида, недовольство, состояние упадка. Следует заметить, что групповые настроения более динамичны, чем индивидуальные, следовательно, ими легче управлять.

Групповое мнение — интегральное мнение, разделяемое всеми членами группы. В процессе своего формирования и развития групповое мнение проходит три этапа: на первом этапе члены группы высказывают свои личные суждения и отношение к предмету обсуждения (явлению, факту, событию и т.п.); на втором — обмениваются взглядами, мнениями, оценками и чувствами, которые и становятся объектом группового обсуждения; на третьем этапе вырабатывается четкая и ясная позиция по предмету обсуждения, которая принимается всеми членами группы.

На основе опыта совместной деятельности складываются и прочно укореняются нормы, правила и стереотипы поведения, т.е. все то, что принято считать *традицией*, имеющей большое значение для сплоченности группы.

В группе возникают и определенные *взаимоотношения*, связи между людьми, сопровождаемые различными эмоциональными переживаниями. Взаимоотношения определяют мотивы поведения людей в группе, механизмы ее формирования и саморазвития.

В процессе своего существования малая группа проходит определенные стадии развития: зарождаются межличностные отношения,

затем они укрепляются, достигают зрелости, после чего могут ослабляться. Переход от одной стадии к другой сопровождается изменениями в отношениях между членами группы. *Групповая динамика* — это совокупность динамических процессов и явлений, одновременно происходящих в группе в какую-то единицу времени и знаменующих собой движение группы от стадии к стадии, т.е. ее развитие. Групповая динамика характеризует весь цикл жизнедеятельности малой группы: образование, функционирование, развитие, стагнацию, регресс, распад. Важнейшими процессами групповой динамики являются:

- образование малой группы (т.е. те психологические механизмы, которые и делают группу группой);
- развитие группы, т.е. прохождение определенных стадий;
- групповая сплоченность;
- распределение ролевых позиций;
- нормообразование, т.е. выработка групповых мнений, правил и ценностей;
- групповое принятие решений;
- разрешение внутригрупповых противоречий.

Групповая сплоченность как один из процессов групповой динамики выражается в степени приверженности к группе ее членов. В качестве конкретных показателей групповой сплоченности, как правило, рассматриваются:

- уровень взаимной симпатии в межличностных отношениях — чем большее число членов группы нравятся друг другу, тем выше ее сплоченность;
- степень привлекательности (полезности) группы для ее членов — чем больше число тех, кто удовлетворен своим пребыванием в группе, т.е. тех, для кого субъективная ценность приобретаемых благодаря группе преимуществ превосходит значимость затрачиваемых усилий, тем выше сила ее притяжения, а следовательно, и ее сплоченность.

Отечественные психологи делают при этом акцент на достижениях особой степени развития отношений, при которой все члены группы в наибольшей мере разделяют цели групповой деятельности и связанной с ней ценности.

По мере развития группы происходит *распределение ролей* среди ее членов, например выделение лидера, экспертов, приближенных, отверженных. В разных группах степень выраженности и устойчивости данной иерархии различна (сравните, например, криминальную группировку и студенческую группу). Удовлетворенность членов группы своими ролями влияет на внутригрупповые отношения и эф-

фективность взаимодействия, а также на продолжительность существования группы.

Процесс *нормообразования* обуславливается различными аспектами жизни группы:

- необходимостью регламентации поведения ее членов в процессе совместной деятельности (например, распределение среди студентов заданий при подготовке к семинарским и практическим занятиям, разделение на подгруппы для выполнения различных видов деятельности);

- возникновением общих групповых представлений. Принадлежность к группе во многом влияет на восприятие ее членами окружающей социальной действительности и отношение к ней. Возникает групповая избирательность восприятия, определенный образ жизни и мысли;

- подражанием другим членам группы.

Групповое принятие решений подразумевает групповое обсуждение возникшей проблемы, в результате которого группа принимает то или иное решение. Этот процесс состоит из четырех основных фаз: установления фактов, оценки фактов, поиска решений и собственно его принятия.

Внутригрупповые противоречия рассматриваются исследователями как движущая сила становления и развития группы. При этом выделяются:

- противоречия между деловой и эмоциональной сферами внутригрупповых отношений;

- противоречия между возрастающими потенциальными возможностями группы и ее актуальной деятельностью;

- противоречия между увеличивающимся стремлением членов группы к самореализации и самоутверждению и одновременно усиливающимися тенденциями включения личности в групповую структуру, более жесткой ее интеграции с группой;

- конфликты «взглядов и предпочтений»;

- «борьба за влияние на других» и пр.

В социальной психологии превалирует мнение, что все динамические процессы, происходящие в малой группе, определенным образом обеспечивают эффективность групповой деятельности. Показателем эффективности служит, с одной стороны, производительность труда группы (иначе — продуктивность деятельности группы), с другой — удовлетворенность членов группы совместной деятельностью.

Кроме того, широко изучаются проблемы зависимости эффективности деятельности группы от ее сплоченности, от стиля руководства.

влияние на эффективность способа принятия групповых решений, существующих норм поведения в группе и принятых ценностей и т.д.

6.2. Межличностные отношения

Психологические особенности человека проявляются в его поведении и общении. Общение — сложный, многоплановый процесс установления и развития контактов и связей между людьми. Оно характеризуется единством пяти сторон: межличностной, когнитивной, коммуникативно-информационной, эмотивной и конативной. *Межличностная* сторона отражает взаимодействие человека с другими людьми; *когнитивная* — познание человека в процессе взаимодействия, когда формируются ответы на вопрос, что за человек собеседник; *коммуникативно-информационная* — процесс обмена между людьми различными представлениями, идеями, интересами, чувствами и т.д.; *эмотивная* — эмоциональное состояние людей в процессе общения, возникающих чувств и настроений; *конативная* (поведенческая) — причины общения, реализуемые в процессе взаимодействия.

Межличностное общение подразумевает непосредственный контакт между людьми в группах или парах, постоянных по составу участников. Общение может быть *межперсональным* и *ролевым*. Осуществляя профессиональную деятельность, люди общаются между собой в рамках своих должностных обязанностей, ведут себя в соответствии с писаными и неписаными правилами. Существует иерархия взаимоотношений, которая определяется социальным статусом, квалификацией, возрастом, общественными связями и другими характеристиками. Такое общение называют *социально-ролевым*.

Социальная роль — это относительно устойчивые стереотипы поведения в конкретно-психологическом окружении. Здесь «роль» — не просто метафора. Это понятие достаточно точно отражает тот факт, что в сходных социальных обстоятельствах различные по своим индивидуальным особенностям люди ведут себя одинаково, как бы выполняя заданные роли, реализуя внешние и внутренние стереотипы поведения, соответствующие в данный момент конкретному социальному положению.

Ролевые ожидания безлики, они обращены к любому, кто занимает данную социальную позицию (должность). Если социально-ролевое поведение человека расходится с ожиданиями окружающих, если он плохо выполняет свою роль, то к нему применяют санкции. Они

могут быть как административными (штраф, взыскание, увольнение), так и непосредственным эмоциональным выражением неодобрения, насмешки, угрозы или игнорирования. Казалось бы, что наличие норм и ограничений в деловом общении позволяет человеку чувствовать себя защищенным, и он далеко не всегда понимает, какие ловушки расставляет ему это нормированное общение.

Межличностные отношения возникают в результате взаимодействия людей, как правило, стихийно. Они всегда сопровождаются различными эмоциональными переживаниями, порой трудноразличимыми, особенно в начальный период. Изучению межличностных отношений психологи придают особое значение, так как именно эти отношения формируют многие компоненты психологии малой группы: взаимные требования и нормы совместной жизни и деятельности, оценки, сопереживание и сочувствие, соперничество и сотрудничество, подражание и самоутверждение.

Взаимоотношения в малой группе бывают разных видов: общественно-политические, служебные, внеслужебные. Рассмотрим служебные межличностные взаимоотношения людей в ситуации четкой распределенности ролей «руководитель — подчиненный».

Для того чтобы взаимодействие состоялось, один человек должен проявить активность. Если оба одинаково пассивны и никто не делает первый шаг, то взаимодействия не произойдет. Если оба одинаково активны, то они будут «выяснять отношения» до тех пор, пока кто-то не уступит. Таким образом, взаимодействие предполагает некое распределение его участников по степени активности — пассивности. Следует подчеркнуть, что активные и пассивные черты — это две половинки целого, единого человека. Каждый обладает и теми и другими чертами, но демонстрирует их в зависимости от того, какие черты проявляет его партнер по общению.

Роль руководителя предписывает ему в общении с подчиненным быть активным, уверенным в себе, требовательным, скептическим.

В психологии *лидерство* рассматривается как ситуативное качество, которое появляется на фоне уверенности в себе, как следствие и побочный продукт этой уверенности. Формы лидерства различны, оно бывает эмоциональным и интеллектуальным, профессиональным и психологическим, техническим и социальным и т.п. Но главное заключается в том, что оно всегда сопровождается активностью и способностью взять на себя ответственность.

Уверенность в себе — ключевая психологическая характеристика человека, «открывающая» или «закрывающая» его личностные возможности. Человек проявляет активность по отношению к другому и

берет ответственность на себя, когда чувствует уверенность в себе, в своих силах и знаниях. Теоретически лидерства у человека должно быть столько, сколько есть уверенности в себе. Если в конкретной ситуации происходит именно так (уверенность в себе = лидерство), то сам процесс «захватывания» лидерства протекает незаметно и безболезненно для обеих сторон. Если равновесие нарушается, люди ощущают этот дисбаланс, понимая, что человек претендует на лидерство, но осуществляет его с большими энергетическими затратами или что реализация лидерства ему вовсе недоступна.

Если человек уверен в себе, то он как бы получает добро на реализацию такой черты, как *требовательность* по отношению к себе и к другим. К активным чертам характера психологи относят и *скептицизм*, понимаемый как критическое видение мира, сомнение и самокритика. Однако все эти черты человек может проявить только тогда, когда кто-то ему «подыграет», позволит проявить лидерство, требовательность или критичность. Психологические черты — это свойство и, как любое свойство, проявляются не сами по себе, а лишь при взаимодействии, т.е. *свойства свойственны* той или иной ситуации. Если один человек проявляет активные черты, то другой ему уступает, демонстрируя пассивные черты: уступчивость, доверчивость, добросердечность, отзывчивость.

Уступчивость, подобно лидерству, выступает как бы побочным продуктом другой черты — *доверчивости*. Действительно, обычно человек уступает тому, кому доверяет. И это не свидетельствует о слабости или неуверенности в себе. Человек не может всего знать, быть всегда правым. Доверие предполагает ум, способность объективно оценивать свои и чужие возможности. Полноценное межличностное общение возможно только на основе доверия. Это чувство важно для раскрытия человека без опасения быть необъективно оцененным или оказаться в неприятной ситуации, когда кто-то использует его откровенность ему же во вред. А что влияет на создание атмосферы доверия?

Во-первых, положительное принятие собеседника как личности. Во-вторых, умение реагировать на мысли, чувства и представления другого человека, не оценивая их. В-третьих, согласованность собственного поведения при взаимодействии с другим человеком. Все это — проявление *добросердечности*.

Отзывчивость — производное существительное от глагола «отзываться», т.е. положительно реагировать, когда зовут, а не тогда, когда человеку кажется, что он нужен.

Итак, объединим перечисленные активные и пассивные психологические черты в некий коридор норм, пространство которого они и

будут занимать. Коридор норм соответствует адаптивному поведению. Психологические черты характеризуют как тенденцию, например, к лидерству, уступчивости и т.п., которая проявляется тогда, когда это необходимо, т.е. в зависимости от ситуации.

Однако, это скорее теоретически возможная норма, на практике она встречается редко. Дело в том, что при взаимодействии друг с другом мы выполняем ту или иную роль. Наши роли всегда парные, и правила игры в них — кому проявлять активные черты, а кому пассивные — определены обществом (родители — дети, учитель — ученик, начальник — подчиненный и т.д.). Но кто и когда без всякого сопротивления и сомнения уступал, отдавая право на лидерство другому, только потому, что так предписано! Ситуации безболезненного проявления «нужных» черт при распределении ролей редки. Повторим, что активные и пассивные черты — это две половинки одного человека, каждый обладает теми и другими.

Способность гибко переходить от активных черт к пассивным и наоборот, не выходя за пределы коридора, считается психологической нормой. Это условие налаживания отношений. Если оба человека проявляют активные черты, то они будут «бодаться», пока кто-то не уступит или пока не разойдутся в разные стороны. Если оба партнера демонстрируют пассивные черты, то взаимодействие также невозможно: кто-то ведь должен сделать первый шаг.

По роду деятельности роль одного человека предписывает ему быть активным, тогда как другой обязан (по роли) проявлять пассивные черты доверия и уступчивости (например, пара руководитель — подчиненный). Но у человека, чья основная роль — «уступать», невольно возникает вопрос: «А почему я должен всегда уступать? Ну и что, что ты начальник, а я, может быть, проработал в этой организации больше, чем тебе лет!» Открытое сопротивление встречается не часто, и далеко не всегда человек скажет вслух о своих сомнениях тому, в чьем подчинении он находится. Однако сопротивление есть, но проявляется в форме скрытого саботажа, игнорирования. Человек порой не осознает этого сопротивления, но почти всегда чувствует, что что-то не так.

Всем известен такой пример. Если человек говорит, а его не слушают, то он произвольно начинает повышать голос и жестикулировать, как бы усиливая свое выступление и привлекая к себе внимание. Тот же эффект наблюдается и с психологическими чертами. Допустим, человек чувствует, что ему не дают проявить себя в своей роли в той мере, в какой он того желает. Человек много знает, умеет, но надо, чтобы его приняли, поверили, захотели слушать. А этого не происходит.

- требовательность — в непримиримость (принципиальность);
- уверенность в себе — в самоуверенность;
- лидерство — во власть.

Человек «выходит» за пределы коридора норм, и его личность начинает деформироваться. Он становится властным, самоуверенным, непримиримым и упрямым. Человек с такими чертами характера способен превосходно решать производственные задачи, правда, за счет чужого и собственного здоровья. В обществах авторитарного, тоталитарного типа он даже может служить эталоном хорошего руководителя. Но с психологической точки зрения это выход за рамки нормального функционирования личности с дальнейшими негативными последствиями.

Представленное выше психологическое изменение личности предполагает наличие другого человека, который уступил без доверия, т.е. повел себя неадекватно ситуации. Как часто люди думают: «Я человек умный, меня не проведешь! Я не доверяю этому типу, но он рвется к власти, ну и пусть, уступлю, не хочу связываться». Доверия нет, а уступчивость есть. На основе какой психологической черты она возникает? На основе послушности. Именно эта характеристика и является искаженной чертой доверчивости. Таким образом, изменениям подвергается и другой человек, партнер по общению, стоящий в позиции проявления пассивных черт:

- уступчивость перерождается в кротость;
- доверчивость — в послушность;
- добросердечие — в несамостоятельность;
- отзывчивость — в навязчивость, которая, особенно у женщин, сочетается с «бескорыстием». Эта черта берется в кавычки, потому что ничто не бывает бескорыстным (немотивированным), и человек требует платы, причем в этом случае непомерно высокой — любви! (дочери/сына, мужа/жены, начальника, отечества или Бога).

Что нужно делать, чтобы не попасть в подобную ловушку? Можно ли помочь человеку на этом этапе? Безусловно. Разработаны различные методики, позволяющие корректировать психологические черты. Большую помощь могут также оказать и близкие люди, друзья, не позволяющие человеку «переигрывать» без реальных на то причин.

Но предположим, человеку никто не помог. К сожалению, если ситуация разрушающего общения не меняется, то отрицательные черты продолжают наращиваться. Сначала возникают временные негативные психические состояния и установки, затем постепенно угасают и как бы выпадают позитивные качества. Позднее эти со-

стояния «заостряются» и положительные психические качества уступают место негативным, изменяющим конфигурацию психологического личностного профиля. В дальнейшем, если нет психологической коррекции, формируются невротические (пограничные) черты личности.

Что же такое требовательность, «доведенная до логического конца»? Это не что иное, как жестокость. Человек прибегает к ней, когда не может достичь цели иным путем. «Я тебя раз предупредил, второй раз предупредил, а теперь я тебе покажу, как меня не слушаться!» Появление жестокости как постоянной черты ведет к перерождению остальных черт. Состояние человека, обусловленное акцентуированностью отдельных черт, переходит в пограничное состояние. Почему такое состояние называется пограничным? Переступив невидимую грань нормы, человек уже не может вернуться назад. Здесь действует закон необратимости психических процессов. В таком человеке все подверглось деформации и все изменилось. Акцентуированные черты отразились на лице, проявились в походке, манере говорить, смотреть, слушать, в жестикуляции и интонациях.

Такие черты, как послушность, несамостоятельность и т.п., обращаются своей второй половиной — жестокостью и агрессивностью по отношению к более слабому. Правда, для того чтобы дойти до пограничного состояния, у человека в руках должна быть сосредоточена огромная власть — с одной стороны, с другой — необходимы сотни, тысячи людей, жаждущих подчиняться.

Итак, психологические черты могут выступать как свойства, как признаки и как пограничные состояния. В первом случае они находятся в коридоре норм и проявляются в зависимости от ситуации. Человек адаптивен и адекватен, он гибко приспосабливается к условиям постоянно меняющегося мира. Психологические черты, выступающие как признаки (акцентуации), принадлежат человеку, зафиксированы в его теле. Предсказать поведение такого человека несложно — он будет вести себя не исходя из ситуации, а повинувшись собственным чертам. «Я человек принципиальный, мнение не меняю — как сказал, так и будет». Если психологические черты проявляются в виде пограничного состояния, значит, изменения уже затронули химические процессы мозга. Человек окончательно утрачивает способность более или менее объективно воспринимать мир, себя и других в этом мире. Разрыв акцентуированных, а тем более пограничных отношений никогда не протекает без последствий. В отношениях люди *связаны* друг с другом сложно переплетенными нитями с множеством *узлов*. Любый человек ощущает это. В начале жизни и карьеры человек стремится

наладить связи, установить отношения, потом они начинают его тяготить и, подобно подростку, взрослые кричат: «Отвяжитесь от меня! Я хочу порвать эти связи... Разрубить узел...»

Радикальные меры — *порвать, разрубить* — не приносят желаемого результата, если психологические изменения достигли пограничного состояния в силу все того же закона необратимости психических процессов. Разорвав связи, человек сам не изменится. На первый взгляд кажется парадоксальным, что после смерти тирана люди, мечтавшие о свободе, вмиг ощущают себя потерянными и несчастными: «Осиротели, лишились отца родного...» Существовать без своей второй половины — деспотизма — они уже не могут. В этой ситуации наиболее распространены два способа поведения «освободившихся масс».

Во-первых, резкий переход к своей второй половине — жестокости, негативизму и т.д. Во-вторых, «выталкивание» нового лидера. Как это происходит? Люди, привыкшие к определенной форме поведения руководителя, будут ожидать того же и от нового. Если он не продемонстрирует подобное поведение, то его начнут подталкивать: «Ты покажи, ты докажи...» Проходит время (практика показывает, три-пять лет) — и новый лидер приобретает черты прежнего. Люди сетуют: «Опять нам не повезло!»

6.3. Разногласия и конфликты

С психологической точки зрения конфликт (от *лат. conflictus* — столкновение) представляется явлением неоднозначным, сложным и малопривлекательным. Это — показатель серьезной проблемы, которая потенциально таит в себе неприятности, создает чувство дискомфорта и неуверенности. Подсчитано, что за последние три тысячи лет человечество вело пять тысяч войн. А война — это и есть конфликт, доведенный до логического конца.

К концу второго тысячелетия люди наконец решили выяснить причины конфликтов и найти способы их устранения. Возникло научно-практическое направление — конфликтология. Сегодня о конфликтах известно много. И отношение к ним изменилось. Начало современным теориям конфликта положили исследования немецких, австрийских и американских ученых, выполненные в начале XX в.: Г. Зиммеля, Л. Гумпловича, Д. Смолли, У. Самнера. Наиболее известный из них — Зиммель — рассматривал конфликты как неизбежное явление в общественной жизни, вытекающее из свойств человеческой природы и при-

сущего личности инстинкта агрессии¹. С наличием у человека инстинктов вообще и агрессии в частности психологи принципиально не согласны, но признают, что конфликты являются естественными спутниками человеческой жизни.

Традиционное отношение к конфликтам было безоговорочно отрицательным. Считалось, что их надо гасить и уничтожать «на корню» всеми доступными способами. Теперь специалисты утверждают, что конфликтами надо научиться управлять, поскольку они не только неизбежны, но и выгодны, ибо служат источниками изменений и развития. Однако зададимся вопросом, насколько новые научные взгляды повлияли на конкретное поведение людей.

Английские психологи провели следующее исследование.

Нескольким группам менеджеров предложили решить ряд сложных проблем. Группы подбирались одинаковые по численности и равноценные по составу. Отличие состояло только в том, что в половине групп был подставной участник, который подвергал сомнению высказывания других, вынуждая членов группы более критично относиться к принимаемым решениям. В итоге именно эти группы предложили оптимальные решения, подготовили больше альтернативных предложений, лучше аргументировали и отстаивали свои взгляды. После краткого перерыва, в течение которого участники радостно обсуждали свои успехи, группы вновь собрали для решения новых задач. Однако до начала работы им предложили исключить одного из участников. Во всех группах единогласно были исключены подставные участники, хотя именно они и создавали конкурентное преимущество перед другими.

Конечно, можно сослаться на то, что менеджеры не догадывались, что именно эти люди помогли им создать лучшие варианты. На самом деле такая реакция — избавиться от «возмутителя спокойствия» — весьма распространена и в ситуациях вполне осознанных и открытых, даже среди тех, кто «несет новые знания в жизнь». Рассуждения людей имеют вполне разумное, с их точки зрения, объяснение: «Да, я знаю, что конфликт приводит к положительным результатам в работе, но мне не нравится, когда это затрагивает лично меня».

Если конфликт выгоден, неизбежен и является естественным результатом перемен, то почему он доставляет человеку столько неприятностей, почему, понимая «умом», человек тем не менее предпочитает избегать ситуаций назревающего конфликта? Почему эмоциональные

¹ См.: *Зиммель Г.* Избранное: В 2 т. М., 1996. Т. 1.

реакции человека — агрессивное поведение, желание занять оборону, потеря уверенности в себе, появление ощущения, что почва уходит из-под ног и все может вмиг разрушиться, — носят явно отрицательный характер?

Конфликт можно определить как:

- отсутствие согласия между двумя (или более) конкретными людьми или группами людей, столкновение противоположных интересов, взглядов и стремлений;
- открытое противостояние как следствие взаимоисключающих интересов и позиций.

Исходя из определения понятно, что человек может конфликтовать не только с окружающими, но и с самим собой. Соответственно различают конфликты *внутриличностный* и *межличностный, между личностью и группой и между группами*. В организациях обычно встречаются все виды конфликтов. Одни из них проявляются открыто, ярко, другие — скрытые и вялотекущие.

Конфликты отличаются друг от друга и мотивами, характером протекания, последствиями, объемом, содержанием, продолжительностью. Главное — это объект конфликта, т.е. содержание противоречий, лежащих в основе конфликтной ситуации. Объект конфликта может включать: несовпадение *интересов и желаний*; противоположные *цели*; противоположные *позиции* сторон по какому-либо поводу; противоположные *средства* достижения цели в конкретных обстоятельствах.

Не существует людей, чьи интересы, позиции или взгляды на способы достижения целей совпадали бы полностью. Это и есть изначальная, *объективная причина порождения конфликта*. Но наличия только объекта конфликта для его развития недостаточно. Нужен *инцидент* — стечение обстоятельств, являющихся *поводом* для конфликта. И главное, необходим субъект — человек, который готов вступить в конфликт, *ущемляя интересы другого*. Если другой человек отвечает тем же, то и возникает конфликт. Поэтому *причины* конфликта имеют как объективное, так и субъективное происхождение.

Вначале может показаться, что конфликт вырос из столкновения двух несовместимых позиций по одному вопросу. На самом деле все сложнее. Как правило, люди обладают не только явными, но и скрытыми интересами. Они по-разному оценивают и важность причин, породивших конфликт. Кроме того, обе стороны часто подкрепляют эту несовместимость своими эмоциями.

Если основания для конфликта у обоих участников сходны, то он называется *однородным*. Существуют его варианты:

- истинный конфликт при взаимном ущемлении интересов;
- недоразумение при обоюдной ошибке;
- психологическая несовместимость при взаимной непереносимости.

Если же участники конфликта имеют разные основания, то речь идет о *сложном* конфликте.

Разногласия и конфликты — неизбежные спутники жизни любой организации, которые могут проявляться и как деловые, и как межличностные. Последние и представляют наибольшую проблему. Изучая истоки межличностных конфликтов, выделяют множество причин, к наиболее значимым из которых в последнее время относят индивидуальные различия и организационную культуру, ее понимание и восприятие.

Конфликт по причинам индивидуальных различий возникает от того, что ценности и опыт людей формируют у них разное отношение к одним и тем же событиям, которые как таковые не имеют одного единственно *правильного* значения. Напротив, каждое событие может быть интерпретировано по-разному. Во всем мире эта причина становится одной из ведущих, так как миграционные процессы привели к появлению многонациональных государств, жители которых исповедуют разные ценности. Конфликтная ситуация незримо присутствует и во всех сферах профессиональной деятельности. Поэтому проблема конфликтов на производстве существует повсеместно, однако, по данным социологов, в нашей стране конфликтов больше, чем в странах с развитой экономикой.

Исследуя изменения, происходящие в России в последние десятилетия, Е.А. Климов, крупнейший специалист в области психологии труда, выделил ряд наиболее конфликтогенных факторов, или, как он их назвал, потенциально конфликтующих реальностей¹:

- *требования* рынка к работнику и его *опыт*, сложившийся в прошлом;
- необходимость профессионального *переобучения* и *нежелание* работника расставаться со своим прежним опытом;
- понимание профессионалом своего *опыта* как *абсолютной ценности* и действительная *зависимость цены опыта от рынка*;
- *неподготовленность* профессионалов к *пересмотру* своего опыта и стремление работодателей идти путем *отбора* и *отсева* кадров;
- субъективный образ профессионального *прошлого человека* и субъективный образ его *будущего*;

¹ См.: Климов Е.А. Конфликтующие реальности в работе с людьми (психологический аспект): Учебное пособие. М.; Воронеж: МПСИ, 2001.

- недостаточная ориентация работника на *потребителя* и реальная *зависимость* его от потребительского спроса.

Данный список затрагивает глубинные психологические основы сформировавшегося человека. Предположить, что столь серьезные конфликтующие реальности так и останутся потенциальными, нереально. Безусловно, они проявляются и будут проявляться в различных формах конфликтов: и во внутрилличностных, и в межличностных, и в межгрупповых.

Как будет развиваться конфликт, какие он примет формы, зависит от поведения вовлеченных в него людей. Широкую известность приобрела двухмерная модель, разработанная К. Томасом совместно с Р. Кильманном. В ее основе лежат представления о том, что любое столкновение порождается несовпадением интересов. Стиль поведения в конкретном конфликте будет определяться двумя факторами:

- мерой, которой человек хочет удовлетворить собственные интересы: предельным уровнем активности, напористости, достигнув которых человек начинает снижать свои претензии, переходя в пассивное состояние;
- вниманием к интересам другой стороны, тем пределом, до которого одна сторона согласна удовлетворить интересы другой стороны, действуя при этом совместно или индивидуально.

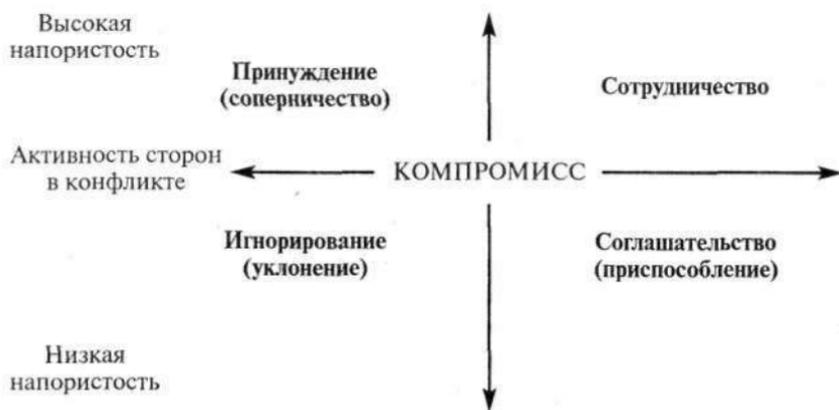


Рис. 25. Двухмерная модель поведения при конфликте

Сочетания «активно — пассивно» и «индивидуально — совместно» образуют основные способы разрешения конфликтных ситуаций. Если оценить эти признаки на качественном уровне (высокий, средний, низкий), то возможны пять различных вариантов поведения, определяющих взаимоотношения людей (рис. 25):

1) активно и индивидуально — *принуждение* (соперничество, конкуренция): открытая борьба, упорное отстаивание собственных интересов. Человек борется, полагаясь преимущественно на «применение силы» для обеспечения победы своих аргументов, широко используя официальные полномочия и право старшинства. Это классический способ для тех, кто признает позицию «победитель — побежденный». Обычно принуждение порождает чувство враждебности, внутреннего негодования у тех, к кому этот способ применен;

2) пассивно и индивидуально — *уклонение* (избегание, уход): стремление выйти из конфликта, не решая его, проигнорировать возникающие противоречия. Это может быть реакцией на применение способа принуждения. Уклонение — классический способ позиции «побежденный — побежденный». Такая позиция создает у человека чувство неудовлетворенности, напряженности, обиды, а главное, таким способом проблема никогда не может быть решена;

3) активно и совместно — *сотрудничество*: совместная выработка решения, пусть длительная и состоящая из нескольких этапов, но удовлетворяющая интересы всех сторон, идущая на пользу дела, т.е. способ «выиграть самому и дать выиграть другому» (Х. Корнелиус). Это проявление позиции «победитель — победитель» как готовности к углубленному изучению интересов сторон и поиску взаимовыгодных альтернатив. Акцент делается на решение проблем, а не на выяснение того, кто виноват;

4) пассивно и совместно — *соглашательство* (приспособление): изменение своей позиции, перестройка поведения, сглаживание противоречий. Фактически, человек отказывается от собственных интересов и целей, давая тем самым партнеру возможность осуществить его цели. Если человек считает, что взаимоотношения важнее, чем «дело», то такая позиция вполне оправдана. Но в организациях она, как правило, приводит к усугублению ситуации и потере уважения к руководству. Эта позиция, как и принуждение, характеризуется отношением «победитель — побежденный»;

5) частичные уступки с двух сторон — *компромисс*. Эта стратегия «половины каравая» вызывает положительное отношение у тех, кто ориентируется на коллектив (или стремится к последовательному сокращению различий в позициях и оценках путем постепенного обмена уступками). Однако, как говорится, «аппетит приходит во время еды». Постоянное прибегание к компромиссу влечет за собой удвоение претензий, их наращивание с обеих сторон. Использование данного способа руководителем приводит к ситуации «победитель — побежденный».

Каждый способ эффективен и уместен в рамках своих границ. Вести себя в конфликте разумно человеку помогают ответы на вопросы: 1) Каковы реальные проблемы и в чем состоят мои интересы? 2) Каково соотношение власти? 3) Каковы мои собственные приоритеты (что важнее всего)? 4) Какие возможны реакции — мои и чужие?

В процессе межличностного общения можно проводить ту или иную линию, которая воспринимается окружающими как характерная для человека стратегия поведения. Если стратегия окажется неуместной для ситуации общения или принципиально неприемлемой для партнера, конфликт может вспыхнуть буквально с первой фразой. Урегулировать такой конфликт сложно, поскольку сам человек не всегда осознает особенности своей или чужой стратегии. Обычно люди констатируют эмоциональный компонент общения, категорически подчеркивая нежелание общаться друг с другом. Главными составляющими стратегии в процессе общения выступают:

- позиция человека по отношению к своему партнеру, которая может оцениваться как жесткая или мягкая;
- отношение к партнеру как к субъекту взаимодействия или объекту воздействия.

Каждый человек в зависимости от ситуации проявляет ту или иную степень жесткости/мягкости. Чем насыщеннее событиями, встречами с разными людьми его жизненный опыт, тем более гибко он общается с окружающими. Впрочем, позиция определяется и другими обстоятельствами, например природными психофизиологическими чертами и особенностями воспитания.

Вторая составляющая стратегии — отношение к партнеру. Другой, он кто — живой человек, равноправный партнер по общению или объект для манипулирования? Понятно, что разные ситуации требуют разных подходов, но у каждого есть свои глубинные психологические установки, которые задают диапазон отношений, устанавливают незримые границы.

Различные варианты стратегий представлены в виде двухмерной модели (рис. 26).

Нормативная стратегия — представляет собой линию поведения в трудной ситуации, в основе которой лежит опора на нормативность позиции в сочетании с уважением к личности оппонента. Базируется на рациональном анализе ситуации и аргументированном обосновании своей позиции, предъявлении требований в соответствии с официальным статусом или отношением. Практически реализуется в раз-



Рис. 26. Двухмерная модель стратегии при конфликте

личных правовых документах, в приказах, директивах, инструкциях и распоряжениях.

Конфронтационная стратегия — конфликтный, агрессивный тип поведения. Предполагает активное использование угроз, психологического давления, оскорблений, блокирующих действий, физического и морального насилия. Для конфронтационной стратегии характерен слабый контроль над своими эмоциями. Зачастую конфронтационные действия из средства достижения первоначально поставленных целей превращаются в цель нанесения максимально-го ущерба оппоненту.

Манипулятивная стратегия — достижение поставленных целей путем косвенного психологического воздействия на оппонента, в результате которого он вынужден уступить или действовать в нужном для манипулятора направлении. Предполагает неявное изменение направленности активности другого человека. Для реализации данной стратегии необходим хотя бы минимум знаний о потребностях и интересах оппонента, сильных и слабых сторонах его личности.

Переговорная стратегия — реализация стремления личности об-
 ■ суждать проблему, вести активный диалог по поиску альтернативного варианта решения проблемы или компромисса, двигаться к разрешению противоречия путем уступок (односторонних или обоюдных), находить решение, устраивающее обе стороны. В переговорной стратегии реализуется установка человека на совместный поиск решения.

. До сих пор речь шла о деловых разногласиях, имеющих определенное предметное содержание. Такие конфликты Л. Козер назвал реалистическими, отделив их от конфликтов беспредметных — нереалистических¹.

Реалистические конфликты вызваны какой-то конкретной причиной и направлены на достижение конкретного результата. После того как инцидент исчерпан, конфликт исчезает, но может превратиться и в конфликт *нереалистический*. Основа беспредметного конфликта — накопившиеся обиды, вражда, неприязнь. Отрицательные эмоции создают напряженность и требуют освобождения: человека буквально «прорывает». Цель такого взаимодействия состоит в желании поругаться, а не достичь конкретного результата. Нереалистические конфликты всегда деструктивны, ими сложно управлять. Спасает в таких ситуациях создание благоприятной психологической атмосферы, повышение психологической культуры, поддержание социально приемлемых способов поведения.

В большинстве случаев конфликты в организациях носят содержательный характер, в которых люди проявляются как ситуативно конфликтные: исчезает ситуация, порождающая конфликт, и все становится на свои места.

Российские психологи выделили психологические типы *перманентно конфликтных* людей, т.е. людей, имеющих особенности характера, которые как бы провоцируют конфликтное поведение. Конфликтность этого типа не удастся преодолеть рациональными способами или «усилием воли». Психологи рекомендуют с сочувствием относиться к таким людям, избегая вступать с ними в конфликт. Вот краткие характеристики перманентно конфликтного человека.

Демонстративность — человек стремится всегда быть в центре внимания, пользоваться успехом. Чем сильнее выражен демонстративный компонент в поведении личности, тем выше уровень ее конфликтности. Даже если поводов для конфликта нет, она может его спровоцировать, чтобы хоть таким образом быть на виду. Рациональный компонент в поведении этих людей представлен слабо, превалирует эмоциональный. Они, как правило, неплохо приспособляются к различным ситуациям, предпочитая поверхностные конфликты, любясь своими страданиями.

Ригидность — человек не умеет перестраиваться и учитывать изменившиеся ситуацию и обстоятельства. Такие люди имеют раз и навсе-

¹ См.: Козер Л. Функции социального конфликта. М., 2000.

гда сложившееся мнение, они просто неспособны что-то изменить вслед за изменившимися условиями. Порой обладают завышенной самооценкой и бесцеремонностью, переходящей в грубость как результат прямолинейности, которой обычно гордятся.

Неуправляемость — импульсивность и непродуманность поведения, отсутствие самоконтроля. В результате эмоции и побуждения реализуются без оглядки на общепринятые нормы и без достаточного осмысления ситуаций. Поэтому поведение этих людей выглядит агрессивным, вызывающим, непредсказуемым. Тем же объясняется их неумение планировать свое поведение и пренебрежение к последствиям своих поступков. Из прошлого опыта они извлекают мало пользы для будущего, имея склонность в неудачах и неприятностях обвинять других.

Сверхточность — скрупулезность и добросовестность в работе, любая деятельность оценивается по мерке высоких внутренних стандартов. Таких людей отличает повышенная тревожность, болезненная обидчивость и особая чувствительность к деталям, нюансам. Завышенные требования предъявляются и к другим людям, которые воспринимают их как придирчивость. Но они редко бывают агрессивными, поэтому больше всего страдают в конфликтах сами.

Бесконфликтность — люди, которые стремятся избегать конфликтов, предпочитают компромисс, обладают легкой внушаемостью и подчиняемостью, при этом для них характерна непоследовательность поведения, неустойчивость во мнениях и взглядах. Они плохо видят перспективу, не задумываются о последствиях своих поступков, внутренне противоречивы и тем самым провоцируют конфликт.

Встречаются и так называемые *трудные люди*, или «с-ума-сводящие», те, чьи характеристики можно ограничить одной-двумя, которые и определяют их психологический облик: жалобщики, молчуны, сверхпокладистые, вечные пессимисты, всезнайки, нерешительные, игроки типа «да, но...».

Конфликты возникают тогда, когда обстоятельства находятся в противоречии с ожиданиями людей. Поэтому стратегических путей разрешения конфликта существует два: во-первых, перестроить реальность под ожидания оппонентов и, во-вторых, изменить отношение оппонентов к существующему положению дел. Лучшим вариантом является совмещение обоих путей, т.е. изменение как реальности, так и отношения людей к этой реальности. Психологи убеждены, что изменить собственные правила и представления на-

много проще, чем изменить мир. Начать следует хотя бы с признания того факта, что жизнь трудна и что наличие проблем — неизбежный ее спутник.

ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ

1. Перечислите отличительные признаки малой группы.
2. Как формируется групповое мнение?
3. Перечислите социальные роли, которые вы освоили. Насколько они вас устраивают?
4. Какие психологические особенности (активность, пассивность) характерны для вашего общения? Насколько они адекватны вашему возрасту?
5. Почему, на ваш взгляд, конфликты во многих случаях не удается предотвратить?
6. В каких ситуациях уместна нормативная стратегия?
7. В каких ситуациях переговорная стратегия оказывается неадекватной?
8. К каким отрицательным последствиям может привести манипулятивная стратегия?

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ЗАДАЧИ

Тест-опросник «Способы разрешения конфликтных ситуаций» (СПР)¹

1. Выберите те высказывания, которые в большей степени соответствуют вашему обычному поведению.

1. а) Иногда я предоставляю возможность другим взять на себя ответственность за решение спорного вопроса.

б) Чем обсуждать то, в чем мы расходимся, я стараюсь обратить внимание на то, с чем мы оба согласны.

2. а) Я стараюсь найти компромиссное решение.

б) Я пытаюсь уладить дело с учетом всех интересов и другого человека, и моих собственных.

3. а) Обычно я настойчиво стремлюсь добиться своего.

б) Иногда я жертвую своими собственными интересами ради интересов другого человека.

4. а) Я стараюсь найти компромиссное решение,

б) Я стараюсь не задеть чувств другого человека.

5. а) Улаживая спорную ситуацию, я все время пытаюсь найти поддержку у другого человека.

б) Я стараюсь делать все, чтобы избежать бесполезной напряженности.

Б. а) Я пытаюсь избежать неприятностей для себя,

б) Я стараюсь добиться своего.

7. а) Я стараюсь отложить решение спорного вопроса, чтобы со временем решить его окончательно.

б) Я считаю возможным уступить в одном, чтобы добиться другого.

8. а) Обычно я настойчиво стремлюсь добиться своего.

б) Я первым делом стараюсь определить то, в чем состоят все затрону-

тые интересы и спорные вопросы.

9. а) Я думаю, что не всегда стоит волноваться из-за каких-то возникших разногласий.

б) Я прилагаю усилия, чтобы добиться своего.

10. а) Я твердо стремлюсь добиться своего.

б) Я пытаюсь найти компромиссное решение.

11. а) Первым делом я стремлюсь ясно определить то, в чем состоят все затронутые интересы и спорные вопросы.

б) Главным образом я стараюсь успокоить другого и сохранить наши отношения.

12. а) Зачастую я избегаю занимать позицию, которая может вызвать споры.

б) Я даю возможность другому в чем-то остаться при своем мнении.

13. а) Я предлагаю среднюю позицию.

б) Я настаиваю, чтобы все было сделано по-моему.

14. а) Я сообщаю другому свою точку зрения и спрашиваю о его взглядах.

б) Я пытаюсь показать другому логику и преимущество моих взглядов.

15. а) Я стараюсь успокоить другого и сохранить наши отношения.

б) Я стараюсь сделать все необходимое, чтобы избежать напряжения.

16. а) Я стараюсь не задеть чувств другого.

б) Я обычно пытаюсь убедить другого в преимуществах моей позиции.

17. а) Обычно я настойчиво стремлюсь добиться своего.

б) Я стараюсь сделать все, чтобы избежать бесполезной напряженнос-

ти.

18. а) Я дам другому возможность настоять на своем, если это сделает его счастливым.

б) Я дам другому возможность остаться при своем мнении, если он идет мне навстречу.

19. а) Первым делом я пытаюсь определить то, в чем состоят все затронутые интересы и спорные вопросы.

б) Я стараюсь отложить спорные вопросы, чтобы со временем решить их окончательно.

20. а) Я пытаюсь немедленно преодолеть наши разногласия.
 б) Я стараюсь найти наилучшее сочетание выгод и потерь для нас обоих.
21. а) Ведя переговоры, я стараюсь быть внимательным к другому,
 б) Я всегда склоняюсь к прямому обсуждению проблемы.
22. а) Я пытаюсь найти позицию, которая находится посередине между мной и позицией другого человека.
 б) Я отстаиваю свою позицию.
23. а) Как правило, я озабочен тем, чтобы удовлетворить желания каждого из нас.
 б) Иногда я предоставляю другим взять на себя ответственность за решение спорного вопроса.
24. а) Если его позиция кажется другому очень важной, я стараюсь идти ему навстречу.
 б) Я стараюсь убедить другого пойти на компромисс.
25. а) Я пытаюсь убедить другого в своей правоте.
 б) Ведя переговоры, я стараюсь быть внимательным к аргументам другого.
26. а) Я обычно предлагаю среднюю позицию.
 б) Я почти всегда стремлюсь удовлетворить интересы каждого из нас.
27. а) Зачастую я стремлюсь избежать спора.
 б) Если это сделает другого человека счастливым, я дам ему возможность настоять на своем.
28. а) Обычно я настойчиво стремлюсь добиться своего.
 б) Улаживая ситуацию, я обычно стремлюсь найти поддержку у другого.
29. а) Я предлагаю среднюю позицию.
 б) Думаю, что не всегда стоит волноваться из-за возникающих разногласий.
30. а) Я стараюсь не задеть чувств другого человека.
 б) Я всегда стремлюсь занять такую позицию в споре, чтобы мы совместно могли добиться успеха.

2. Зачеркните соответствующую графу («а» или «б») в бланке ответов.

Бланк ответов

№	Ответ										
1	а б	2	а б	3	а б	4	а б	5	а б	6	а б
7	а б	8	а б	9	а б	10	а б	11	а б	12	а б
13	а б	14	а б	15	а б	16	а б	17	а б	18	а б
19	а б	20	а б	21	а б	22	а б	23	а б	24	а б
25	а б	26	а б	27	а б	28	а б	29	а б	30	а б

ОБРАБОТКА РЕЗУЛЬТАТОВ

1. Проверьте выполненное задание по «ключу». Каждый совпавший ответ зачеркните (каждый зачеркнутый ответ — 1 балл).

Способ	«Ключ»											Сумма
	3а	6б	8а	9б	10а	13б	14б	16б	17а	22б	25а	
Конкуренция												
Сотрудничество	2б	5а	8б	1а	14а	19а	20а	21б	23а	26б	28б	30б ¹
Компромисс	2а	4а	7б	10б	12б	13а	18б	20б	22а	24б	26а	29а
Избегание	1а	5б	6а	7а	9а	12а	15б	17б	19б	23б	27а	29б
Приспособление	1б	3б	4б	11б	15а	16а	18а	21а	24а	25б^27б	30а[

2. Подсчитайте сумму баллов.
3. Занесите свои результаты в таблицу.

Как	С кем	Способ	Результат
Активно	Индивидуально	Конкуренция	
	Совместно	Сотрудничество	
		Компромисс	
Пассивно	Индивидуально	Избегание	
	Совместно	Приспособление	

ЛИТЕРАТУРА

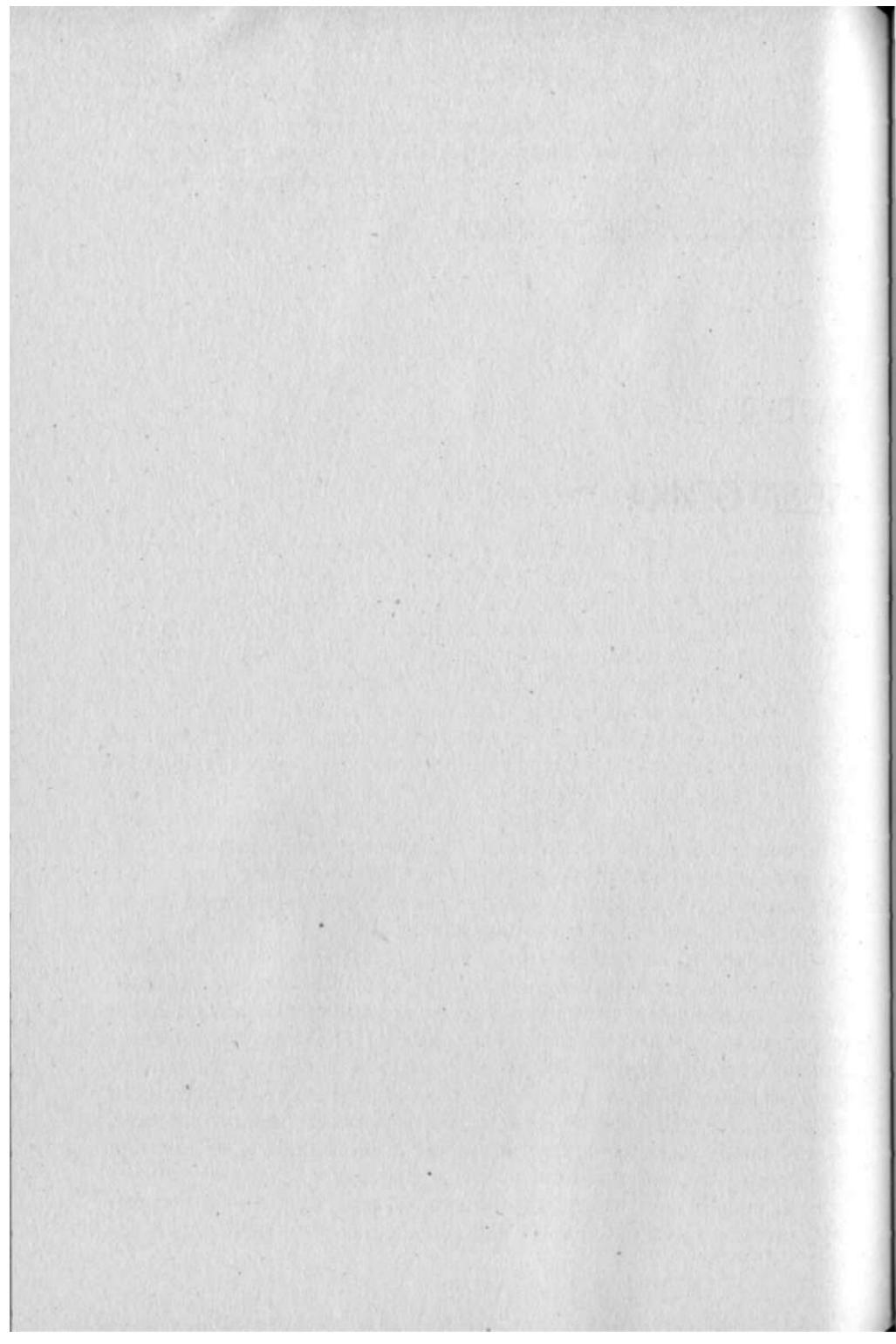
- Берн Э.* Игры, в которые играют люди. Люди, которые играют в игры. М.: Прогресс, 1989. Ч. 1.
- Кроль Л.М., Михайлова Е.Л.* Человек-оркестр. Микроструктура общения. М.: Класс, 1993.
- Кроник А.А., Кроник Е.А.* В главных ролях: вы, мы, он, ты и я. М.: Мысль, [1989].
- Крысько В.Г.* Социальная психология: Схемы и комментарии. М.: Владос-Пресс, 2001.

Обозов Н.Н. Межличностные отношения. Л.: Изд-во ЛГУ, 1979.

Собчик Л.Н. Введение в психологию индивидуальности. М.: Ин-т прикладной психологии, 2000. Гл. 2.

ЧАСТЬ II

ПЕДАГОГИКА



Глава 1

Методология педагогики

1.1. Объект и предмет педагогики

Родоначальниками педагогики (от *греч.* *paidagogike*, *paidos* — дитя и *agō* — веду, воспитываю) признаны древнекитайский мыслитель Конфуций (ок. 551—479 до н.э.) и древнеримский философ Сократ (ок. 470—399 до н.э.). К педагогической деятельности Конфуций приступил в возрасте 30 лет, открыв первую в истории Китая частную школу. Основной упор в ней делался на четырех дисциплинах: «культуре» (письменная классика), «поведении» (этика), «преданности» (политика) и «доверии» (психология). Условия приема и обучения давали равные возможности «вне зависимости от рода» за минимальную плату — связку сушеного мяса.

Учение Сократа было устным — все свободное время он проводил в беседах с учениками о добре и зле, прекрасном и безобразном, о том, можно ли научиться быть хорошим и как приобретается знание. Сократ считал, что все надо подвергать критическому анализу, т.е. думать и рассуждать, ничего не принимая на веру.

Древнеримский оратор Квинтилиан (ок. 35 — ок. 95) стал первым учителем-профессионалом, основателем публичной школы красноречия, получившей государственное содержание. Образовательный курс, предложенный им, состоял из семи свободных искусств, составляющих энциклопедию. Школа имела четко выраженную практическую направленность и готовила молодого человека к государственной службе, давала ему необходимую базу для политической карьеры. Квинтилиан уделял большое внимание требованиям к личности и профессиональной подготовке учителей, утверждал, что успех обучения во многом зависит от взаимного уважения, доверия и любви между учителем и учеником, выступал за общественный характер обуче-

ния и индивидуальный подход к воспитанникам, резко осуждал телесные наказания, верил, что все дети, за редким исключением, способны к обучению. Квинтилиан оставался авторитетом по вопросам воспитания и в Средние века, и в эпоху Возрождения.

Развивались античными философами и теоретические взгляды на задачи воспитания, его объем и состав. Высшей ценностью считалось «быть гражданином», внести свой вклад в процветание родного города, государства, полиса. Физическое развитие, военная подготовка, обучение грамоте и необходимым знаниям проводились под контролем государства.

В Средние века образовательный процесс регулировался и контролировался церковью, все взгляды на воспитание развивались исключительно в рамках догматов христианской идеологии.

В XVII в. складывается классическая образовательная парадигма, теоретические положения которой сохранили свое значение до наших дней (см. ниже).

По мере развития педагогика превращается в научную дисциплину, имеющую собственный объект и предмет исследования, использующую научные методы для построения педагогического знания. Первым теоретиком народной школы, человеком, создавшим теорию воспитания и обучения на базе данных психологии, был швейцарский педагог И.Г. Песталотци (1746—1827). Немецкий педагог, психолог и философ И.Ф. Гербарт (1776—1841) представил педагогику в виде научной теории, опирающейся на философию, которая обосновывала цели воспитания, и на психологию, позволяющую отыскать правильные пути достижения этих целей.

Становление педагогики как науки в России связано с именем К.Д. Ушинского (1824—1870). Используя все положительное, что было достигнуто педагогией и психологией к середине XIX в., он создал стройную психолого-педагогическую концепцию и на ее основе разработал теорию воспитания и обучения. Русский педагог подошел к пониманию детерминированности воспитания социально-экономическими условиями жизни. На базе комплексного подхода, объединяющего данные всех наук, изучающих человека и условия его существования, Ушинский заложил основы педагогической антропологии, понимаемой им как наука о воспитании развивающегося человека, т.е. собственно педагогика. Цель воспитания он видел в формировании активной и творческой личности, подготовке человека к труду.

Педагогика, хотя и разрабатывает теоретические представления о закономерностях, тенденциях и перспективах обучения и воспита-

ния, в то же время относится к практико-ориентированным наукам, имеющим явно выраженный прикладной характер. Возможно, это одна из причин, по которой современная трактовка этого понятия отличается исключительной широтой. Под педагогикой понимают:

- различные идеи, представления, взгляды (религиозные, общественные, народные и др.) на стратегию (цели), содержание и тактику (технологии) воспитания, обучения, образования;
- совокупность теоретических и практических наук, изучающих воспитание, образование и обучение;
- науку, изучающую объективные законы развития конкретно-исторического процесса воспитания, непосредственно связанные с законами развития общественных отношений и становления человека в процессе педагогического воздействия;
- область научных исследований, связанную с воспитанием, обучением, образованием;
- практическую деятельность по воспитанию, обучению, образованию специально подготовленных людей;
- специальность, квалификацию, полученную в системе профессионального образования;
- учебный предмет в составе среднего и высшего профессионального педагогического образования;
- искусство, виртуозность, мастерство, тонкости воспитания.

Объектом научной педагогики выступают те явления действительности, которые обуславливают развитие человека, становление его личности в педагогическом процессе, *объектом педагогической практики* — реальное взаимодействие участников педагогического процесса: ученика и учителя.

Педагогика тесно связана с другими науками, также изучающими растущего, развивающегося человека и непосредственно влияющими на педагогическую мысль.

Направление педагогического поиска, определение целей, осмысление педагогического опыта и новых педагогических концепций определяется системой философских взглядов, которые разделяет педагогика. Психологические знания о механизмах и закономерностях психического развития человека вплетены как в теоретические педагогические концепции, так и в конкретную практику обучения и воспитания. Социология помогает педагогам планировать образование, соизмеряя его с основными тенденциями развития социальных групп, закономерностями социализации личности.

Человек — существо не только социальное, но и биологическое. Его индивидуальные и возрастные возможности во многом детерми-

нированы природными факторами. Поэтому знания из области медицины, анатомии, физиологии высшей нервной деятельности, генетики являются базовыми при организации учебно-воспитательного процесса, они позволяют интенсифицировать обучение, сохраняя и укрепляя физическое и психическое здоровье детей.

Непосредственно пересекаясь с множеством наук в области объекта исследования, педагогика имеет свой собственный предмет исследования. Теория педагогического процесса, его возможности, необходимость и пути реализации составляют *предмет общей педагогики*, а также философии педагогики. Изучая закономерности, тенденции и перспективы образования как фактора и средства развития человека, педагогика разрабатывает теорию и технологию организации образовательного процесса, формы и методы учения и обучения, стратегии и способы взаимодействия обучающегося и обучающего, выявляет законы управления развитием личности. *Предметом педагогической практики* выступают взаимоотношения между обучающим и обучающимся (способы, формы и содержание этого взаимодействия), складывающиеся в реальном педагогическом процессе, целенаправленно организуемом в специальных социальных институтах: семье, образовательных и культурно-воспитательных учреждениях.

Педагогика изучает основные компоненты образовательного процесса: «для чего учить», «чему учить», «как учить» — сквозь призму принятой в обществе системы ценностей, с одной стороны, и психологические представления о возможностях человека на каждом этапе его развития — с другой (рис. 27). Следует подчеркнуть, что современная педагогика рассматривает становление человека в процессе педагогического воздействия вне возрастных рамок, как это было совсем недавно.

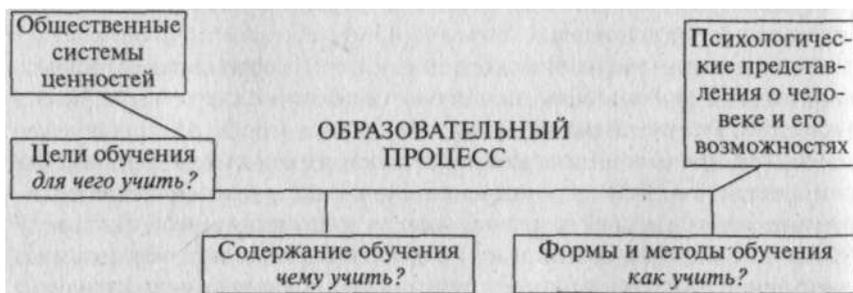


Рис. 27. Составляющие образовательного процесса

Общественные системы ценностей на каждом историческом этапе менялись, как и менялись представления о психологической природе человека. Эти изменения происходили значительно чаще, чем смена парадигмы образования, т.е. тех образцов, по которым строилась система образования, его содержание, формы и методы обучения и воспитания, формировались педагогическое мышление и позиция педагогов и обучающихся, уклад жизни учебных заведений. В целом в истории педагогики сложились две парадигмы, соответствующие представлениям о том, что такое образование и как оно должно быть организовано: классическая и новая.

Классическая образовательная парадигма складывалась в ответ на потребности развития капиталистического промышленного производства, нуждавшегося в грамотных работниках (XVII в.). На первый план выходит функция полезности: подготовить людей, способных обслуживать расширяющееся производство. С этого момента и вплоть до наших дней основная цель (миссия) образования формулируется как передача ученику образцов знаний, умений, навыков (образование как «образцевание»), приобретение ими полезной для общества профессии, подготовка к труду.

Основы классической парадигмы были заложены чешским мыслителем и педагогом Я.А. Коменским (1592—1670), исходя из принципа природосообразности. На смену религиозному содержанию обучения приходит естественно-научное. Опираясь на современный по тому времени опыт, на все тогдашнее гуманитарное знание и понимание закономерностей развития любого природного объекта, Коменский предложил простую педагогическую технологию, с помощью которой «всех можно учить всему». Обоснованная им классно-урочная система обучения в школе в течение почти четырех столетий доминирует в мировом образовании. Лекционно-семинарско-практическая система вузовского обучения — лишь своеобразный вариант классно-урочной системы, поскольку фактически строится на тех же теоретических основаниях.

По содержанию образование изменилось коренным образом, но сам подход к обучению, к сожалению, остался аналогичным религиозному. В том и в другом случае учебная информация несет знание о прошлом, о прошлых ситуациях теоретического или практического действия, передается в готовом виде и требует абсолютного принятия. Учащийся не должен сомневаться в истинности знания, раньше религиозного, теперь — физического, химического или любого другого научного.

Сохранился и основной механизм усвоения социального опыта: объяснительно-иллюстративная «передача» знаний, с одной стороны, и заучивание учебного материала — с другой. Такая форма обучения, получившая название «школа памяти», безусловно, имеет свои преимущества, поскольку знаковая система учебной информация компактно «замещает» реальную действительность и через каналы коммуникации адресуется сразу всем и каждому обучающемуся в отдельности.

Между тем эти простые по сути представления о механизмах обучения чдалеки от противоречивой сложности человеческого бытия. Будучи единством противоположностей: телесного, душевного и духовного, биологического и социального, сознательного и бессознательного, интеллектуального и эмоционального, рационального и иррационального, человек плохо реагирует на прямое управление собственной деятельностью, чем и объясняются многие трудности традиционного обучения. Дополнения в виде убеждений со стороны преподавателя в привлекательности целей обучения, объяснений логики преподаваемого знания, иллюстраций и доказательств его истинности и практической полезности проблем не решают.

В последние десятилетия в мире все шире распространяется новая образовательная парадигма, идущая на смену классической. При всей сложности этого процесса, начало которому положено еще на рубеже XIX—XX вв., и пестроте современных инноваций отличия классической и новой парадигмы сводятся к изменению нескольких фундаментальных представлений о человеке и его развитии через образование (табл. 14).

Становление новой парадигмы, которая по своему образовательному потенциалу, казалась бы, мощнее классической, — исторически длительный и противоречивый процесс. В качестве переходной можно рассматривать антропологическую парадигму (рубеж XIX—XX вв.), впервые попытавшуюся решить проблемы свободной личности, саморазвития субъекта, свободы выбора им содержания обучения. Если в классической модели в центре учебного процесса стоят формальные элементы дидактического комплекса, а природа учащегося учитывается лишь в той мере, в какой позволяют психологическое знание и опыт преподавателя, то антропоцентрический учебный процесс «человекообразен»: вся структура учебной деятельности подчинена цели саморазвития индивида (в отличие от традиционной — формирования по образцу, шаблону).

Переход к личностной парадигме как более высокой ступени целостности расширяет функции педагогики, так как в этом случае в качестве

Таблица 14

Парадигмы в образовании

Классическая парадигма	Новая, неклассическая парадигма
1. Основная миссия образования: <i>подготовка</i> подрастающего поколения к жизни и труду	1. Основная миссия образования: обеспечение условий самоопределения и <i>самореализации</i> личности
2. Человек — <i>простая</i> система	2. Человек — <i>сложная</i> система
3. Знания — из <i>прошлого</i> («школа памяти»)	3. Знания — из <i>будущего</i> («школа мышления»)
4. Образование — <i>передача</i> ученику известных образцов знаний, умений, навыков («образцевание»)	4. Образование — <i>созидание</i> человеком образа мира в себе самом посредством активного полагания себя в мир предметной, социальной и духовной культуры
5. Ученик, студент — <i>объект</i> педагогического воздействия, <i>обучаемый</i>	5. Ученик, студент — <i>субъект</i> познавательной деятельности, <i>обучающийся</i>
6. Субъект-объектные, монологические отношения педагога и <i>обучаемого</i>	6. Субъект-субъектные, диалогические отношения педагога и <i>обучающегося</i>
7. «Ответная», <i>репродуктивная</i> деятельность обучаемого	7. Активная, <i>творческая</i> деятельность обучающегося

объекта педагогического познания выступает целостный образ человеческого бытия, требующий поиска новых оснований для проектирования учебного процесса. Современные развивающиеся модели опираются на идеи гуманистической психологии (К. Роджерс, А. Маслоу и др.) или деятельностную теорию учения (Д.Б. Эльконин — В.В. Давыдов и др.).

В современной педагогике различают следующие направления исследований.

1. Общая педагогика — изучает закономерности образования, его задачи, возможности, средства и т.п.

Общая педагогика включает в свою проблематику все виды опыта, которые влияют на рост и развитие личности, сознательно и плодотворно участвующей в жизни общества (чему и как научается личность у общества, что и как она вносит в общий багаж социального прогресса). Интересуют ее и соотношения между формальным и неформальным (спонтанным, социализационным) научением, учением и обучением.

Одним из разделов общей педагогики является *дидактика* (от *греч. didaktikos* — поучающий) — теория обучения, изучающая содержание, методы и формы преподавания и учения в образовательных учрежде-

ниях, отличных от институтов спонтанной социализации (семья, просвещение, приятельские группы и т.д.).

К общей педагогике относится также *общая методика обучения и воспитания*, имеющая своим предметом специальное обучение и общие его приемы, вопросы о расположении учебного материала (программа и учебный план), о способах преподавания. Приемы преподавания зависят от учебного предмета, поэтому каждая дисциплина имеет свою *частную методику*.

2. Отраслевая педагогика: военная, спортивная, производственная, театральная, исправительно-трудовая и т.п.

3. История педагогики — изучает эволюцию педагогических идей и практики образования на разных этапах общественного развития.

4. Сравнительная педагогика — исследует сходство и различие образовательных систем стран и регионов.

5. Возрастная педагогика — в непосредственной связи с возрастной психологией исследует возрастные аспекты обучения и воспитания (дошкольная, школьная, андрогогика — обучение взрослых).

6. Коррекционная педагогика — изучает возможности обучения и воспитания детей с различными нарушениями (сурдопедагогика, логопедия и т.д.).

В России широкое развитие получило такое направление педагогики, как школоведение, рассматривающее основные принципы управления и руководства школой, организационно-методической помощи учителям, а также учета и отчетности учреждений просвещения, статистику школьного дела и т.п. За рубежом эти же проблемы решаются другими дисциплинами: образовательным правом, школьной архитектурой, управлением образования и др. Возможности переноса этого опыта в настоящее время активно обсуждаются в Российской Федерации. В нашей стране, как и в ряде стран, сохраняющих германскую педагогическую традицию, дидактика дополняется относительно самостоятельной дисциплиной «Теория воспитания». В других странах, в частности франко- и англоязычных, теория воспитания не выделяется из общей педагогики.

Следует подчеркнуть, что педагогический компонент присутствует во многих видах деятельности, например в пропаганде, агитации, рекламе, социальной работе, психологическом консультировании, управлении на всех его уровнях.

1.2. Задачи, функции и методы педагогики

Педагогика имеет разные функции: научно-теоретическую, прогностическую, конструктивно-технологическую. Реализуя *научно-теоретическую функцию*, она изучает и описывает педагогический опыт, выявляет (диагностирует) состояния педагогической системы, проводит экспериментальные исследования с целью построения эффективных моделей педагогического процесса. В рамках этой функции решается множество задач, среди которых можно выделить следующие:

- научное обоснование развития систем образования, содержания обучения и воспитания;
- исследование сущности, структуры, функций педагогического процесса;
- выявление закономерностей и формулирование принципов процесса обучения и воспитания людей;
- исследование особенностей и содержания деятельности педагога, путей формирования и развития его профессионального мастерства;
- разработка методологических проблем педагогики, концепций, теорий, принципов;
- разработка методик исследования, обобщения, распространения и внедрения опыта обучения и воспитания.

Благодаря *прогностической функции* исследуются и прогнозируются пути развития как системы образования в целом, так и отдельных ее отраслей. Предполагаемые изменения тщательно анализируются, ибо на их основе принимаются серьезные решения в сфере экономики, политики. В свою очередь, изменения в экономической и политической сферах напрямую отражаются на развитии системы образования, выполняющей определенный социальный заказ.

При реализации *конструктивно-технологической функции* педагогика решает такие задачи, как:

- разработка эффективных форм организации педагогического процесса и методов его осуществления;
- разработка содержания и методики самообразования и самовоспитания людей;
- разработка технологий обучения, воспитания, образования;
- внедрение результатов педагогических исследований в практику образования.

Технологическая функция неразрывно связана с рефлексивным анализом, т.е. с анализом и оценкой влияния научных исследований, разработанных методик, форм, способов на практику обучения и воспитания. Получение научно обоснованной обратной связи помогает

корректировать нововведения, учитывая конкретные особенности протекания педагогического процесса.

Формирование новых педагогических знаний, получение научной информации о педагогических явлениях, установление закономерностей, взаимосвязей между педагогическими явлениями — все это осуществляется с помощью двух основных научных методов — наблюдения и эксперимента. Однако, прежде чем перейти к практическому исследованию, необходимо выявить проблему, сформулировать гипотезу, зафиксировать критерии оценки получаемой информации, для чего требуется применить методы теоретического исследования.

К *теоретическим методам* педагогического исследования относятся: сравнительно-исторический анализ, причинно-следственный анализ, моделирование. Эти методы реализуются через изучение литературных источников, официальных документов, в которых содержатся описания педагогических явлений и процессов. Анализируя и сопоставляя отдельные факты, группируя их и выявляя общее, исследователь обнаруживает закономерности, фиксирует целостность и взаимосвязанность педагогических исследований.

Наблюдение, будучи целенаправленным восприятием какого-то педагогического явления, относится к числу наиболее распространенных методов. Оно предполагает наличие заранее намеченного плана, в котором отражено: цели и задачи наблюдения (*для чего*), выбор объекта, предмета, ситуации наблюдения (*что*), способов наблюдения (*как*), способов регистрации получаемой информации (*каков результат*). Наблюдая за педагогическим процессом, исследователь в этот процесс не вмешивается.

Выделяют несколько видов педагогического наблюдения:

- включенное — невключенное: в зависимости от того, как ведется наблюдение, исследователь становится полноправным членом группы или наблюдает «со стороны»;
- открытое — скрытое: участники педагогического процесса знают о наблюдении или не знают о нем (используются скрытые камеры);
- сплошное — выборочное: наблюдение ведется за всей исследуемой группой или же на основе заранее определенной выборки;
- лонгитюдное — ретроспективное: первое (от *англ.* longitude — долгота) — длительное и систематическое наблюдение одних и тех же испытуемых, второе связано с реконструированием (обращением) прошлого.

Наблюдение позволяет изучать педагогические явления в их естественных условиях, но это требует длительного времени, а главное, позволяет зафиксировать только внешние проявления наблюдаемых

явлений. Поэтому данные наблюдений дополняются другими методами, в частности опросами (беседа, интервью, анкетирование, тестирование), анализом результатов деятельности, биографии.

Беседа, один из наиболее распространенных методов педагогической практики, нередко используется и в научном исследовании. В ходе беседы осуществляется непосредственное общение с учеником по заранее составленной программе. Разновидностью беседы является *интервью*, в процессе которого исследователь задает определенные вопросы, а ответы открыто, фиксирует.

К *анкетированию* прибегают в том случае, если необходимо опросить большое количество людей, выявить различные аспекты, изучить результаты обучения и воспитания. Анкеты содержат письменные вопросы и предполагают письменные ответы, точнее, выбор из предложенных вариантов ответа. Несколько реже используются открытые анкеты, т.е. не содержащие готовых ответов.

Метод тестов применяется в строго контролируемых условиях выполнения испытуемым определенных действий по заданию исследователя. Этот метод позволяет объективно измерить изучаемые характеристики педагогического процесса. Различают тестирование проективное, исследующее разнообразные проявления психики индивидов в процессе обучения и воспитания, и тестирование коррекционное, направленное на выравнивание отдельных психических процессов и приведение их к уровню образования и поведения, необходимому для данного возраста.

Анализ результатов деятельности — метод опосредованного изучения педагогических явлений по результатам обучения и воспитания. Например, исследуются ученические работы (рисунки, сочинения), через которые удается проникнуть в мир интересов ученика, познать особенности его мышления и представлений, оценить уровень сформированное™ различных умений. С помощью *биографического метода* результаты обучения и воспитания человека изучаются по сведениям, содержащимся в биографических характеристиках.

Педагогический эксперимент предполагает активное вмешательство в педагогический процесс с целью создания наилучших условий для изучения явлений, встречающихся в процессе обучения и воспитания в жестко фиксированных условиях. Эксперимент может быть констатирующим (исследуются существующие педагогические процессы), уточняющим (проверяется гипотеза) и формирующим (создаются новые педагогические процессы). В педагогическом эксперименте участвуют как минимум две группы испытуемых: экспериментальная и контрольная. Сравнение этих групп при равенстве об-

ших условий позволяет сделать вывод об эффективности или неэффективности проводимого эксперимента.

Результаты педагогических исследований обрабатываются с использованием *математических* и *статистических методов*, которые повышают достоверность выводов, позволяют устанавливать количественные зависимости между изучаемыми явлениями, определять тенденции их развития. Однако необходимо помнить, что в педагогике проведение такого же точного научного эксперимента, как в естественных (точных) науках, невозможно. Педагогические процессы отличаются неповторимостью и неоднозначностью, они зависят от личности учителя, поэтому педагогические выводы всегда носят относительный характер.

1.3. Основные категории педагогики

К основным категориям педагогики относятся: образование, обучение, воспитание, педагогическая деятельность, педагогический процесс, педагогическое взаимодействие, педагогическая технология, педагогическая задача. В зависимости от исторического периода, той или иной теоретической концепции в эти понятия вкладывалось разное содержание.

Образование

Образование — это и процесс, и результат усвоения человеком опыта, накопленного обществом в ходе исторического развития. Цели образования заключаются во внесении желательных изменений в опыт, понимание (образ мышления) и поведение (образ жизни) учеников. Таким образом, в образовании объединяются обучение и воспитание, обеспечивающие готовность личности к выполнению социальных и профессиональных ролей.

Освоение системы ценностей, знаний, умений и навыков, соответствующих интересам индивида и общественным ожиданиям, накопление опыта эмоционально-волевого отношения к окружающему миру, к другим людям дают человеку возможность, с одной стороны, самосовершенствоваться, развивать свою психику и внутренний мир, а с другой — поддерживать взаимовыгодные отношения с социальной средой.

При этом главным является не объем знаний («обучен, но не образован»), а соединение знаний с личными качествами человека, уме-

нием самостоятельно знаниями распоряжаться. Все содержание образования наполнено познавательными-теоретическими, эстетическими, социальными, экономическими, политическими, гедонистическими, религиозными ценностями и отношениями. Под влиянием образования структура ценностей и отношений у человека изменяется. Это происходит в результате того, что человек усваивает критерии и пути выбора из широкого диапазона ситуаций и проблем, в том числе весьма отдаленных от его конкретного опыта, эмоционально для себя приемлемых. Складываются определенные нормы отношения к природе, людям и к самому себе. Все перечисленное выше есть суть духовной культуры, ее основные, по классификации российского педагога И.Я. Лернера, элементы [см.: Лернер] (рис. 28).

ОБРАЗОВАНИЕ

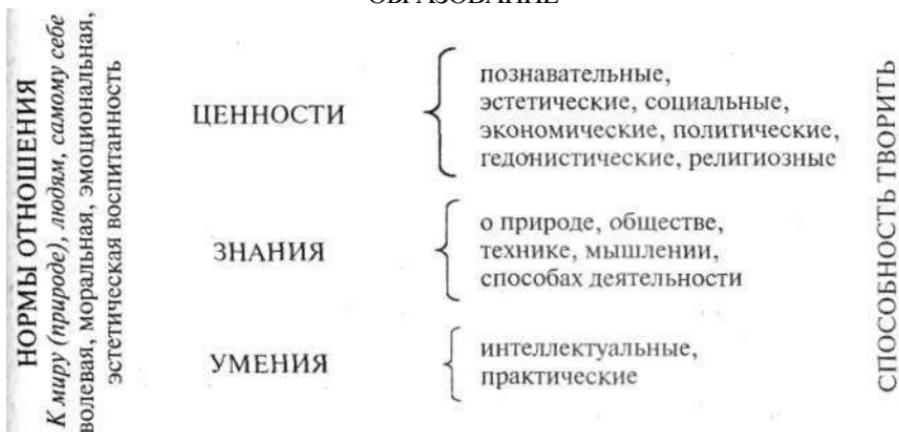


Рис. 28. Элементы образования

Исторически первой формой образования, обеспечивающей сохранение и продолжение культурных завоеваний общества, является ученичество. Оно формирует основу для создания материальных и культурных ценностей, сбора, хранения, обработки и передачи информации, рациональной организации всех сфер производственной деятельности, бытового и культурного обслуживания, обеспечения обороноспособности государства. Без ученичества немислимо ни освоение искусства: изобразительного, театрального, музыкального и т.п., ни развитие науки с обязательными для нее научными школами.

В зависимости от того, какие способности развиваются в процессе образования, принято различать образование общее и специальное

(профессиональное). Общее образование обеспечивает человеку широкий кругозор и выводит его за границы узкой специальности. Багаж универсальных знаний помогает личности адаптироваться к новым ситуациям в науке и практике.

Образование, будучи социально обусловленной системой, включает в свою структуру: учебно-воспитательные учреждения, социальные общности (педагоги и обучающиеся) и учебный процесс как вид деятельности.

Обучение

Обучение — это целенаправленный процесс формирования и развития у людей знаний, навыков и умений с учетом требований современной жизни и деятельности. Обучение обеспечивает преемственность поколений, полноценное функционирование общества и соответствующий уровень развития личности. Главными механизмами освоения содержания в процессе обучения является целенаправленно организованная в специальных формах взаимодействия совместная деятельность детей и взрослых, их содержательное познавательное общение.

Способность обучаться принадлежит к числу фундаментальных свойств всех живых систем, а учитывая достижения кибернетики, можно говорить и об искусственных самообучающихся системах.

В качестве педагогической категории обучение рассматривается как:

- *процесс* целенаправленной передачи общественно-исторического опыта посредством организации усвоения учащимися научных знаний и способов деятельности. Процесс обучения имеет две составляющие: преподавание (деятельность учителя) и учение (деятельность ученика);

- совместная целенаправленная *деятельность* преподавателя и учащихся, в ходе которой осуществляется развитие учащегося, его образование и воспитание. По мере социального развития обучение становится отдельным, специфическим видом общественной деятельности, превращается в средство передачи социального опыта. В единстве деятельности «преподавание — учение» заключается основная функция обучения;

- педагогически обоснованные *формы общения* и взаимодействия преподавателя и учащихся, направленные на достижение целей образования. В элементарной форме отношение проявляется в конкретном взаимодействии учителя и ученика. В системе дидактических отношений ученик выступает как объект преподавания и как субъект учения. Управляющая роль в этом взаимодействии принадлежит учителю.

Обучение зависит от конкретных исторических условий. Различные эпохи и цивилизации оставляют свой отпечаток на его организации: отборе содержания материала для различных социальных групп, методах идеологической обработки и манипуляции сознанием. В условиях непрерывного образования прямое педагогическое руководство заменяется опосредованным, учение все более принимает форму самообразования. Содержательная и процессуальная стороны обучения находятся в единстве и влияют друг на друга. Объем и структура содержания образования должны соответствовать закономерностям и принципам обучения, условиям, в которых оно протекает, возможностям и особенностям формирующейся личности учащихся.

Основная функция обучения *социальная*: усвоение необходимых для жизни и деятельности знаний, умений, навыков. Второй функцией обучения является *формирование мировоззрения*. Оно формируется у детей и взрослых постепенно, по мере обобщения знаний, позволяющих судить об окружающем мире. Неразрывно связана с двумя предыдущими функция *развития личности и самостоятельного мышления*. Развитие человека есть количественный и качественный рост его физических, физиологических и психических характеристик, среди которых выделяются прежде всего интеллектуальные. Большое значение имеет и *профорIENTATIONная* функция. В процессе обучающего и производительного труда, приобретая конкретные знания и навыки в области той или иной профессиональной деятельности, формируется интерес к ней. Функция *подготовки к непрерывному образованию* ориентирует человека на активное участие в производстве и общественных отношениях, на постоянное совершенствование своей политехнической, профессиональной квалификации. Функция *креативности* нацеливает личность на непрерывное и разностороннее развитие.

Существуют различные системы организации обучения: индивидуальная, классно-урочная, лекционно-семинарская, предметно-курсовая и др. Каждая из них использует свои организационные формы обучения, способствуя созданию специфических условий обучения, воспитания и развития.

Воспитание

Воспитание — одно из тех многозначных понятий, которые существенно зависят от конкретных исторических условий развития общества. Воспитание рассматривают как общественное явление, особый вид деятельности, процесс, ценность, систему, воздействие, взаимодействие.

В широком педагогическом смысле воспитание — это относительно осмысленное и целенаправленное взращивание человека в соответствии со спецификой целей, групп и организаций, в которых оно реализуется. Как целенаправленный процесс, воспитание осуществляется системой учебно-воспитательных учреждений. Каждый проходит через воспитывающее воздействие общества, иначе он не станет человеком. Воспитание ведется по трем направлениям — культурам: физической, социально-психологической и духовной. Вопрос о том, что должен освоить в этих культурах человек, решается каждый раз по-разному в зависимости от того, для жизни в какой социальной группе (сообществе) он готовится.

В социальном смысле слова воспитание отождествляют с социализацией, т.е. приспособлением человека к сложившейся в обществе системе социальных отношений через взаимодействие с группой и обществом в целом. Социально контролируемая социализация отличается от стихийной тем, что в ее основе лежит социальное действие, предполагающее субъективное осмысление возможных вариантов поведения людей, с которыми человек вступает во взаимодействие. Стихийная социализация — процесс непрерывный, в то время как воспитание — процесс дискретный, ибо осуществляется в определенное время определенными организациями. Социализация базируется на выдвигаемых различными социальными группами идеалах, иногда существенно противоречащих друг другу.

В рамках социализации решаются задачи:

- формирования социально приемлемых для общества установок в отношении других людей, семьи, народа, государства (социальные ценности, моральные, этические и правовые нормы) и сдерживания задатков, несовместимых с социальным идеалом;

- выработки позиции (мировоззренческой, социальной, политической) по отношению к многочисленным сообществам и социальным группам, окружающим человека.

В психологии воспитание выступает как условие психического развития человека, становления его личности, его индивидуальности.

В рамках индивидуализации решаются задачи:

- формирования благоприятных для самого человека способностей, позволяющих ему реализовать себя в жизни;

- гармонизации человека, развития как единого целого тела, души и духа.

Воспитание как социальный институт состоит из определенных элементов и имеет определенные функции в общественной жизни — как явные (осознаваемые и даже формулируемые обществом, со-

циальными группами и индивидами), так и латентные (скрытые, неосознаваемые, неформулируемые).

Результаты и эффективность воспитания в современном обществе определяются не столько тем, как оно обеспечивает усвоение и воспроизводство человеком культурных ценностей и социального опыта, сколько подготовленностью членов общества к сознательной активности и самостоятельной творческой деятельности, позволяющей им ставить и решать задачи, не имеющие аналогов в опыте прошлых поколений. Важнейший результат воспитания — готовность и способность человека к самоизменению, самовоспитанию.

Педагогическая деятельность

Педагогическая деятельность — один из видов профессиональной деятельности, направленной на реализацию целей образования. К основным видам педагогической деятельности относятся обучение и воспитание. Педагогическую деятельность можно рассматривать и более широко — как особый вид общественно полезной деятельности взрослых людей, сознательно направленной на подготовку подрастающего поколения к самостоятельной деятельности в соответствии с экономическими, политическими, нравственными и эстетическими целями.

В структуре педагогической деятельности принято выделять три взаимосвязанных компонента: конструктивный, организационный и коммуникативный.

Конструктивная деятельность включает в себя три части: конструктивно-содержательную (планирование и построение всего педагогического процесса, в том числе отбор и сочетание учебного материала), конструктивно-оперативную (планирование действий как собственных, так и учащихся) и конструктивно-материальную (проектирование учебно-материальной базы педагогического процесса).

Организационная деятельность — выполнение системы действий, направленных на включение учащихся в различные виды деятельности, в том числе организация совместной деятельности.

Коммуникативная деятельность — установление педагогически целесообразных отношений педагога с воспитанниками, другими педагогами, представителями общественных организаций, родителями.

Для оценки уровня компетентности человека, занимающегося педагогической деятельностью, разработаны различные критерии. Например, Н.В. Кузьмина предложила использовать в этих целях уровни продуктивности работы в аудитории:

- *непродуктивный* — преподаватель умеет пересказать другим то, что знает сам;
- *малопродуктивный* — преподаватель умеет приспособливать свое сообщение к особенностям аудитории;
- *среднепродуктивный* — преподаватель владеет стратегиями обучения по отдельным разделам курса, т.е. умеет формулировать педагогическую цель, отдавать себе отчет в искомом результате и отбирать систему и последовательность включения студентов в учебно-познавательную деятельность (такую деятельность можно назвать локально моделирующей);
- *продуктивный* — преподаватель владеет стратегиями формирования искомой системы знаний, умений, навыков по предмету в целом;
- *высокопродуктивный* — преподаватель владеет стратегиями превращения своего предмета в средство формирования личности, определяет ее потребности в саморазвитии (такую деятельность можно назвать системно моделирующей).

Педагогический процесс

Педагогический процесс — специально организованное взаимодействие старшего (обучающего) и младшего (обучаемого) с целью передачи старшими и освоения младшими социального опыта, необходимого для жизни и труда в обществе. В педагогическом процессе реализуются цели образования, и воспитания в условиях педагогической системы. Педагогический процесс, как и любой другой, приводит к определенному результату, возникающему как продукт преднамеренного взаимодействия педагога и воспитанника. Причем результат — это изменение в поведении и деятельности как ученика, так и учителя. Педагогический процесс характеризуется целостностью, системностью и непрерывностью.

Эффективность педагогического процесса диктуется наличием постоянной обратной связи, позволяющей своевременно получить информацию о соответствии результатов планировавшимся задачам.

Педагогическое взаимодействие

Педагогическое взаимодействие, относящееся к одним из ключевых понятий педагогики, в то же время рассматривается и как научный принцип, лежащий в основе воспитания.

Педагогическое взаимодействие — процесс, происходящий между воспитателем и воспитанником в ходе учебно-воспитательной работы и направленный на развитие личности учащегося. Как процесс, состо-

ящий из взаимосвязанных компонентов: дидактических, воспитательных и социально-педагогических, он обусловлен и опосредован учебно-воспитательной деятельностью, целями обучения и воспитания.

В основе педагогического взаимодействия лежит сотрудничество, которое присутствует во всех видах деятельности — познавательной, трудовой, творческой, составляя начало социальной жизни человечества. Педагогическим взаимодействием между людьми становится тогда, когда взрослые (педагоги, родители) выступают в роли наставников. Оно предполагает равенство отношений, которое, к сожалению, взрослыми порой нарушается. Опираясь на свои возрастные и профессиональные (педагогические) преимущества, они могут использовать авторитарное воздействие. В ситуациях неравноправия у учащегося и даже у маленького ребенка возникает ответная реакция. Опытные, талантливые педагоги обладают особым педагогическим чутьем и тактом и умеют управлять взаимоотношениями, совершенствуясь по мере усложнения духовных и интеллектуальных потребностей учеников, что, в свою очередь, способствует и творческому росту педагога.

Педагогические технологии

Педагогические технологии — совокупность средств и методов воспроизведения теоретически обоснованных процессов обучения и воспитания, позволяющих успешно реализовывать поставленные образовательные цели. Это направление, занимающееся конструированием оптимальных обучающих систем, проектированием учебных процессов, как новая категория педагогики появилось в 1950-х гг. Главное отличие педагогической технологии от методики (понятие, используемое в классической модели образования) заключается в том, что эта категория системно-деятельностная. Технология позволяет ученику занять позицию субъекта собственной познавательной деятельности, а учителю — спроектировать траекторию индивидуального развития ученика.

Педагогическая технология предполагает соответствующее научное проектирование, при котором задаются однозначные цели и сохраняется возможность объективных поэтапных измерений и итоговой оценки достигнутых результатов.

К важнейшим чертам технологий обучения относят:

- разработанность диагностично поставленных целей обучения, что достигается за счет описания действия учащегося в терминах «знает», «понимает», «применяет»;

- ориентированность всех учебных процедур на гарантированное достижение учебных целей;
- наличие оперативной обратной связи, оценки текущих (по типу «усвоил — не усвоил») и итоговых результатов, которые обязательно разъясняются каждому ученику;
- воспроизводимость обучающих процедур, т.е. возможность их повторения любым преподавателем.

Сильной стороной педагогических технологий является создание стандартных заданий (тестов) для всех видов целей и уровней обучения. В традиционном обучении измерение уровня усвоения знаний и их оценка носят неопределенный и субъективный характер, замерить и оценить знания учащегося объективно нельзя. К недостаткам педагогических технологий такого типа относится ориентация на обучение репродуктивного типа, своего рода натаскивание, а также неразработанность мотивации учебной деятельности, игнорирование личности, ее внутреннего мира.

Наиболее сложным в педагогических технологиях остается вопрос об описании личностных качеств учащихся. На всех стадиях педагогического процесса может использоваться избранная концепция структуры личности, но сами качества необходимо интерпретировать в понятиях, подлежащих диагностике и измерению. Методика описания с помощью диагностических показателей опыта личности и ее интеллектуальных качеств представлена некоторой совокупностью параметров и связанных с ними критериально-ориентированных тестов для контроля степени достижения учащимися поставленных целей обучения. Названная совокупность включает параметры, характеризующие содержание обучения и качество его усвоения. На основе диагностического целеполагания разрабатываются образовательные стандарты: содержание обучения, образовательные программы и учебники, а также строятся дидактические процессы, гарантирующие достижение заданных целей.

Педагогическая задача

Педагогическая задача рассматривается как некая ситуация, соотношенная с целью педагогической деятельности и условиями ее реализации. Существуют различные типы и виды задач, которые, так или иначе, являются задачами социального управления. К первому типу относятся *содержательные педагогические задачи* (СПЗ), направленные на изменение ученика, перевод его из одного состояния в другое. Эти цели описываются через задаваемые качества личности. Педаго-

гические задачи второго типа — *функциональные* (ФПЗ) — являются частными по отношению к первому типу и связаны с отдельным педагогическим актом. Эти задачи выстраиваются в виде четко прописанной системы, которая должна привести к формированию заданных свойств учеников, т.е. к решению содержательных педагогических задач.

ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ

1. Выделите критерии различения классической и новой парадигмы образования.
2. Каковы составляющие образовательного процесса?
3. Перечислите задачи педагогики как научной отрасли знаний.
4. Перечислите задачи педагогики как практической сферы деятельности.
5. Сравните специфику педагогических и психологических методов научного исследования.
6. Что явилось исторически первой формой образования?
7. Чем отличается воспитание от социализации?
8. Что лежит в основе педагогического взаимодействия?
9. Назовите структуру педагогической деятельности.
10. Что понимается под термином «педагогическая технология»?

ЛИТЕРАТУРА

- Коджастирова Г.М.* Педагогика: Учебник. М.: Гардарики, 2004.
- Лернер И.Я.* Дидактические основы методов обучения. М.: Просвещение, 1981.
- Розанов В.В.* Сумерки просвещения. М.: Педагогика, 1990.
- Сериков В.В.* Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем. М.: Логос, 1999.
- Философско-психологические проблемы развития образования / Под ред. В.В. Давыдова. М.: Педагогика, 1981.

Глава 2

Педагогические концепции

2.1. Концепции образования

В основе педагогических теорий лежат идеи о природе как человека (его созревании, росте, развитии, возможностях воспитания и обучения), так и различных групп людей. Менялись представления общества, расширялось научное знание и вслед за ними возникали новые взгляды на образование, его основания, цели и возможности. Время запрограммированных решений уходит в прошлое, возрастает неопределенность задач и ситуаций. Это влечет за собой пересмотр значимых психологических качеств специалиста. Например, индустриальная экономика требует от специалиста исполнительской точности, умения подчиняться власти и способности смиряться с пожизненным однообразным трудом. Информационная экономика выдвинула иные требования: способность быстро реагировать на изменения, быть инициативным, коммуникабельным и т.п.

Среди многочисленных теорий, сформулированных человечеством за всю свою историю, можно выделить десять, актуальность которых для педагогики не потеряна и сегодня.

1. Структуралистские теории восходят к идеям Пифагора о гармонии как одном из начал всего существующего, в том числе и человека. Отсюда формулировалась и основная задача воспитания — привести в гармонию различные душевные движения, достигнуть надлежащего равновесия между телесной и душевной стороной человеческого существа.

2. Сенсуалистские теории также зародились в Античности. Аристотель и другие мыслители полагали, что способностью к образованию человек наделен от рождения. Однако дать образование может не каждый, а только тот, кто знаком с необходимыми для этого

приемами и условиями психической жизни воспитанника. Выделялось три вида воспитания: физическое, нравственное и умственное. В качестве средства воспитания предлагалось изучение таких дисциплин, как грамматика, риторика, диалектика (логика), математика, графика, политика, музыка и астрономия. Наиболее полно этот подход был разработан Я.М. Коменским (см. часть II, гл. 1, § 1.1). Большой вклад в развитие сенсуалистских теорий внесли такие мыслители и педагоги, как Л.Н. Толстой, С.Т. Шацкий, А.С. Макаренко.

3. Томистский подход — его основоположник, философ и теолог XIII в. Фома Аквинский, синтезировал разум и веру, философию и теологию, деятельность и созерцание. Он начинал с посылок, основанных на Откровении, и переходил к философскому исследованию человека и природы. В его модели педагогического процесса важнейшим агентом являлся учащийся, цель которого состоит в обретении способности к самообразованию. Интеллектуально независимый, он должен сам управлять своими исследованиями и открытиями. Фома Аквинский особенно подчеркивал значение интеллектуальной дисциплины (жестко дисциплинированная рациональность дает человеку возможность встать на путь нравственного совершенствования), а в иерархии ценностей существенное место отводил практическим приложениям разума.

4. Гуманистические теории, зародившиеся в XIV—XV вв. (П. Верджерио, Х.Л. Вивес и др.), вновь обращают свой взор к воспитательному идеалу Античности — человеку со здоровым духом и телом. В начале XX в. гуманистическая педагогика пережила новый взлет (Э. Кей, Г. Гаудиг, А. Нил и др.). В современной зарубежной педагогике этот подход опирается на идеи психологов А. Маслоу, К. Роджерса и их последователей.

5. Апперцептивная теория исходит из положения, согласно которому обучение базируется на ассоциации идей и элементов опыта. Мышление детерминирует распределение идей между сознанием и подсознательным с помощью апперцепции (от *лат.* *ad* — к и *percipere* — восприятие) — явного и осознанного восприятия какого-либо впечатления, ощущения. Новые идеи вступают в ассоциативную связь с имеющимися идеями, образуя понятийную матрицу (апперцептивную массу). Установившаяся масса апперцепции нуждается в аккомодации к новому опыту. Это предполагает как интеллектуальное лидерство учителя, так и спонтанную творческую активность учеников. Основные идеи этой теории были заложены в трудах Дж. Локка, затем получили развитие в работах И. Гёрбарта, огромную роль сыграли экспериментальные исследования Ж. Пиаже.

6. Марксистская теория имеет исторические корни в логических построениях Платона, И. Канта, Г. Гегеля и А. Смита. По сути своей это глубоко человеческая теория, в отличие от множества различных марксистских интерпретаций педагогических идей К. Маркса. Теория исходит из предположения, что для собственно человеческого роста и полного созревания необходимы благоприятная среда и разумно устроенное общество, обуславливающие воспитание самостоятельной, социально активной и ответственной личности. Свобода личности достигается, не ее бегством от социальных связей, а благодаря им. Образование должно преодолевать отчуждение личности. Вмешательство государства в образование сводится к демократическому расширению доступа к нему, но воспроизведение собственно человеческого в человеке есть задача каждого отдельного индивида.

7. Бихевиористская теория в наиболее развитом виде представлена в трудах Б.Ф. Скиннера. Американский психолог подчеркивал возможность и необходимость управления социально позитивным поведением человека с помощью научно организованного педагогического процесса. Управление поведением, для которого нет альтернативы, предполагает создание условий для успешного усвоения знаний и умений. Отсюда берут начало программированное обучение и операционально определяемая таксономия целей педагогического процесса.

8. Педоцентристский подход восходит к идеям и практике Сократа, полагавшего, что добродетель есть знание и поэтому ей можно учиться. Сократ создал особый метод преподавания, носящий его имя. Ряд наводящих вопросов помогает мысли родиться в голове учащегося. Педоцентристский подход нацелен на адаптацию школы к ребенку, а не только ребенка к школе. В современном виде этот подход отчетливо изложен в работах Ж.Ж. Руссо, И. Г. Песталоцци, Ф.У. Паркера, К.Д. Ушинского. Педагоги создают обучающую, воспитывающую и развивающую культурную среду, исследуя которую дети самообразовываются и самоопределяются (М. Монтессори, Ж.О. Декроли, СТ. Шацкий и др.). Роль педагога сводится к консультированию и помощи в самообразовании, саморазвитии.

9. Экзистенциалистский подход представлен моделями педагогического процесса, основанными на понимании процесса выбора и принятия решения (С. Кьеркегор, М. Бубер, Н.И. Пирогов и др.). Экзистенциальная ситуация задается здесь и теперь, и в ее исходе важны не только традиции и принципы. Для самоопределения как единичной, отдельной, неповторимой личности, а не только как члена какой-либо группы растущему человеку необходимо устано-

вить отношения с другими Я и с Ты (Богом). Главное в педагогическом процессе — диалог личности с миром, в ходе которого возникает и укрепляется ее ответственность за себя и за мир. Положительный результат этого процесса зависит от степени истинности личности («быть, а не казаться»). Между жизненным потоком и обучением есть преемственность, поэтому оторванное от жизнедеятельности знание не может быть ни целью, ни содержанием образования. Материал обучения пропитывается внутренним духом учащегося.

10. Личностно-ориентированный подход — его основоположники акцент делают прежде всего на субъект-субъектном типе взаимодействия, реализуемого в совместной деятельности. Здесь представлены два полноправных деятеля, имеющих собственные мотивы, цели деятельности и соответствующие способности для ее осуществления. Обучающийся, опираясь на универсальные, надпредметные умения, способен к самостоятельной реализации деятельности благодаря опоре на свой индивидуальный опыт. При этом преподаватель открыт к взаимодействию, ориентирован на личность обучающегося, реализует демократический, поощряющий стиль руководства. Обучающийся активен, инициативен и открыт к взаимодействию с педагогом и группой.

Различные теории и научные подходы в педагогике не исключают, а скорее дополняют друг друга, их знание расширяет мышление педагога, обогащает его профессиональный инструментарий (средства, методы, приемы, формы). Суть педагогического мышления в том, что все общеобязательные принципы при любом их практическом применении модифицируются. Конкретизируясь, теоретическое знание приспособляется к неповторимо индивидуальной ситуации и/или случаю. Оно преобразуется, пересматривается, видоизменяется.

ч

2.2. Теории учения и обучения

В педагогике и психологии для обозначения способов приобретения человеком жизненного опыта в виде знаний, умений, навыков, способностей принято использовать понятия: «научение», «учение», «обучение». Единства в понимании этих понятий среди ученых нет, тем не менее можно выделить некоторые характерные черты, позволяющие отличить одно понятие от другого.

Научение — это термин, который в зарубежной научной литературе используется как эквивалент понятия «учение». Часть российских

авторов считает, что научение — более широкое понятие и обозначает процесс и результат приобретения индивидуального опыта любой биологической системой, от простейших до человека. Но чаще всего в отечественной педагогике и психологии понятие научения используется по отношению к животным, для человека тот же процесс называется учением.

Учение — понятие скорее психологическое, чем педагогическое, поскольку оно связывается с усилиями индивидов, усваивающих тот или иной материал. Это научение человека в результате целенаправленного, сознательного присвоения им общественно-исторического опыта и формируемого на этой основе индивидуального опыта. В такой трактовке учение представляет собой разновидность научения. В работах психологов учение рассматривается как тип ведущей деятельности, в русле которой происходит не просто приобретение знаний, умений и навыков, но и формирование личности в целом.

Несмотря на то что усвоение и управление этим процессом неразрывно связаны друг с другом, исторически теории учения и обучения разрабатывались отдельно.

Теории учения

Существуют различные теории, согласно одним из которых в процессах учения и научения действует единый механизм обучения (как у человека, так и у животных), согласно другим — учение и научение имеют различные механизмы. В отечественной психологии учение рассматривается как один из основных видов деятельности, занимая срединное положение в последовательной их смене, совершающейся в течение жизни каждого человека: следует за игрой и предваряет труд. В то же время любое взаимодействие с миром не только удовлетворяет потребности индивида, но и приводит к более полному и точному отражению им условий деятельности, что и обеспечивает совершенствование способов ее осуществления. Таким образом, учение является обязательным компонентом любой деятельности и представляет собой процесс изменения ее человеком. Раскрывая суть учения как особого вида деятельности, С.Л. Рубинштейн писал, что основная цель учения заключается в подготовке к будущей самостоятельной трудовой деятельности. Средством учения выступает освоение обобщенных результатов того, что создано предшествующим трудом человечества.

Проблема учения является междисциплинарной; соответственно оно может рассматриваться с разных позиций. И. Лингарт выделяет

девять аспектов (позиций) рассмотрения¹. С позиции философии учение рассматривается как специфическая форма познания (в учении возникают и решаются противоречия между объективным и субъективным, формой и содержанием и т.д.); с позиции этики — как процесс ценностного формирования и самоопределения, интериоризации общественных норм, правил, ценностей; с позиции биологии — как адаптационный процесс, где исследуются наследственность, среда, приспособление, регуляция; с позиции физиологии — как процесс выработки условных рефлексов, закономерностей высшей нервной деятельности, аналитико-синтетической деятельности мозга; с позиции психологии — как активность субъекта, как деятельность, как фактор его психического развития; с позиции кибернетики — как информационный процесс в обучающейся системе, характеризующейся управлением по каналам прямых и обратных связей; и наконец, с позиции педагогики — в контексте воспитательно-образовательной системы, где воспитание и обучение представляют собой целенаправленные, желательные с точки зрения потребностей общества условия, долженствующие обеспечить эффективную передачу общественного опыта.

В западном и российском образовании сложились две основные теории учения: ассоциативно-рефлекторная и деятельностная.

Ассоциативно-рефлекторная теория учения имеет большую историю. Представление об ассоциативном характере психической жизни человека возникло еще в Античности, четко оформилось в XVII—XVIII вв. и до сих сохраняет свое научно-практическое значение. Предполагается, что организм обладает особой способностью запечатлевать, сохранять и воспроизводить ранее испытанные воздействия, что позволяет человеку устанавливать и воспроизводить связи между отдельными событиями своей жизни — близкими по времени, пространству, в чем-то сходными или различными. Эти связи и были названы *ассоциациями*. Благодаря им в сознании и в поступках человека возможны закономерные переходы от одного события к другому. Ассоциации тем самым могут считаться основой памяти человека и его обучаемости. Согласно ассоциативно-рефлекторной теории учения, человек приобретает те или иные понятия, опираясь на их сенсорные компоненты, на сравнение единичных представлений, на обозначение и выделение в последних с помощью слов некоторых общих свойств, а также на ряд упражнений.

¹ См.: Лингарт И. Процесс и структура человеческого учения. М., 1970.

Деятельностная теория учения опирается на два понятия: «действие», предполагающее преобразование субъектом того или иного объекта, и «задача», включающая в себя цель, представленную в конкретных условиях своего достижения. Решение задачи состоит в поиске учащимся того действия, с помощью которого можно преобразовать условия задачи для достижения требуемой цели.

Некоторые элементы деятельностного подхода к учению обнаруживаются в когнитивных теориях обучения и в теории социального научения, разрабатываемых американскими специалистами. Особый вклад в данную схему учения внесли бихевиористы. Американский психолог и педагог Э. Торндайк ввел в нее в качестве первого звена проблемную ситуацию, выход из которой сопровождается пробами и ошибками, приводящими к случайному успеху. Уже упоминавшийся Скиннер выявил особую роль подкрепления правильной реакции, что предполагает «конструирование» выхода из ситуации и обязательность правильного ответа (в этом заключалось одно из оснований «программированного обучения»).

В отечественной психологии существуют несколько подходов к пониманию понятия «учение».

Один из них состоит в рассмотрении учения как усвоения учащимся знаний и формирования у них приемов умственной деятельности (Н.А. Менчинская, Е.Н. Кабанова-Меллер, Д.Н. Богоявленская и др.). В его основе лежит положение, согласно которому усвоение знаний определяется внешними обстоятельствами (программой и методами обучения) и в то же время оно есть результат активности самого школьника. Центральным моментом учения является усвоение знаний, представленных в виде научных понятий.

Другой подход к проблемам учения содержится в теории поэтапного формирования умственных действий и понятий, разрабатываемой П.Я. Гальпериным, Н.Ф. Талызиной и их сотрудниками. В этой теории учение понимается как усвоение определенных видов и способов познавательной деятельности, которые включают в себя заданную систему знаний и в дальнейшем обеспечивают их применение в заранее заданных пределах. Знания, умения и навыки не существуют изолированно друг от друга, качество знаний всегда определяется содержанием и характеристиками деятельности, в состав которой они вошли. Единицей, усваиваемой в процессе обучения познавательной деятельности, являются умственное действие и задача. Управление учением с этой точки зрения означает формирование умственных действий с определенными, заранее заданными свойствами.

Теория Гальперина о поэтапном формировании умственных действий состоит из двух частей. В первой части дается подробное описание закономерностей поэтапного формирования умственных действий на основе их предметных аналогов, во второй — выделяются три типа учения человека. Тип I соответствует традиционному обучению, тип II — программированному. Наиболее интересным представляется тип III, для которого характерна ориентировка учащихся на основные единицы, конституирующие ту или иную область знания, на законы их сочетания, а главное — на общие методы определения того и другого. Такая ориентировка дает ученикам понимание того, чем обоснованы выделение и состав условий соответствующих действий [см.: Гальперин].

Исследования Гальперина и его сотрудников обнаружили внутреннюю связь типа ориентировки со способами построения учебных предметов. При традиционном построении действует индуктивный принцип, когда частные явления изучаются раньше, чем общие правила. При учении III типа формирование действий, выделяющих основные единицы материала, позволяет учащимся сразу раскрыть эти общие правила, т.е. преодолеть «индуктивность» при сохранении единства общего и частного в процессе усвоения. Это требует глубокого изменения существующих способов размещения и освещения учебного материала. Такая переработка, писал Гальперин, составляет главную трудность в реализации III типа, но изложение предмета именно по этому типу ориентировки «более всего приближается к собственно научному его пониманию [см.: Там же].

Н.Ф. Талызина, опираясь на труды А.Н. Леонтьева и П.Я. Гальперина, описала основные условия, обеспечивающие управление процессом усвоения действий и понятий, а также пути формирования у школьников различных приемов познавательной деятельности. Ей удалось увязать между собой процессы усвоения знаний и их применение, которые в традиционной педагогике принято относить к разным этапам, разделенным по времени: вначале усвоение, затем применение [см.: Талызина].

В конце 1950-х гг. российский психолог Д. Б. Эльконин выдвинул гипотезу о строении учебной деятельности (потребность, задача, мотивы и операции) и ее значении в психическом развитии ребенка. Экспериментальное подтверждение этой гипотезы и ее дальнейшее развитие прослеживается в исследованиях В.В. Давыдова и его сотрудников. Специфическая потребность и мотив учебной деятельности человека заключаются в овладении теоретическим отношением к действительности и соответствующими ему способами ориентации в

ней. Предметным содержанием учебной деятельности выступают взаимосвязанные формы теоретического сознания людей (научного, художественного, нравственного, правового) [см.: Давыдов]. Основные компоненты учебной деятельности те же, что и любой другой (игровой, трудовой, общения): потребности и мотивы, цели и средства ее достижения, задачи и действия по их решению (рис. 29).

УЧЕБНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ



Рис. 29. Структура учебной деятельности

Исходной формой учебной деятельности является ее коллективно распределенное осуществление учащимися под руководством учителя. Формирование и развитие учебной деятельности проходит несколько этапов, каждому из которых соответствуют определенные ступени образования. При переходе с этапа на этап видоизменяются ее основные характеристики (содержание, формы организации и т.д.).

Теории обучения

На основе концептуальных подходов к проблемам образования (теории образования), теоретических разработок по проблеме учения и экспериментальных подтверждений разрабатываются теории обучения как целенаправленного процесса взаимодействия учащегося и обучающего, организации и стимулирования учебно-познавательной деятельности

учащихся. Обучение в той или иной форме всегда предполагает участие других людей (педагогов). В обучении основным выступает процесс учения (или усвоения), поскольку усилия педагогов обращены на целенаправленное управление именно этим первичным процессом. В психологии обучение рассматривается как управление процессом накопления знаний, формирования познавательных структур, как организация и стимулирование учебно-познавательной активности учащегося.

На основе сенсуалистских теорий образования возникла ассоциативная теория обучения, известная еще как традиционная, «объяснительно-иллюстративная». Эту теорию относят к предметно-ориентированным, поскольку в качестве предмета, цели и результата выступает освоение обучаемыми определенной суммы знаний, умений, навыков. Ученик рассматривается не как целостная личность, во внимание принимаются присущие ему отдельные психические процессы: память, восприятие, формально-логическое (эмпирическое) мышление, причем основной упор делается на память, именно поэтому традиционное обучение называется «школой памяти». Следует заметить, что данная теория настолько проста в реализации, что легко передается от одного поколения учителей к другому, несмотря на все попытки научить преподавать по-иному.

На основе бихевиористских представлений родилось программное (технологическое) обучение. Для него требуется программа, которая путем коротких, логически связанных шагов ведет обучаемого практически без ошибок к правильному ответу. Своих первоначально заявленных целей, в частности заменить преподавателей компьютерами, основоположники программированного обучения так и не достигли, но они легли в основу прагматического направления в образовании — «школы действия». В современной психологии разработано немало методик, предполагающих активные действия, упражнения, обращение к личному опыту слушателей, включение практических рекомендаций и приемов, уменьшение объема теоретических знаний и концептуальных моделей. Широкое распространение получили *тренинги*. Это понятие было предложено Э. Сингером как «набор средств, с помощью которых знания, процедуры и мысли преобразуются в практические действия». Существенные дополнения внес Э. Хичкок. Они касаются:

- планомерности в сочетании с мотивацией;
- интенсивности обучения, демонстрации и практической работы;
- ежедневности обучения с целью повышения эффективности.

Идеология программирования реализуется в информационных технологиях, или компьютерном обучении. Психологической осно-

вой такого обучения стала когнитивная психология, развивающая представление о работе компьютера как подобии работы мозга человека («компьютерная метафора»), а о перерабатываемой машиной информации — как знании. В отличие от бихевиоризма когнитивная психология, возникшая в США в конце 1950-х — начале 1960-х гг., видела предмет своего изучения в зависимости поведения человека от внутренних, познавательных (информационных) структур, схем или «сценариев», сквозь призму которых человек воспринимает внешний мир и действует в нем.

Компьютер соединяет возможности оперативного обмена информацией между обучающимся и компьютером, что создает иллюзию диалога, без которого обучение не происходит. В это направление вкладываются огромные деньги, и на него возлагаются большие надежды. Однако его образовательная эффективность будет определяться не технологической, а содержательной стороной. Остается открытым вопрос о том, какая концепция будет избрана в качестве основы подготовки содержания и способа взаимодействия. Существуют два подхода к пониманию роли информационных технологий в образовании. В первом случае информационные технологии рассматриваются как инструмент расширения объема информации, способов ее передачи и обработки. Это наиболее распространенная позиция в педагогической практике, где преобладают простые, хорошо освоенные преподавателями, но весьма неэффективные технологии: традиционные (характерно для российской школы) и программированные (западные школы). Во втором случае к информационным технологиям подходят как к условию формирования новых образовательных систем.

Идея проблемного обучения имеет почти столетнюю историю, но особенно большой интерес к нему как одному из вариантов «школы мышления» возник в нашей стране в конце 1960-х — начале 1970-х гг. Проблемное обучение — альтернатива механистически репродуктивному программированному обучению — представляет собой способ организации активного взаимодействия субъектов образовательного процесса (обучающихся) с вероятностным, неоднозначным содержанием обучения.

Стержневым понятием является *проблемная ситуация*, с помощью которой моделируются условия исследовательской деятельности. Осознание невозможности разрешить ее переживается человеком как интеллектуальное затруднение и приводит к появлению потребности в новых знаниях. Ему приходится выдвигать и проверять гипотезы относительно неизвестных параметров проблемной ситуации и способов ее разрешения. Получив в процессе этого новое для себя знание.

учащийся преобразует проблемную ситуацию в задачный вид и приступает к ее решению. Это уже задача не предложенная учителем, а его собственная, и ее решение представляет для него личностный смысл и интерес.

Операционально проблемное обучение можно определить так: это обучение, в котором реализуется принцип проблемности: 1) в содержании учебного материала, который проектируется как система учебных проблем, отражающих противоречия науки, практики и самой учебной деятельности; 2) в процессе его развертывания в учебной деятельности в виде диалогического общения и взаимодействия преподавателя и учащегося, а также учащихся между собой. Косвенное управление познавательной деятельностью осуществляется с помощью проблемных и информационных вопросов, заранее заготовленных преподавателем или возникающих по ходу появления, анализа и разрешения проблемных ситуаций. Проблемные вопросы как бы направлены в будущее, указывая на существо учебной проблемы и область поиска еще неизвестного обучающимся знания, отношения, способа действия. Напомним, что вопросы, принятые в классической педагогике, обращены к прошлому знанию, известному обучающимся и необходимому им для понимания ситуации и включения в процесс ее разрешения.

При всей привлекательности идеи проблемное обучение как особый вид, а тем более тип обучения, не получило широкого распространения ни в общем, ни в профессиональном образовании. Тому, безусловно, есть свои причины. Проблемное обучение нетехнологично, требует перестройки содержания обучения, использования психологических критериев оценки результатов обучения в мыслительной деятельности учащихся. Все это предполагает более высокий уровень психолого-педагогической подготовки преподавателя. Однако исторически проблемное обучение сыграло очень важную роль в становлении новой образовательной парадигмы, поставив вопрос о целенаправленном развитии мышления в образовании, утвердив необходимость реализации принципа проблемности в содержании обучения и в его развертывании в диалогическом общении учителя и ученика.

Проблемный подход часто отождествляется с задачным подходом к проектированию содержания обучения. Однако единицей проектирования и развертывания практического содержания традиционного обучения являются задание, *задача*, а проблемного — *учебная проблема*. Задача и близкое ей по смыслу задание есть обобщенная знаковая модель множества прошлых проблемных ситуаций, в кото-

рые попадали люди в процессе теоретической и практической деятельности. В результате «очищения» от противоречий и неопределенностей, выделения необходимых и достаточных условий и способов их преобразования проблемные ситуации превращались авторами учебных программ в задачи (задания), своего рода «культурные консервы». Когда-то это был огромный шаг вперед в становлении массового образования. Не повторяя тяжкий путь поиска истины в вероятностном (проблемном) мире, можно за относительно короткое время обучения овладеть практическими умениями и навыками (стоящей за ними теорией), необходимыми для жизни и профессиональной деятельности. Однако за этот шаг приходится платить огромную цену: учебные задачи лишены личностного смысла; их решение требует от школьников и студентов запоминания способов решения, но не развивает мышление.

Контекстное обучение, интенсивно развиваемое в сфере профессионального образования как в нашей стране, так и за рубежом, получило наименование от понятия контекста — системы внутренних (личность, ее знание и опыт) и внешних условий поведения и деятельности, которая влияет на восприятие, понимание и преобразование субъектом конкретной ситуации, придавая смысл и значение как этой ситуации в целом, так и ее компонентам. Автор контекстного обучения А.А. Вербицкий считает, что эта теория имеет три источника: смыслообразующая категория «контекст» (предметный, социальный), теория деятельности и многообразный эмпирический опыт так называемого активного обучения.

Содержание контекстного обучения базируется, с одной стороны, на логике учебного процесса как «консервированного» прошлого научного знания, с другой — на логике будущей профессиональной деятельности, представленной в виде модели специалиста, в которой дано описание системы его профессиональных функций, проблем и задач. В контекстном обучении выделены три базовые формы деятельности учащегося: учебная академического типа, квазипрофессиональная, например деловая игра, и учебно-профессиональная, в которой учащийся выполняет реальные исследовательские или практические функции. В качестве промежуточных между учебной деятельностью и профессиональной выступают проблемные лекции, семинары-дискуссии, тренинги, анализ конкретных производственных ситуаций и т.п.

На основе гуманистического, экзистенциалистского подходов разрабатываются личностно ориентированные теории. В их основу положены идеи гуманистической психологии К. Роджерса,

А. Маслоу и других, а также идеи развивающего обучения, прежде всего Л.С. Выготского и В.В. Давыдова. Суть данной концепции состоит в том, что целью обучения должна стать сама личность, ее потребности и возможности. В этом случае содержание образования направлено на развитие мыслительных, коммуникативных, творческих и других универсальных культурно-исторических способностей человека, а также способности к самоорганизации, на выработку умения самостоятельно находить решения профессиональных, жизненных проблем, на расширение мотивационно-ценностной сферы личности. Одна из сложностей в реализации данного подхода — необходимость субъект-субъектного взаимоотношения между преподавателем и студентом как «партнерства равных». Все остальные концепции обучения предполагают отношение к обучающемуся как к объекту воздействия.

2.3. Теории воспитания

В ряде современных концепций воспитание и обучение рассматриваются как единая система. Однако в российской педагогике принято различать эти, безусловно, взаимосвязанные процессы. В истории развития педагогической науки и практики можно выделить три основных теоретических модели воспитания: авторитарную, свободную и гуманистическую.

Теория авторитарного воспитания корнями уходит в Средневековье, когда ученик рассматривался исключительно как объект управления и воздействия старших. Используемые воспитательные приемы ограничивали проявления индивидуальности ребенка и сводились к угрозам, надзору, приказам и запретам. К этому же типу можно отнести *технологическую теорию* воспитания, построенную на основе бихевиоризма, согласно которой воспитывать — значит формировать поведенческие навыки, соответствующие ролевым ожиданиям, а также системы воспитания в России до и после революции, хотя смысловое содержание в том и другом случае было принципиально различным. Воспитанники российских учебных заведений находились под постоянным надзором надзирателей — комнатных, живших с ними в одной комнате, и классных. Позже появились классные наставники в мужских гимназиях и классные дамы — в женских. Они не только следили за учениками, но и вели какую-то учебную дисциплину. После Октябрьской революции эти должности были упразднены, однако в 1930-х гг. ввели аналогичную должность групповода (впоследствии — классный руководитель). В начале 1990-х гг.

была учреждена должность классного воспитателя, освобожденного от учебной нагрузки.

Авторитарная педагогика делает упор на безоговорочное принятие понятий, убеждений, суждений, оценок, а также на соблюдение внешних форм поведения.

Теория свободного воспитания связана с именем французского мыслителя Ж.Ж. Руссо, который призывал уважать личность ребенка, не ограничивать, а стимулировать в процессе воспитания его естественное развитие. Под влиянием идей свободного воспитания в буржуазной педагогике конца XIX — начала XX в. сложилась *педоцентрическая концепция*, суть которой состоит в том, что за основу воспитания и обучения детей принимаются их спонтанные интересы и потребности. В России начала XX в. эти идеи нашли отражение в педагогических взглядах и деятельности сторонников анархизма, в частности П.А. Кропоткина. Он полагал, что только так можно превратить ребенка в гармонически развитую, самостоятельно мыслящую личность, готовую к активной деятельности в обществе. Педагоги-анархисты особое значение придавали социально-трудовому аспекту¹ свободного воспитания, добровольному сотрудничеству детей, развитию у них стремления к взаимопомощи.

В практике работы начальной школы, где идеи педоцентризма получили наибольшее распространение, это привело к недооценке организации систематического обучения и увлечению различными видами детской самодеятельности.

Теории гуманистического воспитания объединяют различные взгляды педагогов, психологов, делающих акцент на свободном развитии индивидуальности, принятии ребенка таким, каков он есть, и любви к нему. Процесс воспитания в одних традициях рассматривается как помощь в саморазвитии, открытии Я, как процесс актуализации (К. Роджерс) или самоактуализации (А. Маслоу), в других — как процесс взаимосвязанных и соотносимых изменений во внутреннем (изменение себя) и внешнем (взаимодействие с другими) плане. При этом внутренний план развития проявляется в самопознании, саморегуляции, самоорганизации, а внешний определяется глубиной и темпами приобщения человека к социальным ценностям, становлением личностных качеств в процессе самореализации и самоутверждения. Эти идеи близки представлениям Л.С. Выготского о «зоне ближайшего развития», на которую необходимо ориентироваться в педагогическом процессе. В советской педагогике гуманистические идеи нашли отражение в работах А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинского, Ш.А. Амонашвили.

В гуманистической педагогике воспитание направлено на то, чтобы воспитанник все «пропускал через себя», собственное понимание, чувства и переживания. В поведении важным оказываются не только поступки, но и мотивы, их порождающие.

ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ

1. Сопоставьте теории образования, обучения и воспитания. Постройте граф-схему их взаимосвязи.
2. Выделите преимущества и уместность каждой образовательной концепции.
3. Какие теории образования, обучения, воспитания, на ваш взгляд, реализуется в современной практике российского образования?
4. В чем основное отличие концепции личностно ориентированного образования от экзистенциального подхода?
5. Сопоставьте понятия «научение», «обучение», «учение», «учебная деятельность» и выделите то, что отличает одно понятие от другого.
6. В чем принципиальное различие между ассоциативной и деятельностью теориями обучения?
7. Какова структура учебной деятельности? Какие из звеньев учебной деятельности вы рассматриваете как свои собственные, какие реализует за вас преподаватель?
8. На основе какой образовательной концепции родилось программированное обучение?
9. Какую теорию обучения принято называть «школой памяти»? Почему?
10. В чем различия между задачей (заданием) и учебной проблемой?

ЛИТЕРАТУРА

- Вербицкий А.А.* Контекстное обучение и становление новой образовательной парадигмы. Жуковский: МИМ ЛИНК, 2000. Вып. 2.
- Гальперин П.Я.* Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий//Исследования мышления в советской психологии. М.: Изд-во МГУ, 1966.
- Давыдов В. В.* Проблемы развивающего обучения: Опыт теоретического и экспериментального психологического исследования. М.: Педагогика, 1986.
- Ильенков Э.В.* Философия и культура. М.: Политиздат, 1991.
- Ильясов И.И.* Структура процесса учения. М.: Изд-во МГУ, 1986.
- Новиков А.М.* Российское образование в новой эпохе. М.: Эгвест, 2000.

Глава 3

Педагогический процесс

3.1. Структура педагогического процесса

Педагогический процесс как специально организованное, целенаправленное взаимодействие обучающихся и обучающихся имеет определенную структуру, состоящую из совокупности частей, соответствующих компонентам педагогической системы. Знание структуры педагогического процесса помогает преподавателю анализировать, осознать и совершенствовать собственную деятельность, а ученым — разрабатывать новые технологии и системы обучения, воспитания.

Педагогический процесс включает четыре компонента: целевой, содержательный, процессуальный и оценочно-результативный (рис. 30).

В начале XX в. в классической педагогике возникла идея целостности педагогического процесса как единства обучения и воспитания. Было введено (И.Ф. Герbart) понятие *воспитывающего обучения*. Од-



Рис. 30. Компоненты педагогического процесса

нако к концу XX в. педагогика вновь разделилась на две части: теорию обучения (дидактику) и теорию воспитания, хотя в реальном педагогическом процессе такое разделение весьма условно. Воспитание и обучение — два взаимообусловленных процесса, подчиненных единым закономерностям.

Закономерности педагогического процесса — это объективно существующие, повторяющиеся, устойчивые, существенные связи между явлениями, отдельными сторонами педагогического процесса — как внешними (социальная среда), так и внутренними (между методом и результатом). К наиболее общим закономерностям педагогического процесса относятся связи между воспитанием и:

- социальной системой: характер воспитания в конкретных исторических условиях определяется потребностями общества, экономики, национально-культурными особенностями;
- обучением: подразумевает взаимозависимость этих процессов, их разностороннее взаимовлияние, единство;
- деятельностью: согласно одному из основных законов педагогики, воспитывать — значит включать ребенка в различные виды деятельности;
- активностью личности: воспитание успешно, если его объект (ребенок) является одновременно и субъектом, т.е. обнаруживает активное поведение, проявляет собственную волю, самостоятельность, потребность в деятельности;
- общением: воспитание всегда протекает во взаимодействии людей — учителей, учеников и др. Формирование ребенка зависит от богатства межличностных связей.

В педагогическом процессе участвуют два субъекта — учитель и ученик. Деятельность учителя определяется задаваемыми обществом целями (социальный заказ), в соответствии с которыми отбирается содержание образования, разрабатываются соответствующие организационные формы, методы обучения и контроля, средства обучения и контроля. Деятельность учащегося также определяется целями, осознанными и неосознанными. Ученик в процессе обучения использует методы и средства, которые он освоил ранее. Деятельность этих двух субъектов далеко не всегда совпадает, поэтому требуется специальная организация по их взаимодействию.

Основные функции педагогического процесса: образовательная, воспитательная, социальная и развивающая. Наиболее сложной и неоднозначно понимаемой является развивающая функция, выражающаяся в качественных изменениях психической деятельности обучающегося. Если обучение (воспитание) опирается на уже сформировав-

шийся уровень развития, т.е. дает ребенку то, что он уже знает и умеет, то такое обучение не оказывает влияния на развитие. Обучение может тормозить психическое развитие, например, в том случае, если к обучающемуся предъявляются завышенные требования или его лишают возможности проявлять инициативу и активность. Л.С. Выготский предложил ориентироваться при обучении на «зону ближайшего развития» ребенка, когда ему предлагаются задания, с которыми он не может справиться самостоятельно, но способен выполнить под руководством учителя.

В современной российской педагогике распространены четыре теоретически обоснованные и экспериментально подтвержденные концепции развивающего обучения, появившиеся почти одновременно в 1960-1980-х гг.

Во-первых, это предложенная Л.В. Занковым дидактическая система для начальной школы, предполагающая ведущую роль теоретических знаний, высокий уровень трудности, быстрый темп с повторением и закреплением в новых условиях. Во-вторых, охватывающая весь учебный процесс начальной и средней школы концепция Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова, в которой основной акцент делается на формировании теоретического мышления и способов умственных действий. Как результат у учеников формируется способность генерировать новое знание, прослеживая происхождение того или иного понятия, явления, вещи. В-третьих, развивающая система «Школа диалога культур» В.С. Библера. Эта теория подразумевает обучение через диалог, дискуссию, деловое общение, мыследеятельность. Допустимо только проблемное изложение знаний, учитель не дает готового ответа, а выслушивает все предлагаемые учениками варианты, помогает им высказывать свою точку зрения. И наконец, система психического развития младших школьников на основе реализации принципа сотрудничества, разработанная Ш.А. Амонашвили. Эта воспитательная система строится не по принципу подготовки к жизни, а на основе реальной жизни ребенка, его опыта и переживаний.

Построение педагогического процесса опирается на определенные принципы, некие нормативные основы обучения. Принципы реализуются через систему правил. Например, принцип социальной защиты растущего человека проявляется в требованиях гуманизации педагогического процесса, т.е. в создании таких отношений между обучающим и обучающимися, в которых главным является ценность человека. Отсюда вытекают следующие правила: защищенность и эмоциональная комфортность в педагогическом процессе, признание прав ребенка и уважение к нему в сочетании с разумной требователь-

ностью, опора на положительные качества воспитанников, создание ситуации успеха.

3.2. Цели как компонент педагогического процесса

Целеполагание в педагогике — сознательный процесс выявления и постановки целей и задач педагогической деятельности, имеющий некоторый образ, представление о будущем результате. В зависимости от масштаба педагогические цели можно представить в виде ступенчатой системы:

цели урока или внеурочного мероприятия,
цели отдельной системы
цели обучения по отдельному предмету,
цели воспитания детей определенного возраста
цели отдельных образовательных систем,
цели этапов образования

**ГОСУДАРСТВЕННЫЕ ЦЕЛИ, ОБЩЕСТВЕННЫЙ
ЗАКАЗ, СТАНДАРТ ОБРАЗОВАНИЯ**

Процесс целеполагания в педагогическом процессе чрезвычайно сложен, поскольку в нем переплетаются разные, порой противоположные представления, потребности и интересы, которые должны быть строго взаимоувязаны. Цели образования, воспитания и обучения определяются: 1) социальной средой, в которой отражаются ценности и потребности определенного культурно-исторического периода развития общества (поскольку социальная среда не однородная, то и цели образования для разных социальных слоев населения будут формулироваться по-разному); 2) государством, регулирующим общий уровень образования, выдвигающим требование (заказ) к определенным образовательным системам и строго контролирующим выполнение государственного стандарта; 3) образовательным учреждением, в котором создаются соответствующие образовательные программы; 4) педагогом, разрабатывающим цели конкретных занятий, подбирающим соответствующий учебный материал, осуществляющим и контролирующим учебный процесс; 5) самим учащимся, имеющим собственные учебные цели, интересы и потребности.

Цель воспитания — это мысленное, заранее определяемое представление о результате педагогического процесса, в котором предполагается формировать определенные качества и состояния личности, ее сущность, индивидуальность, образованность, умствен-

ное, физическое, нравственное, эстетическое развитие и отношение к жизни. Существует три подхода к выбору целей воспитания:

- идеалистический — цели определяются целеполагающим началом, сверхъестественной силой, Богом, духом, который вносит смысл в человеческую жизнь;
- имманентный — цели определяются внутренними потребностями индивидуальности, зависят от индивидуальной природы личности;
- материалистический — цели воспитания зависят от потребностей общества в человеке с определенными качествами, от ценностей данного общества и соответствуют уровню общественного развития и педагогической системы.

Приоритетами воспитания во всем цивилизованном мире являются человек и уважение ко всему тому, что его окружает. В 1959 г. многие страны подписали международную Декларацию прав ребенка, а в 1989 г. — Конвенцию ООН о правах ребенка. Согласно этим документам, ребенок должен воспитываться в духе взаимопонимания, терпимости, дружбы между народами, мира и всеобщего братства. В Законе РФ «Об образовании» (1996) записано, что образование должно быть ориентировано на обеспечение самоопределения личности, создание условий для ее самореализации.

В таксономии целей обучения выделено три группы: познавательная, аффективная, психомоторная.

Наиболее разработана *познавательная* группа целей, хотя одни авторы включают в нее знание, понимание, применение, другие — знание, умение, владение.

О знании говорят в том случае, когда речь идет о фактах, терминологии, теории, методах, принципах. Знания могут иметь разные уровни освоения. Знания эмпирического уровня (ответы на вопросы *кто? что? что?*) позволяют распознавать ситуации и реагировать на внешние изменения. Знания эмпирико-теоретического уровня — это знания закономерностей *{как? каким образом?}*, объясняющих последствия происходящих изменений. Знания теоретико-методологического уровня — это знания системных структур *{почему?}*, позволяющих понять причины изменений как результата сложного взаимодействия невидимых связей.

Получая информацию, человек, как правило, хочет ее понять. В ранге педагогических задач принято разделять несколько уровней понимания как возможности:

- воспроизведения, повторения, демонстрации;
- перевода (с иностранного языка на родной язык, с бытового языка на научный и наоборот):

- действия по аналогии (решать задачи по формуле, алгоритму, правилу);
- извлекать информацию из контекста;
- строить собственные системы описания.

В ранге познавательных задач выделяется применение, когда ученик использует понятия, принципы, правила в конкретных ситуациях. Об умениях говорят в том случае, если ученик применяет полученные знания для решения типовых (стандартных) задач; о владении судят по способности ученика использовать знания для решения нестандартных задач.

В США фундаментом проектирования целей обучения выступает таксономия педагогических целей, разработанная в 1950-х гг. группой американских педагогов и психологов под руководством Б. Блума. Эту классификацию можно представить в виде пирамиды, построенной по нарастающей сложности объектов на основе их естественной взаимосвязи. К педагогическим целям относится формирование знания, понимания, применения, умения анализировать (ученик выделяет скрытые предположения, существенные признаки, логику рассуждения) и синтезировать (ученик пишет сочинение, составляет план эксперимента, решает проблемы с опорой на знания из разных областей), а также оценка.

Постановка целей ориентирует педагогов на достижение конкретного результата обучения при помощи планируемого учебно-воспитательного воздействия. Педагог может выделять, конкретизировать и упорядочивать цели, определять первоочередные задачи, перспективы своей дальнейшей работы, разъяснять учащимся ориентиры в их общей учебной работе, разрабатывать эталоны надежной и объективной оценки результатов обучения.

На основе целеполагания создаются образовательные стандарты: содержание обучения, образовательные программы и учебники, — а также строятся дидактические процессы, гарантирующие достижение заданных целей.

3.3. Содержание образования

Содержание образования — это система научных знаний, умений и навыков, мировоззренческих и нравственно-эстетических идей, а также элементов социального, познавательного и творческого опыта.

Эти элементы представляют собой лишь незначительную часть того, что человечество накопило за время своего существования. Чем же

руководствуются при отборе содержания? Во-первых, целями, которые отвечают на главный вопрос — для чего учить. (Смена идеологии приводит к коренному изменению программ и учебников практически по всем учебным дисциплинам.) Во-вторых, экономическим уровнем развития страны. В-третьих, традициями государства в сфере образования. В-четвертых, представлениями о психологических возможностях учащихся.

В дидактике разработаны теории отбора содержания образования, в которых обосновывается перечень знаний, необходимых для общеобразовательной средней школы, и последовательность их усвоения. Эти теории исходят из определения таких факторов, как:

- требования общества к выпускнику школы: социальные, профессиональные, культурные;
- соответствие современному уровню научного знания о мире, культуре, человеку, технике;
- соблюдение дидактических принципов: систематичности, последовательности и др.;
- учет психологических возможностей школьников на разных ступенях обучения: младший, средний и старший школьный возраст;
- потребности личности в образовании — не только общество выдвигает требования к образованию, но и граждане имеют право на его выбор.

В содержание образования включаются основы всех наук, определяющие естественно-научную картину мира: фундаментальные понятия, законы, основные теории и проблемы, принципы и методы. Важным элементом содержания образования являются актуальные для общества, но нерешенные научные, социальные проблемы, демонстрирующие перспективы подрастающего поколения, что, в свою очередь, создает мотивацию и не дает возникнуть ощущению, что все уже давно решено.

Содержание образования пронизывают такие ценностные ориентации, как отношение к природе, труду, миру, человеку, самому себе. В современных направлениях образования прослеживается идея формирования человека с четкой жизненной позицией, способного к самостоятельному выбору жизненного пути и личной ответственности за свой выбор.

Одна из особенностей современного образования заключается в его стандартизации, обеспечивающей минимальный единый уровень общего образования для всех учащихся, независимо от того, в какой школе (вузе) они обучаются, с одной стороны, и создающей возможности для отражения национальных, региональных особен-

ностей — с другой. Для этих целей Государственный стандарт разбит на три блока: федеральный, национально-региональный, школьный (вузовский).

На основе Госстандарта разрабатывается *учебный план* — нормативный документ, определяющий состав учебных предметов, их распределение по годам обучения, недельное и годовое количество времени, отведенное на каждый учебный предмет. Принято различать базисный учебный план (составная часть Госстандарта), типовой (разрабатывается министерством) и рабочий (разрабатывается учебно-методическими объединениями).

Для каждого учебного предмета создается своя программа — нормативный документ, определяющий ценностную направленность преподавания предмета, содержащий оценку теорий, событий, интерпретацию фактов. Под эгидой Министерства образования и науки разрабатывается типовая программа, и на ее основе преподаватели создают рабочие программы. В системе подготовки, особенно вузовской, существуют и так называемые авторские программы. Они сохраняют основу базового Государственного стандарта, но содержат подходы к материалу, его структуре и изложению, отражающие научную позицию автора.

Содержание образования может быть построено и преподнесено учащимся по-разному. Наиболее распространенными являются линейные, концентрические, спиральные и смешанные способы построения учебного материала и соответствующая им структура.

Линейная структура предполагает изучение учебного материала в строгой, логически обоснованной последовательности, без повторного возвращения к пройденному. Это наиболее экономичный способ, который нашел применение в программированном обучении как особом виде самостоятельной работы в условиях машинного контроля. Программа обучения составлена из шагов, т.е. логически завершенных доз учебного материала. Каждый шаг содержит пять кадров: информационный, операционный, обратной связи, контрольный и указательный. Линейное обучение (Б.Ф. Скиннер) предполагает, что если ученик выполнил задание неверно, то его возвращают повторить весь пройденный материал. Ошибки не разъясняются, ученик их разыскивает сам. При разветвленном обучении (Н. Каудер) ученику указывают на его ошибку и возвращают к тому материалу, незнание которого и привело к появлению ошибки. Современные компьютерные программы, оставаясь столь же жестко запрограммированной системой, позволяют включать в обучение и элементы творческого характера.

Концентрическая структура предполагает изучение одного и того же материала на разных уровнях, каждый из которых имеет свои цели и требования к уровню подготовки учащихся. Так построено изучение ряда школьных дисциплин, например математики: начальная, средняя школа, вуз. Необходимость в построении учебного материала таким способом объясняется сложностью изучаемых явлений, с одной стороны, и возможностью прекратить изучение учебного предмета в момент завершения цикла — с другой. Современный вариант концентрического построения — модульная система, при которой изучаемый материал представлен в виде самостоятельных информационных блоков, усвоение которых происходит в соответствии с целью (объем знания и уровень освоения).

Спиральная структура предполагает расширение и углубление учебного материала, включение связанных с ним знаний, но исключает завершенность и перерывы. При смешанном подходе используются различные комбинации описанных выше способов построения учебного материала.

3.4. Методы обучения и контроля

В современной литературе появилось новое понятие — «педагогический инструментарий», позволяющее охватить все то, что необходимо для реализации педагогической деятельности: способы, методы, средства, организационные формы, педагогические технологии и т.п.

Метод обучения — категория историческая, изменявшаяся вместе с системой образования, обучения и воспитания. Американский педагог К. Керр (1972) выделяет четыре «революции» в области метода обучения. Первая революция произошла тогда, когда появились профессиональные учителя, частично заняв место родителей. Поначалу преобладали методы, основанные на подражании. Наблюдая и повторяя за взрослыми определенные действия (например, трудовые), ученики овладевали ими в ходе непосредственного участия в жизни той социальной группы, членами которой они были. Вторая революция связана с появлением письменности, третья — с введением в процесс обучения печатного слова, позволившего получать знание не только слушая одного учителя, но и читая труды других учителей. Слово становится главным носителем информации, а обучение по книгам — одним из основных методов. Четвертая революция происходит на наших глазах: компьютерное обучение «грозит» заменить частично или полностью профессионального учителя.

В педагогической литературе существуют различные подходы к определению методов обучения.

Во-первых, под методом обучения понимается *способ преподавания*, который определяет особенность деятельности ученика, ее предмет и результат. В этом случае говорят о таких способах, как: объяснительно-иллюстративный, репродуктивный, проблемно-поисковый, коммуникативный, имитационно-ролевой, рефлексивный.

При *объяснительно-иллюстративном способе* ученик слушает, воспринимает и осмысливает передаваемую информацию; в качестве результата обучения выступает представление (житейское понятие) об объекте или явлении. *Репродуктивный способ* предполагает специальную организацию деятельности обучаемого по усвоению и воспроизведению полученных в готовом виде знаний и способов действий. Объяснительно-иллюстративный и репродуктивный способы являются ведущими в традиционном обучении.

Проблемно-поисковый способ построен на самостоятельной деятельности обучающихся по осознанию проблемы и поиску вариантов ее решения. Реализуется этот способ либо методом проб и ошибок («стихийное» творчество), либо путем культурной организации рефлексивных процессов, когда обучающийся, встретившись с затруднениями в деятельности, проводит ее анализ, выявляет противоречия, определяет причину трудностей, ставит проблемы и находит пути их решения. В случае если образовательный процесс выходит за рамки индивидуальной деятельности и принимает характер мыследеятельности по типу диалога, дискуссии или полемики, говорят о *коммуникативном способе* образования.

Имитационно-ролевой способ предполагает моделирование обучающимся тех или иных лично- или профессионально значимых ситуаций и их решение через «проживание» различных позиций и ролей.

Рефлексивный способ нацелен на осознание самой личности в процессе образования. Главным становится не столько предметно-проблемная ситуация, сколько сам обучающийся, находящийся в коммуникативной или имитационной ситуации. Используя рефлексивный способ, учащийся продвигается в собственном развитии за счет осознания и принятия культурных форм организации творческой, мыслительной и коммуникативной деятельности. Поэтому данный способ образования скорее может быть назван проблемно-рефлексивным, коммуникативно-рефлексивным или имитационно-рефлексивным, отражающим тем самым конкретную деятельность, относительно которой организуется рефлексия.

Указанные способы обучения и образования могут быть взяты за основу для построения системы конкретных педагогических технологий и методик.

Во-вторых, метод обучения рассматривают как *систему последовательных взаимосвязанных действий учителя и учащихся*, обеспечивающих усвоение содержания образования. Как система метод характеризуется тремя признаками, фиксирующими цель обучения, способ усвоения и характер взаимодействия субъектов обучения.

В-третьих, метод обучения может означать *способ организации учебно-познавательной деятельности ученика*, его действий, ведущих к достижению дидактических целей с заранее определенными задачами, уровнями познавательной активности, учебными действиями, ожидаемыми результатами.

Исследования педагогов и психологов показали, что усвоение знаний и способов деятельности происходит на трех уровнях: 1) осознанного восприятия и запоминания; 2) применения знаний и способов деятельности по образцу или в сходной ситуации; 3) творческого применения. Соответственно выделяют три группы методов обучения: методы организации учебной деятельности, методы стимулирования и мотивации, методы контроля и самоконтроля.

Методы обучения призваны обеспечить все уровни усвоения. Однако на практике используются те, которые обеспечивают первые два уровня, способствуя усвоению знаний и способов деятельности. Одна из причин недостаточного внедрения методов обучения, обеспечивающих творческое применение знаний, заключается в слабой разработанности теоретической концепции методов обучения, которой свойственны описательность, эмпиризм. Хотя в 1970—1980-х гг. в отечественной педагогике предпринимались попытки комплексного подхода к изучению методов обучения (Ю.К. Бабанский, И.Я. Лернер, М.И. Махмутов, М.Н. Скаткин и др.), проблема эта так и осталась нерешенной.

Существуют различные подходы к классификации методов обучения. Наиболее распространенные из них представлены на рис. 31. Каждый из блоков методов обучения имеет свою, в разной степени разветвленную, классификацию.

Наиболее изученными и распространенными в практике являются методы обучения по источнику передачи знаний.

Словесные (вербальные) методы. Общение людей является связующим звеном между поколениями, условием развития человека, становления его как личности. Поэтому и обучение посредством слова, как и тысячелетия назад, остается приоритетным.

К словесным методам обучения относятся:



Рис. 31. Критерии классификации методов обучения

- рассказ — передача знания в виде повествования, построенного с учетом целей, содержания, возрастных и индивидуальных особенностей учащихся. Чаще всего используется в младших классах;

- лекция — систематическое изложение учебного материала. Как метод характерна для обучения в вузе, но методику работы на лекции учащиеся должны осваивать еще в школе;

- беседа или консультация — преподаватель дает информацию по комплексу вопросов заранее известной темы в виде диалога с учащимся. Беседа может быть репродуктивной и поисковой (эвристической, сократической). Учитель ведет учащихся к усвоению понятий, теорий, законов, используя вопросы, которые задает или на которые отвечает учащийся;

- дискуссия — обсуждение проблемы в виде высказываний учащихся, руководимое и направляемое учителем. Для дискуссий выбираются специальные, так называемые дискуссионные темы, т.е. темы, не имеющие однозначного решения.

Словесные методы обладают многими достоинствами. Они позволяют в сжатые сроки сообщить большой объем информации; в беседе, дискуссии формируется познавательная активность, учащиеся проявляют самостоятельность, учатся отстаивать собственную точку зрения, формулировать вопросы. К недостаткам этих методов относят возможность «отрыва от жизни», от практической деятельности.

Наглядные методы. Среди органов чувств, с помощью которых человек познает мир, особо выделяется зрение. Совершенно верно отражена эта особенность человеческого восприятия мира в поговорке «Лучше раз увидеть, чем семь раз услышать». Поэтому словесные методы следует сочетать с наглядными. Знание форм сочетания слова и образа, их вариантов и сравнительной эффективности дает возможность учителю творчески применять средства наглядности в соответствии с поставленной дидактической задачей, особенностями учебного материала и конкретными условиями обучения.

Значение наглядности столь велико, что она была возведена в принцип обучения, впервые сформулированный Я.А. Коменским, а в дальнейшем развитый И.Г. Песталоцци, К.Д. Ушинским и другими педагогами. Учитель может использовать различные средства наглядности: реальные объекты, их изображения, модели изучаемых объектов и явлений. К наглядным методам обучения относятся:

- иллюстрация — показ и организация познавательной деятельности на основе экспонируемого объекта (статического);

- демонстрация — показ динамических моделей, приборов, позволяющих наблюдать процессы, измерять их, обнаруживать их существенные свойства.

Наглядные методы выполняют следующие функции:

- обеспечение восприятия предмета изучения; формирование представления о нем;

- создание условий для освоения существенных характеристик наблюдаемого явления, не ограничиваясь внешними, несущественными чертами.

Иначе говоря, наглядность через восприятие и представление должна вести к формированию понятий, законов, теорий.

Практические методы. К задачам обучения относится формирование не только представлений или научных понятий, но и умений. Для этих целей используют практические методы:

- упражнение — многократное выполнение учебных действий с целью отработки умений и навыков. Требования к упражнению: уяснение учеником целей, операций, результатов; исправление ошибок в выполнении; доведение выполнения до степени, гарантирующей устойчивые результаты;

- лабораторная работа — проведение учащимися в условиях лаборатории опытов, расчетов, экспериментов, позволяющих изучать процессы;

- практическая работа — выполнение заданий по обработке материалов, изготовление предметов, продуктов, работа на пришкольных участках, в мастерских и пр. Цель практических работ — применение знаний, выработка опыта и умений деятельности, формирование организационных, хозяйственных и других навыков.

Практические методы применяются в сочетании с наглядными и словесными.

Классификация методов обучения по критерию дидактических целей позволяет выделить три группы. Первая группа объединяет методы, способствующие изучению новых знаний, вторая —

методы по закреплению знаний, третья — методы контроля усвоения.

Согласно классификации по месту в структуре деятельности, предложенной Бабанским, выделяют группы методов:

- организации и осуществления учебной деятельности;
- стимулирования и мотивации учебной деятельности;
- контроля и самоконтроля за учебной деятельностью.

В классификации по характеру познавательной деятельности (Лернер, Скаткин) методы делятся по уровню творческой, активной, исследовательской учебной деятельности. Любой описанный выше метод, будь то лекция, демонстрация или лабораторная работа, можно построить по-разному: традиционно, проблемно или личностно сориентированно. Если учитель, используя объяснительно-иллюстративный метод как способ сообщения информации, ставит перед учеником цель — воспринять, осознать и запомнить, то в этом случае речь идет о репродуктивном методе обучения. Если учитель ставит проблему, показывает путь ее решения, а ученик усваивает логику решения, то можно говорить о проблемном методе обучения. Помимо названных двух выделяются эвристический и исследовательский методы.

Одним из путей активизации познавательной деятельности учащихся являются так называемые активные методы обучения (АМО). Эти методы предполагают продуктивный, творческий, поисковый характер деятельности обучаемого. К ним относят дидактические игры; анализ конкретных типичных и нетипичных ситуаций, действий, поступков; моделирование, решение проблемных задач, обучение по алгоритму, деловые игры; тренировку в рефлексии и интерпретации; психологический тренинг; выработку личностных ценностей и отношений к своему труду и к себе и др.

Метод конкретных ситуаций, или кейс-стади, пришел в практику обучения из Гарвардской школы бизнеса (США), поэтому иногда его называют «гарвардский метод». В переводе с английского «case study» означает «случай из практики». Действительно, первые конкретные ситуации были из реальной практики работающих руководителей, позже их стали сочинять специально подготовленные эксперты под четко определенные цели обучения.

В последние годы появился термин «интенсивные методы обучения» (ИМО), означающий организацию обучения в сжатые сроки с длительными одноразовыми сеансами и с использованием активных методов. Активизация и интенсификация обучения подразумевают опору на эмоции и подсознание. С помощью приемов психологичес-

кого тренинга активизируются восприятие, переработка, запоминание и применение информации.

Метод обучения выбирает учитель на основе дидактических и методических знаний. Наблюдается три подхода к определению методов обучения на уроке. Наиболее распространено стереотипное решение, когда учитель действует по сложившимся в его практике привычкам. Другой путь без специального продумывания и обоснования — учитель интуитивно, методом проб и ошибок находит или не находит верное решение. Оптимальный вариант — когда учитель выбирает метод обучения, опираясь на научные знания, четко следуя критериям адекватности целям и содержанию обучения, теме занятия, уровню знаний, способностям, особенностям и возможностям учеников, условиям и времени обучения.

Необходимым этапом в процессе обучения является контроль. Выделяют три его вида.

Контроль по конечному продукту — проверка усвоения тех знаний, которым учили с помощью того же предметного содержания. В этом случае речь идет о предметных тестах, зачетах, экзаменах. Этот вид контроля позволяет определить, насколько глубоко и полно усвоены знания, сформированы умения и навыки. Если же проверка осуществляется еще и с учетом таких критериев, как обобщенность, автоматизированность, осознанность, то речь идет о тестах успешности. С помощью такого контроля выявляют уровень психического развития.

Пошаговый, текущий контроль — функция этого вида контроля состоит в выявлении полноты, правильности и последовательности выполнения заданий, а также причин затруднений и ошибок. Такой контроль, осуществляясь в процессе обучения, позволяет получить информацию об эффективности организации этого процесса и своевременно провести коррекцию освоения знаний. Пошаговый контроль помимо своей основной функции выполняет еще одну — обучающую.

Прогнозирующий, опережающий контроль — начинает реализовываться еще до начала работы. Его суть заключается в том, что учащийся сам определяет, из каких этапов сложится его работа, что составит первый этап и т.д. Умение самостоятельно учиться предполагает освоение прогнозирующего контроля. В этом случае контроль выполняет, помимо контролирующей, обучающей, еще и воспитывающую функцию. Учащийся учится анализировать свои возможности, соотносить их с заданием, планировать и нести ответственность за результат обучения.

Методы контроля классифицируются по самым разным критериям. Наиболее распространенные методы представлены на рис. 32.



Рис. 32. Наиболее распространенные методы контроля

Индивидуальный опрос — один из самых распространенных и самых сложных методов контроля. Опрашивая одного ученика, надо организовывать работу группы (класса), ибо, будучи предоставленными самим себе, учащиеся переключаются на дела, не связанные с учебным процессом. *Фронтальный опрос* проводится в быстром темпе, вопросы обращены ко всему классу. *Уплотненный опрос* предполагает опрос сразу нескольких (4—6) учащихся, которые вначале готовятся письменно (у доски), затем быстро отвечают на вопросы. Устные формы контроля развивают речь, ведут к осознанию освоенного материала («выучил, но не понял»), способствуют умению вести диалог, четко отвечать на поставленные вопросы.

Письменные опросы способствуют развитию логического мышления, приучают к точности формулировок в ответах. *Практические работы* направлены на выявление уровня сформированности умений и навыков. Использование *графических методов* (учащийся полученные знания трансформирует и представляет в ином виде: например, текст переводит в таблицу или схему) способствует развитию наглядно-образного мышления.

Среди существующих форм контроля наиболее распространены коллоквиум, зачет и экзамен. *Коллоквиум* (отлат. colloquium — разговор, беседа) проводится в виде фронтального опроса с целью коррекции хода усвоения материала. *Зачет* выступает одной из форм конеч-

ного контроля, как правило практических занятий, фиксирующего «знание — незнание», «умение — неумение». *Экзамен* является наиболее эффективной формой государственного контроля за работой образовательных учреждений. В систему обучения в отечественной школе был введен в 1930-х гг.

Контроль может сопровождаться выставлением отметки, фиксируемой в документах, оценочным суждением в форме эмоционального отношения или словесного поощрения или порицания. Оценка — это определение степени усвоения обучающимися знаний, навыков и умений в соответствии с требованиями программ обучения и руководящих документов образования.

Отметка в пять баллов («отлично») ставится за ответ с привлечением дополнительного материала, за проявление гибкости мышления, способности последовательно и исчерпывающе отвечать на поставленные вопросы, а при выполнении практических работ — за правильно выполненное задание в установленное нормативом время (при отсутствии нормативов — уверенно и быстро). Четыре балла («хорошо») выставляется за твердое знание материала в пределах программных требований, когда ученик отвечает без наводящих вопросов, разбирается в литературе по проблеме, а при выполнении практических работ — за правильно выполненное задание. Если учащийся демонстрирует неуверенное знание, допускает несущественные ошибки, не проявляет самостоятельности суждений, а на заданные вопросы отвечает недостаточно четко и полно, то его ответ оценивается в три балла («удовлетворительно»). Отметка «два» («неудовлетворительно») выставляется за серьезные ошибки и непонимание сути, за неспособность полно и правильно отвечать на поставленные вопросы, незнание литературы по проблеме, а при выполнении практических работ — если задание не выполнено или допущены ошибки, влияющие на его качество.

3.5. Средства обучения

Средства обучения — обязательный элемент оснащения учебных кабинетов и их информационно-предметной среды, а также важнейший компонент учебно-материальной базы школ.

Термину «средства обучения» в России соответствуют такие понятия, как «учебное оборудование», «наглядные пособия», «учебные пособия», «дидактические средства». Это различные материальные объекты, в том числе искусственно созданные специально для учебных

целей и вовлекаемые в воспитательно-образовательный процесс в качестве носителей учебной информации и инструмента деятельности педагога и учащихся.

Выбор средств обучения зависит от дидактической концепции, целей, содержания, методов и условий учебного процесса. Основные функции средств обучения — информационная, дидактическая, контрольная.

В педагогической науке отсутствует строгая классификация дидактических средств. Например, польский педагог В. Оконь предложил классифицировать средства по нарастанию возможности заменять действия учителя и автоматизировать действия ученика. К простым средствам обучения относятся: словесные (учебники и другие тексты) и визуальные (реальные предметы, модели, картины и пр.). К сложным — механические визуальные приборы (диаскоп, микроскоп, кодоскоп и пр.), аудиальные (проигрыватель, магнитофон, радио), аудиовизуальные (звуковой фильм, ТВ, видео) средства, средства, автоматизирующие процесс обучения (лингвистические кабинеты, компьютеры, информационные системы, телекоммуникационные сети).

Особую группу составляют технические средства обучения (ТСО). Их специфика заключается в способности сообщать учебную информацию, которую нельзя познать без специальной аппаратуры. Главное средство передачи информации — зрительный и/или звукозрительный образ, предельно реалистично моделирующий объект, явление и процесс. Важная особенность этих средств заключается в наличии документальной основы, возможности фиксировать факты, события, научные опыты и т.д. ТСО подразделяют на статичные (диафильмы, диапозитивы, транспаранты и пр.) и динамичные (кинофильмы, телепередачи, видеозаписи). К этой группе относят также средства новых информационных технологий — компьютеры и компьютерные сети, интерактивное видео; средства медиаобразования, учебное оборудование на базе электронной техники, лингафонные устройства (языковые лаборатории) и др.

Сочетание традиционных ТСО с компьютерами и микропроцессорной аппаратурой создает условия для накопления и хранения значительных массивов учебной информации, оперативного ее применения, для выработки новых форм общения учителя и учащихся, а также для самостоятельной работы учащихся.

Компьютеры используются в различных целях: иллюстративных, консультационных, обучающих, тренировочных, контролирующих. В одной компьютерной программе могут объединяться обучение, тренировка, контроль.

Среди разнообразных информационных систем центральное место занимает Интернет. В последние годы технологии всемирной сети активно внедряются в процесс обучения. Появилась трехмерная графика, с помощью которой создаются компьютерные модели различных объектов, пространства, среды. На сайтах Интернета можно посетить музеи, провести эксперимент, не подвергаясь опасностям реального мира. Компьютерные телекоммуникации способствуют созданию особой среды общения людей, взаимодействия представителей различных национальных, возрастных, профессиональных групп независимо от их местонахождения.

Проектированием и созданием средств обучения занимаются научно-педагогические, производственные учреждения, различные фирмы, издательства.

3.6. Организационные формы обучения

Одним из элементов педагогической системы являются организационные формы обучения — целенаправленные, четко организованные, содержательно насыщенные и методически оснащенные системы познавательного и воспитательного общения, взаимодействия учителя и учащихся. Эта категория относится к внешней стороне организации процесса обучения, определяющей, когда, где, кто и как обучается. Установление форм обучения зависит от целей, содержания, методов и средств, состава учеников и учителей, а также материальных условий обучения.

В современном педагогическом процессе используют три основные организационные формы, которые можно охарактеризовать как учебно-плановые: индивидуальное обучение и воспитание, классно-урочная система, лекционно-семинарская система. Эти формы имеют обучающее и воспитательное значение, способствуют развитию мировоззрения, обеспечивают усвоение детьми конкретных учебных дисциплин, выработку определенных навыков и умений.

Самые распространенные формы организации — *классно-урочная система* для среднего образования и *лекционно-семинарская* — для высшего. Создателем классно-урочной системы, как уже отмечалось, считается Я.А. Коменский, до него использовалось преимущественно индивидуальное обучение (утратившее свое значение с распространением массового обучения). Однако отдельные черты классно-урочной системы имелись в монастырских школах, например специальное помещение (класс) для занятий группы, общение детей в группе, наличие парт для учащихся и кафедры для учителя, звонки, извеща-

ший о начале и конце занятий. Коменский теоретически обосновал эту систему и пропагандировал ее в своих книгах. Он разработал четкую экономичную организационную структуру, достаточно простую в управлении, создающую условия для взаимодействия учащихся между собой, их воспитания в учебном процессе.

Классно-урочная система характеризуется следующими особенностями:

- класс составляют ученики приблизительно одного возраста и уровня подготовки;
- на период обучения сохраняется в основном постоянный состав;
- обучение осуществляется по единому годовому учебному плану и программам, согласно постоянному расписанию;
- основной единицей занятий является урок.

Урок проводится с коллективом учащихся постоянного состава в течение определенного времени (как правило, 45 мин; в начальной школе может быть 30—35 мин). Сложилось несколько типов урока. Наиболее распространен комбинированный урок, состоящий из организационной части (1—2 мин), проверки домашнего задания (10—12 мин), изучения нового материала (15—20 мин), его закрепления и выполнения практических заданий (10—15 мин), подведения итогов (5 мин), выдачи домашнего задания (2—3 мин).

Возможность одновременного обучения одним учителем группы учащихся (30—50 чел.) одного возраста и одинакового уровня подготовки впервые также обосновал Коменский. Главная задача учителя при такой системе обучения состоит в передаче учащимся готовых знаний. Уроки чередуются с неизменной последовательностью по расписанию, составленному на полугодие или даже на год. Ученик на уроке выступает лишь объектом педагогического воздействия. Урок оставался практически единственной формой организации учебных занятий до середины 1960-х гг.

Основной недостаток данной системы — трудность в учете индивидуальных особенностей учеников и в организации индивидуальной работы с ними как по содержанию, так и по темпам и методам обучения. Строгая организационная структура препятствует связи обучения с реальной жизнью, замыкает его на школе. Все это толкает педагогов на поиски других систем обучения. Остановимся на некоторых из них.

В Европе и США в начале XX в. было опробовано много систем *индивидуального обучения*, направленных на обеспечение активной самостоятельной учебной работы.

Согласно наиболее радикальной из них — «Дальтон-плану» — учащийся брал задания на год по каждому предмету и отчитывался по ним

в установленные сроки. Эта идея принадлежала американским педагогам Э. Паркхерст и Э. Дьюи и впервые была использована в школах г. Долтон (отсюда и название). В 1920-х гг. в несколько измененном виде и под названием «бригадно-лабораторный метод» она стала внедряться в советской школе. Скоро обнаружилось, что, развивая самостоятельность учеников, эта система снижает уровень подготовки, формирует индивидуализм, принижает роль учителя. «Дальтон-план» был раскритикован советской педагогикой и отменен в 1932 г.

В 1920-х гг. в Европе распространилась новая система обучения, названная Мангеймской. Ее автор, немецкий педагог И. Зикингер, живший в г. Мангейме, предложил формировать классы в зависимости от развития учеников, уровня их способностей и подготовки. Отбор в классы определялся результатами экзаменов. Зикингер выделил четыре ряда классов: 1) основные (нормальные) — для учащихся со средними способностями (обучение 8 лет); 2) классы для малоспособных учащихся (такие учащиеся среднюю школу не кончают); 3) вспомогательные — для детей умственно отсталых (4 года); 4) переходные (классы иностранных языков) — для самых способных детей, желающих продолжить образование в средних учебных заведениях (6 лет).

Эта система не оставляла возможности слабым ученикам достичь высокого уровня.

В советской системе образования деление учащихся на классы по уровню умственных способностей не признавалось. Считалось, что, тестируя, определяя интеллектуальный коэффициент детей, школы капиталистических стран проводят классовую селекцию, выдвигая из среды богатых будущую элиту общества, а из среды рабочих — людей, ее обслуживающих.

В современной России к такому делению учащихся относятся поиному. Наряду с массовыми общеобразовательными школами существуют элитные учебные заведения: лицеи, гимназии, школы, специализированные по предметам — иностранным языкам, физике, математике, экономике, музыке, изобразительному искусству, хореографии и др. В общеобразовательных школах открывают лицейские или гимназические классы. Есть и специальные школы, школы-интернаты, классы для детей с отклонениями в физическом и психическом развитии, классы выравнивания, вспомогательные школы.

В 1950-х гг. американский профессор педагогики Л. Трамп разработал систему, стимулирующую индивидуальное обучение и использующую гибкие формы обучения. В педагогическую науку она вошла под названием «план Трампа». Предложенная система включала три

формы работы: 1) лекции квалифицированных преподавателей или специалистов по конкретной теме с применением технических средств для больших групп (100—150 учеников), на которые отводилось 40% учебного времени; 2) работа в группах по 10—15 человек (20% учебного времени) с преподавателем или с хорошо подготовленным учеником; 3) индивидуальная работа (до 40% учебного времени). При такой организации занятий класса как такового нет: ученики занимаются и в большой группе, и в непостоянной группе, и индивидуально. Нет и уроков в обычном понимании, а есть лекции, дискуссии, консультации. «План Трампа» позволяет максимально эффективно использовать силы учителей в зависимости от их квалификации. При этом большое внимание уделяется и индивидуальной работе с учащимися.

С середины 1960-х гг. в учебный процесс советской школы внедряются такие виды учебных занятий, как производственная практика учащихся, в том числе на промышленных и сельскохозяйственных предприятиях, экскурсии, занятия в кружках, практикумы, семинары и пр. Изменениям подверглись отдельные элементы урока (например, его структура, продолжительность).

Во второй половине 1980-х гг. «застойная» школа и отечественная педагогическая наука подверглись жесткой критике. Были предложены новые типы школ, педагогические технологии, инновационные методы обучения, альтернативные учебные планы и т.д., расширилось само понятие «урок». Изменения в уроке как форме организации занятий возникли и при введении так называемого концентрированного обучения (обучение «путем погружения» — для изучения в рамках одного предмета крупной темы, раздела), профильного обучения (в старших классах), создании классов выравнивания и т.д.

До сих пор нерешенными проблемами урока остаются: нерациональная трата учебного времени, необходимость разноуровневого обучения, для которого неприемлема структура сложившихся классных коллективов, и др. Поэтому в современной педагогической науке и практике поиски новых форм обучения идут в направлении индивидуализации, психологизации, Технизации обучения.

Помимо плановых форм обучения существуют и внеплановые, к которым относятся консультации, конференции, кружки, экскурсии, занятия по продвинутым и вспомогательным программам. Они позволяют совершенствовать знания учащихся, расширяют их кругозор. Вспомогательные формы (групповые и индивидуальные занятия, группы выравнивания, репетиторство) обеспечивают дифференциацию и индивидуализацию учебного процесса, способствуют как преодолению

отставания отдельных учащихся, так и ускоренному продвижению успешно осваивающих учебную программу школьников.

ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ

1. Перечислите компоненты педагогического процесса.
2. Каковы пути формирования целей педагогического процесса?
3. Можете ли вы проследить цепочку целей от тех, которые декларирует преподаватель на занятиях, до тех, которые реализуются в вашей будущей профессиональной деятельности?
4. Опишите основные способы построения содержания образования. Укажите, в чем преимущества и недостатки каждого из них.
5. Какие методы обучения можно отнести к активным?
6. С какими методами обучения вы сталкивались в собственном процессе обучения (в школе, в вузе)?
7. В чем разница между отметкой и оценкой?
8. Считаете ли вы перечисленные в § 3.4 критерии выставления отметок объективными? Обоснуйте свой ответ.
9. Перечислите достоинства и недостатки таких форм организации обучения, как «план Трампа», «Дальтон-план», Мангеймская система.

ЛИТЕРАТУРА

- Варне Л.Б., Кристенсен К.Р., Хансен Э.Дж.* Преподавание и метод конкретных ситуаций / Под ред. А.И. Наумова. М.: Гардарики, 2000.
- Закон РФ «Об образовании» (от 13 января 1996 г.).
- Коджаспирова Г.М., Петров В.К.* Технические средства обучения и методики их использования. М.: Центр «Академия», 2002.
- Конвенция ООН о правах ребенка// Конвенция ООН. М.: Инфра-М, 2001.

Глава 4

Воспитание

4.1. Содержание и направления воспитательного процесса

Воспитание с полным правом можно отнести к одной из самых сложных сфер человеческого взаимодействия. Это — и общественное явление, и условие психического развития личности через освоение культуры тела, души и духа, и педагогический процесс по овладению социальным и духовным опытом, ценностями, отношениями.

Воспитание как общественное явление представляет собой процесс сложный и противоречивый, во многом стихийный, но в то же время и более богатый, так как на становление личности влияет множество факторов и способов воздействия: семья, микросреда, общественные организации, средства массовой коммуникации, искусство, социально-экономическая ситуация и др. Поэтому воспитание в широком смысле трактуется как общественное явление, в русле которого целенаправленно создаются материальные, духовные, организационные условия для всестороннего развития человека.

Содержанием воспитания, функционирующего в системе общественных явлений, выступают освоение человеком форм общественного сознания и подготовка его к производственному труду. Формы общественного сознания — мораль и нравственность, право, искусство, наука, религия, политика — составляют духовную питательную среду воспитания.

Буквально с первых дней рождения ребенок воспитывается в системе существующих моральных норм и правил, узнает, «что такое хорошо и что такое плохо». Подрастая, он осваивает правовую систему общества, узнает, что, почему и как карается законом. В последние годы в школьную и вузовскую подготовку включен учебный предмет «Правоведение», поскольку знать современное право (администра-

тивное, уголовное, хозяйственное и т.д.) необходимо любому человеку, независимо от того, какую профессию он изберет в будущем. Следует подчеркнуть, что речь идет не просто об усвоении правовых знаний, а о воспитании в учащихся правовой культуры и правового (законопослушного) поведения. Это деятельность по формированию у подрастающего поколения чувства уважения к закону, культуре, демократии, активного и сознательного соблюдения норм и правил, высокой гражданской ответственности и активности, развитию гражданского самосознания, интернационализма, национальной и расовой терпимости, готовности защищать свое отечество, отстаивать свои убеждения.

Искусство формирует художественное познание мира, эстетическое отношение к жизни, творческий подход к развитию человека, оказывает содействие духовному и нравственному становлению личности. Приобщение человека к культуре — это воспитание его эстетических вкусов и пристрастий, развитие творческой индивидуальности, способности воспринимать, чувствовать, оценивать прекрасное, трагическое, комическое, безобразное в жизни и искусстве, жить и творить «по законам красоты». Эстетическое воспитание — это также формирование у воспитанников правил хорошего тона, культуры поведения и отношений, сознательной дисциплины, выращивание потребности в высоких культурных и духовных ценностях и в их дальнейшем обогащении.

Современное мировоззрение ориентируется на естественно-научное знание, поэтому и воспитание направлено на постепенное овладение ребенком системой объективно достоверных, проверенных практикой знаний и навыков, служащих реальной и необходимой базой для вступления в общественно-производственную жизнь, получения любого специального образования.

Религиозное воспитание приобщает к религиозным традициям и участию в богослужениях и проповедях, церковным праздникам и т.п. Как всеобщее и обязательное, религиозное образование в цивилизованных странах не приветствуется. В то же время оно вносит свой вклад в воспитательный процесс, устанавливая и требуя соблюдения религиозных заповедей, которые в целом не противоречат нормам и правилам общественной морали, хотя и имеют иную интерпретацию. Поэтому в последние годы в России религиозное Воспитание не преследуется, как ранее, законом, однако в систему образования не включается.

Политика использует воспитание в качестве одного из каналов своего утверждения в обществе, в сознании подрастающего поколе-

ния. В современном сложно устроенном мире каждый член общества вовлечен в политику, участвуя в выборах на всех уровнях власти. Для того чтобы делать свой выбор осознанно и быть способным нести за него ответственность, необходимо понимать основания и цели тех или иных политических систем, различать декларируемые и реальные политические задачи, предугадывать последствия политических решений, противостоять политическому манипулированию. Сформировать политическую культуру, политическое сознание, отражающее отношения между государствами, нациями, партиями, и умения разбираться в них с духовно-нравственных позиций призвана новая для российского образования учебная дисциплина «Политология». Наряду с политическим ведется и патриотическое воспитание как процесс формирования человека, любящего Родину, землю, где он родился и вырос, гордящегося историческими свершениями своего народа.

Появление глобальных общественных проблем, для решения которых требуется участие всего населения, фиксируется в новых формах общественного сознания, что, в свою очередь, ведет к необходимости включения этих форм в процесс воспитания. К числу новых форм общественного сознания, уже утвердившихся в системе образования, относятся экономическое и экологическое сознание.

Под экономическим воспитанием понимается организованное взаимодействие воспитателей и воспитанников, направленное на формирование знаний, умений и навыков, потребностей, интересов и стиля мышления, соответствующих природе, принципам и нормам рационального хозяйствования и организации производства, распределения и потребления.

Экологическое воспитание заключается в целенаправленном развитии у подрастающего поколения высокой экологической культуры, включающей в себя знания о природе, гуманное, ответственное отношение к наивысшей национальной и общечеловеческой ценности и готовности к природоохранной деятельности. Оно формирует у детей экологическое сознание как совокупность знаний, мышления, чувств, воли и готовность к активной природоохранной деятельности, помогающее понимать окружающую действительность как среду обитания и как эстетическое совершенство и ориентирующееся на бережное к ней отношение.

Если подойти к воспитанию с позиции психического развития личности, то следует отметить, что на протяжении всего существования человечества остаются неизменными 1) цели воспитания: становление человека через освоение телесно-душевно-духовной

культуры; 2) формы воспитания и задачи в рамках этих форм: социализация и индивидуализация; 3) средства воспитания: через авторитет воспитывающего.

Каждый человек проходит через воспитывающее воздействие общества. Воспитание ведется по трем направлениям — культурам: физической, социально-психологической и духовной. Вопрос о том, что должен освоить в этих культурах человек, решается каждый раз по-разному в зависимости от того, для жизни в какой социальной группе (сообществе) он готовится.

Физическая культура — система совершенствования человека, направленная на физическое развитие, укрепление здоровья, обеспечение высокой работоспособности и выработку потребности в постоянном физическом совершенствовании. В соответствии с современной концепцией целью физического воспитания является здоровье и здоровый образ жизни. В советский период цель формулировалась иначе: подготовка к труду и обороне. Впрочем, и сейчас эта цель остается актуальной. Физическая культура не только формирует здоровый образ жизни, она развивает социально и профессионально значимые личностные черты, стремление к самореализации в различных сферах, способность к переключению и продуктивному отдыху. В учебном процессе средством физического воспитания служат еженедельные учебные занятия физической культурой, включающие гимнастику и другие виды спорта, туризм. К основным методам физического воспитания относятся физические упражнения, тренировки, убеждение (разъяснение), инструкции, положительный пример, соревнования.

Социально-психологическая культура — этот термин как синоним «культуры души» стал широко употребляться сравнительно недавно. Прежде его место занимала общественно-политическая идеология, еще раньше религия. Социально-психологическая культура включает в себя культуру интеллектуальную, коммуникативную, поведенческую, культуру личностных качеств. В результате такого воспитания формируется человек:

- знающий и разбирающийся в ценностях, интересах, особенностях мышления и поведения людей различных сообществ (социальных, политических, национальных, религиозных, экономических и т.д.);
- имеющий собственную социальную, политическую и другие позиции;
- владеющий правовыми нормами;
- обладающий социально значимыми личностными качествами.

В практической реализации различных элементов этой культуры задействовано, в том или ином виде, все общество. Наиболее сложным является формирование социально значимых качеств, которые значительно различаются в зависимости от общества и его отдельных слоев. В России канули в прошлое как социально желательные такие качества, как романтизм и трудолюбие, энтузиазм и скромность, практичность и настойчивость, профессионализм (мастеровитость) и послушность, нетерпимость к врагам и недостаткам. А что сегодня социально значимо, каков идеал, к которому надлежит стремиться? Ответить однозначно на этот вопрос в условиях реформы образования, которая в России продолжается уже не одно десятилетие, сложно. Пока не сформулирован и четко не прописан государственный заказ на социально-психологическую культуру, ее содержание и уровень освоения подрастающим поколением. Хотя сказать, что он отсутствует полностью, тоже нельзя. Ведутся дискуссии, обсуждаются концепции, принимаются решения. Совершенно очевидным становится требование включить в цель воспитания формирование конкурентоспособных и психологически устойчивых граждан, успешно продвигающихся на рынке труда. Наполнить обозначенные направления конкретным содержанием в виде перечня социально и профессионально значимых качеств должны в процессе совместной работы три заинтересованных лица: профессиональное сообщество, работодатели и преподаватели. Но в данном случае речь пойдет о формировании человека как средства производства. Именно производство, уровень развития производительных сил, особенности производственных отношений обуславливают характер воспитания, в том числе и востребованность тех или иных психологических черт. В современном обществе становятся востребованными:

- культура системного мышления, гибкого и креативного;
- культура организационного поведения и умение работать в команде;
- коммуникативная культура, оптимальный стиль поведения, толерантность;
- высокая профессиональная ответственность, умение представлять свои профессиональные и личностные, организаторские и лидерские качества;
- устойчивость к постоянно изменяющимся социальным, психологическим и экономическим факторам;
- стремление к самообразованию и саморазвитию.

Для гуманистической, демократической педагогики целью выступает сам человек и его всестороннее, гармоничное развитие. Поэтому

конкретный воспитательный процесс необходимо строить на основе единства природных дарований человека, его личностных устремлений и требований развивающейся общественной жизни, в том числе производства, иными словами, использовать как факторы социализации личности (рис. 33), так и факторы ее индивидуализации.

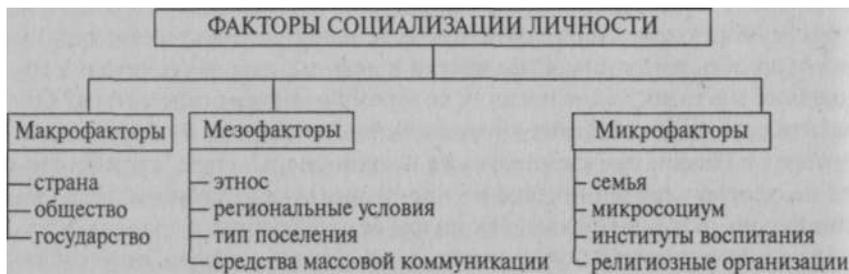


Рис. 33. Факторы социализации личности

В воспитании человека как целостной, гармонически развитой личности приоритет неизменно остается за *духовной культурой*. Цель освоения духовной культуры — овладение «завершенными творениями духа», общим духовным достоянием, к которому относятся: 1) мировоззрение (мифология, религия, философия), 2) нравы, тип взглядов и настроений, ценности, мораль, 3) традиционная форма воспитания и образования, 4) место и состояние познания и науки, 5) действующее право, язык, производство и техника, 6) задающие тон вкус, мода, направление искусства и художественного понимания.

Культура — это система духовных форм обеспечения жизнедеятельности людей, охватывающая все стороны жизни человека, определяющая то, что называется духом нации, страны, ее отличительными особенностями. В свое время граф С.С. Уваров, министр народного образования, так сформулировал цель: «Учредить воспитание соответственно нашему порядку вещей и не чуждое европейскому духу».

В результате освоения духовной культуры происходит становление человека как культурно-исторической личности:

- воспринимающей историю как собственное прошлое и чувствующей ответственность перед будущим, зависящим от его действий в настоящем;
- способной к философскому осмыслению действительности;
- ощущающей целостность мира и свое место в этом мире;
- обладающей широтой взглядов, предохраняющей от фанатической нетерпимости;

- способной к управлению собственным сознанием и отношением к действительности; обладающей возможностью для самореализации в различных сферах.

Воспитание как педагогический процесс представляет собой сознательно организуемое взаимодействие педагогов и воспитанников, стимулирующее активную деятельность последних по овладению социальным и духовным опытом, ценностями, отношениями. Подчеркнем, что воспитание состоит не в прямом воздействии, а в социальном взаимодействии педагога и воспитанника, в результате которого у детей формируется система определенных социально значимых качеств личности, развитых взглядов и убеждений. По существу, воспитывать — значит организовывать содержательную жизнь и развивающую деятельность детей совместно с взрослыми, где у тех и у других свои роли, цели, взаимные отношения. Это трактовка понятия воспитания в узком, сугубо педагогическом смысле.

Воспитание — процесс долговременный и непрерывный, а его результаты носят отсроченный и неодинаковый для всех характер. Процесс воспитания раскрывается как последовательное решение ряда педагогических ситуаций. В нем выделено несколько этапов педагогической деятельности — системы действий по реализации процесса воспитания:

- диагностика (изучение) воспитанников и определение задач воспитания;
- проектирование, планирование воспитательной деятельности (разработка содержания, методов, форм);
- организация педагогического взаимодействия (реализация планов);
- проверка, оценка результатов.

Воспитательный процесс не имеет жесткой регламентации, но строится в соответствии с определенными принципами. Все принципы воспитания тесно связаны между собой, отражают целостное представление о том, каким должно быть воспитание и как его следует организовать. В этом заключается научное значение принципов и их роль в практике. К основным принципам можно отнести следующие:

- 1) связь воспитания с жизнью, социокультурной средой — воспитание должно строиться в соответствии с требованиями общества, перспективой его развития, отвечать его потребностям;

- 2) комплексность, целостность и единство всех компонентов воспитательного процесса — организация многостороннего педагогического влияния на личность через систему целей, содержания, средств воспитания, учет всех факторов и сторон воспитательного процесса;

3) педагогическое руководство и самостоятельная деятельность, активность школьников — опирается на главный закон развития личности: человек развивается в активной самостоятельной деятельности;

4) гуманизм, уважение к личности ребенка в сочетании с требовательностью к нему — отношения педагогов и воспитанников предполагают взаимное доверие, взаимное уважение, авторитет учителя, сотрудничество, любовь, доброжелательность;

5) опора на положительное в личности ребенка;

6) воспитание в коллективе и через коллектив — предполагает организацию воспитательных воздействий на личность через коллективистские отношения и деятельность;

7) учет возрастных и индивидуальных особенностей школьников — учителя должны знать типовые возрастные особенности и индивидуальные различия школьников и в соответствии с ними выбирать средства и методы работы с конкретным воспитанником;

8) единство действий и требований школы, семьи и общественности.

Об эффективности воспитательного процесса судят в двух планах — результативном и процессуальном. Первый означает, что воспитание тем эффективнее, чем больше результаты совпадают с целями. Результативность проявляется в уровне воспитанности учащихся, который фиксируется в показателях наблюдаемых признаков поведения и сознания, определяемых методами диагностики. Процессуальная оценка эффективности воспитательного процесса состоит в установлении того, насколько адекватно в деятельности педагога определены цели, содержание работы, выбраны методы, средства и формы, учтены психологические условия и многое другое. Для выявления этого используются методы наблюдения, беседы, педагогический анализ воспитательных мероприятий, проводимых в школе.

Российская теория и практика воспитания переживают серьезные изменения. Воспитательный идеал, на котором строилась советская школа, утратил свою привлекательность. Но и в других странах начало XXI в. ознаменовалось поисками нового идеала. Анализ различных подходов к проблеме воспитания в школе, в том числе профессиональной, позволил выделить ряд принципиальных положений, за которые ратует педагогическое сообщество. Вот некоторые из них:

- возрождение национального самосознания;
- опора на труд как единственный источник достойной жизни;
- возрождение культа мастера и мастерства;
- возвращение в сферу воспитания общественно полезного труда;

- социальная адекватность воспитания, гармонизация реальных социально-экономических условий и личных потребностей и возможностей учащихся;
- социальное закаливание учащихся;
- компенсация ранней профессионализации молодежи широкой общекультурной подготовкой;
- приоритетность воспитания в образовательном учреждении;
- формирование духовно насыщенной атмосферы жизни учащейся молодежи, сферы полноценного досуга;
- развитие самоуправления и воспитания молодежных лидеров.

Основу воспитательной системы составляют разнообразные методы, способы и приемы, подбираемые в соответствии с конкретными задачами воспитания.

4.2. Задачи и методы воспитания

Воспитание, будучи процессом целенаправленного воздействия и реализуя задачи и цели общества, не является тем не менее процессом прямого воздействия, а преломляется через задачи и цели самого воспитанника.

В содержание воспитания как процесса социализации включаются задачи по формированию социально приемлемых для общества установок в отношении других людей, семьи, народа, государства, с одной стороны, а с другой — по сдерживанию задатков, склонностей, интересов, потребностей, несовместимых с социальным идеалом. В соответствии с направлениями воспитания можно выделить задачи воспитания, решение которых позволит молодому человеку сформировать:

- философско-мировоззренческий взгляд на жизнь и ее смысл, позицию (мировоззренческую, социальную, политическую) по отношению к многочисленным сообществам и социальным группам, окружающим человека;
- нравственную культуру, приобрести опыт общественного поведения, соответствующего гуманистическим нормам, развить культуру чувств и межличностного общения;
- самосознание, чувство собственного достоинства, ценностного отношения к общественной жизни, потребность и готовность планирования и реализации прогрессивных жизненных целей, способность к самопознанию, самоопределению, самореализации, саморегуляции и объективной самооценке;
- опыт познавательной деятельности, способности к творчеству, потребности в непрерывном образовании и самообразовании; вы-

явить и развить природные задатки и творческий потенциал в разнообразных социально полезных и лично значимых сферах жизнедеятельности;

- готовность к трудовой деятельности и семейной жизни, семейно-бытовую, половую и сексуальную культуру.

Одна из важнейших задач воспитания заключается в выработке *активной жизненной позиции* человека. Эта обусловленная конкретными социальными обстоятельствами устойчивая форма проявления идейно-нравственных установок и отношений, знаний и умений, убеждений и привычек регулирует поведение и деятельность человека. Активная жизненная позиция формируется с детства в процессе обучения и воспитания, в результате преодоления повседневных трудностей, овладения социальным опытом. Стержнем активной жизненной позиции, ее фундаментом является мировоззрение личности, ее мотивационно-побуждающие убеждения и отношение к общественному долгу, труду, к себе и другим людям.

Активная жизненная позиция состоит из следующих структурных компонентов:

- нормативно-оценочного, включающего в себя устойчивые знания, убеждения, отношения личности;
- мотивационно-побуждающего, содержащего социально и лично значимые ведущие потребности, установки, склонности, идеалы, характеристики личности;
- практически-действенного, отражающего постоянную готовность человека к действиям на благо общества, его устойчивые волевые усилия и высокую эмоциональную выдержанность.

Показателями проявления активной жизненной позиции выступают:

- целеустремленность и сознательность в действиях и поступках человека;
- ответственность и активность в различных видах деятельности независимо от условий, в которых они осуществляются;
- результаты деятельности и общественной активности человека, соответствующие требованиям деятельности и условиям жизни в обществе;
- реальные действия, поступки и образ жизни личности.

Жизненная позиция определяет многое в поведении человека, а главное, в понимании им своей судьбы. Жизнь каждого человека складывается по-своему: у одного она протекает легко и счастливо, у другого сложно и трагично. Ответить на вопрос, почему так происходит, не просто: различных переплетений внутренних причин и внешних обстоятельств так много, что люди обычно говорят: «Судьба», подчер-

живая тем самым наличие каких-то сил, действующих вне зависимости от человека. Но, с другой стороны, в пословицах, как в сгустках народной мудрости, зафиксирован факт присутствия человеческого Я: «Посеешь поступок — пожнешь привычку, посеешь привычку — пожнешь характер, посеешь характер — пожнешь судьбу». Действительно, мотивы, действия, свойства, многократно повторяясь, закрепляются, превращаясь в характерные черты человека, определяющие его поведение.

В зарубежной литературе широко используется понятие «жизненный сценарий», введенное Э. Берном. Жизненный сценарий — это постепенно разворачивающийся жизненный план, который формируется еще в раннем детстве в основном под влиянием родителей, родительского программирования [см.: Берн]:

- родители задают цели жизни. Ставить цели самостоятельно ребенок не умеет, поэтому он делает «для мамы, папы, бабушки и т.д.»;
- родители структурируют время ребенка так, как им удобно самим;
- родители указывают, как делать те или иные вещи;
- родители передают свой опыт, то, чему они научились, или думают, что научились. Отдать можно то, что имеешь, поэтому если родители неудачники, то они и передают свою программу неудачников. Конечно, им хочется, чтобы ребенок не повторил их ошибки и стал удачливым, но как это сделать, они не знают. Знали бы, сами были бы удачливыми. Однако ребенок всегда может избрать собственный сюжет.

Берн полагает, что жизненный сценарий складывается под влиянием как минимум четырех направляющих: родительских указаний, особенностей личностного развития, решений, принятых в детском возрасте, и действительной «включенности» в какой-то особый метод, несущий успех или неудачу. Возможные жизненные сценарии, а их, по мнению Берна, может быть всего четыре, зависят от общего отношения человека к самому себе, окружающим его людям и жизни в целом. Эти сценарии определяют жизненные позиции, которые проявляются в учебе, карьере, работе, браке, в межличностных отношениях.

Сценарий «победителя» — это восприятие по формуле «все хорошо»: Я — хороший, люди — хорошие и жизнь хороша. «Побежденный», «неудачник» живет по сценарию «все плохо». «Озлобленный пессимист» полагает, что он хороший, а другие люди и жизнь в целом плохие. Человек, живущий представлениями, что все хорошо, кроме него самого — один он плох в этой хорошей жизни, — реализует сценарий «комплекса неполноценности».

Если жизненный сценарий — это то, что планируется, то жизненный путь — это то, что происходит в реальности. Внешние обстоя-

тельства: война, несчастные случаи — могут сорвать все планы и круто изменить течение даже хорошо спланированной жизни. Но опять-таки одинаковые обстоятельства по-разному воспринимаются людьми.

Стратегии поведения зависят от индивидуального выбора. Принимая решение действовать или бездействовать, молчать или говорить, бороться или смириться, учиться или мучиться, человек характеризует события и ситуации по их доступности своему влиянию. Существует множество событий, на которые вообще нельзя повлиять, сколько бы сил к этому ни прикладывать. Например, нельзя предотвратить смерть человека или сделать всех людей счастливыми, нельзя полностью контролировать жизнь своих уже взрослых детей. Но у каждого человека есть круг событий, развитие которых зависит от его усилий, от затрат его физической энергии и интеллекта.

Самостоятельность и независимость, активность и ответственность в достижении целей, степень понимания причинных взаимосвязей между собственным поведением и достижением желаемого — все это формируется в процессе воспитания путем применения различных методов, приемов и способов.

Можно выделить следующие методы воспитания.

Методы формирования сознания — воздействие на интеллектуальную сферу личности для формирования взглядов, понятий, установок, суждений, оценок. Основу составляют метод убеждения словом (разъяснение, доказательства, опровержение) и метод убеждения делом (на личном примере и примере других). С помощью этих методов решаются задачи:

- выработки правильного отношения воспитуемых к тем или иным поступкам или отношениям;
- выработки умений анализировать и оценивать свои поступки, действия, поведение в целом (обучение рефлексии);
- привнесения морали в сознание школьников;
- формирования новых или дальнейшего развитие изменившихся представлений, понятий и ценностей;
- формирования адекватной самооценки.

С этой целью в детском возрасте используются истории, притчи, сказки — нечто краткое, эмоционально яркое, соответствующее переживаниям ребенка. Главное, чтобы создавалось определенное эмоциональное подкрепление (печаль, радость, сочувствие и т.п.). Неважно, что «сказка — ложь», ведь «в ней намек — добру молодцу урок». В подростковом возрасте используются рассказ, беседа, лекция, диспут, анализ воспитывающих ситуаций, разъяснение. При этом активизи-

руются восприятие, память, мышление. Ученики сами активно включаются в обсуждение. Следует заметить, что учащиеся, как правило, воспринимают не столько понятия и суждения, сколько логичность изложения педагогами своей позиции, ее доказательность. Оценивая полученную информацию, они или утверждают в своих взглядах, позициях, или корректируют их. Здесь огромное значение имеет авторитет воспитателя, его умение не переступить грань, за которой убеждение переходит в нотацию.

Методы стимулирования деятельности и поведения — воздействие на мотивационную систему личности, направленное на побуждение воспитанников к улучшению своего поведения, развитие у них положительной мотивации поведения. К этим методам относятся:

- требование — педагогическое воздействие на сознание воспитанника с целью вызвать, стимулировать или затормозить отдельные виды его деятельности;

- поощрение — стимулирование положительных проявлений личности с помощью высокой оценки ее поступков, порождение чувства удовольствия и радости от сознания признания другими усилий и стараний личности;

- «взрыв» — метод воспитания, сущность которого заключается в том, что конфликт с воспитанниками (воспитанником) доводится до предела, когда единственной возможностью разрядить ситуацию является какая-либо резкая и неожиданная мера, способная «взорвать», преодолеть ложную позицию воспитанника;

- метод естественных последствий — немедленная ликвидация последствий неорганизованных поступков детей, логика которой бывает предельно ясной, а требования выступают как вполне справедливые;

- соревнование, стимулирование активности воспитанников путем создания условий, когда каждый участник стремится максимально проявить свои способности и добиться лучших результатов по сравнению с другими;

- наказание — торможение негативных проявлений личности с помощью отрицательной оценки ее поступков, порождения чувства вины, стыда и раскаяния.

Воздействие на воспитанника может быть непосредственным, прямым или косвенным в том случае, если требования предъявляются воспитателем воспитаннику напрямую (воспитатель — воспитанник). Если требования предъявляются через группу, принявшую и поддержавшую требования воспитателя, или через общественное мнение (поддерживаемое большинством), то говорят об опосредованном воздействии.

Методы организации жизнедеятельности и поведения — опыт правильного поведения, самостоятельности в решениях, развитие индивидуальных качеств, чувств и воли, формирование единства между убеждениями и поведением, словом и делом. Основу этих методов составляют упражнения, поручения, создание воспитывающих ситуаций. Следует подчеркнуть, что упражнения не являются механической тренировкой, а требуют осознанного преодоления трудностей при решении жизненно необходимых задач.

Методы самовоспитания — воздействие на сферу саморегуляции, направленное на сознательное изменение человеком своей личности в соответствии с требованиями общества и личного плана развития, на формирование навыков психической и физической саморегуляции. Основу этих методов составляют рефлексия, самоприказ, самоотчет, самоодобрение, самоосуждение и другие.

Методы контроля и самоконтроля в воспитании — направлены не столько на воспитанников, сколько на выявление эффективности педагогической деятельности воспитателя и всей воспитательной системы, в которую включен воспитанник. Эти методы позволяют получить информацию о ходе и результативности воспитания и благодаря этому своевременно выявить возникающие противоречия и проблемы, а также формировать оценки и самооценки поведения воспитанниками и педагогической деятельности воспитателей.

Методы воспитания оказываются эффективными лишь при соблюдении педагогом многих условий, в том числе таких, как:

- регулярность, систематичность, своевременность;
- педагогический такт и компетентность;
- всесторонность и объективность оценки;
- высокий уровень воспитательной деятельности всей воспитательной системы образовательного учреждения.

4.3. Семейное воспитание

Семья — это малая социально-психологическая группа, основанная на браке, члены которой объединены совместным проживанием и ведением домашнего хозяйства. Одна из существенных особенностей семьи заключается в эмоциональной связи между ее членами, моральной ответственности друг перед другом и оказании взаимопомощи.

Семья — явление историческое, ее формы, функции и содержание обусловлены обществом, уровнем его культурного и экономического

развития, общественными отношениями, в том числе и производственными. В вопросе о происхождении семьи преобладают две точки зрения. Одни полагают, что при первобытно-общинном строе господствовали беспорядочные половые отношения, на смену которым пришел групповой, а позже парный брак, ставший основой сначала большого материнского рода (матриархат), а затем большого отцовского рода (патриархат). Другие исследователи утверждают, что семья изначально была парной.

К основным функциям современной семьи, как и прежде, относятся репродуктивная (продолжение рода), хозяйственно-экономическая и воспитательная. Семейное воспитание предопределяет систему потребностей и мотивации взрослого человека, его восприятие окружающего мира, самооценку и значимые психологические особенности, а также способность адаптироваться к различным условиям жизни. В значительной степени под влиянием семейного воспитания формируются установки в профессиональной деятельности, отношение к труду, обществу, его нормам и ценностям. То фундаментальное, что закладывается в семье, с трудом поддается изменению впоследствии. Вопрос о семейном воспитании подрастающего поколения в любом обществе и в любые времена относится к числу наиболее важных, ибо ответ на него во многом определяет будущее самого общества.

Воспитательный потенциал семьи определяется рядом факторов: материальных, духовных, национальных, психологических, педагогических, эмоциональных. Значение для воспитания ребенка имеет тип, структура семьи. Известно несколько форм семей, классифицируемых по разным основаниям (рис. 34).

Нуклеарная семья (от *лат.* nucleus — ядро) состоит из пары супругов с детьми или без детей. (Эта семья может быть полной или неполной, если есть только один родитель.) В отличие от нее расширенная семья включает в себя также прародителей и других родственников жены или мужа. По числу детей семьи подразделяются на однодетные (один ребенок), малодетные (двое-трое детей) и многодетные (более трех детей). Главенство в семье является одним из важнейших признаков, определяющих особенности семейного воспитания. Семья может быть эгалитарной, т.е. равноправной, патриархальной во главе с отцом или матриархальной во главе с матерью. Потенциально проблемными являются семьи, в которых затруднена нормальная социализация детей. К ним относятся семьи беженцев, безработных, алкоголиков, наркоманов, преступников, а также малообеспеченные, многодетные, имеющие детей-инвалидов, проживающие в так называемых депрессивных районах.

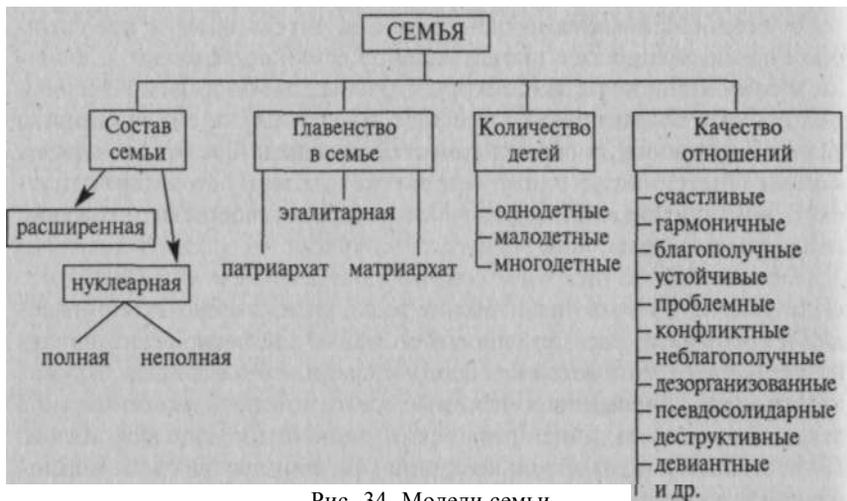


Рис. 34. Модели семьи

Принято выделять несколько факторов, определяющих семейное воспитание:

- распределение ролей в семье;
- модели отношений родителей с детьми;
- стратегии воспитания (система наказаний и поощрений);
- ценностная ориентация родителей.

Семейные роли распределяются в соответствии с тем, кто является главным и кто занимается воспитанием. Патриархальный тип распределения предполагает главенство отца, матери при этом отводится функция воспитания детей. По данным социологических исследований, в современной России к такому типу относится большинство семей, проживающих в сельской местности. Главенство матери наблюдается преимущественно в семьях малых городов, причем мать выступает и как глава семьи, и как воспитатель детей. Эгалитарная структура, предусматривающая равноправие супругов как в отношении принятия решений, так и в плане воспитания подрастающего поколения, чаще всего встречается в крупных городах.

Неравенство между супругами, как правило, сопровождается иерархическими взаимоотношениями между родителями и детьми. В таких семьях детям не разрешается иметь свою точку зрения, от них ожидается безоговорочное подчинение родителям. При эгалитарной структуре к детям относятся как к равным, поощряются терпимость к инакомыслию, в том числе и среди детей, споры детей с родителями.

Тип отношений между родителями и детьми сказывается на адапционных возможностях подрастающего человека. Наиболее адаптивны к современным условиям жизни «оптимисты» — дети, выросшие, как правило, в эгалитарной семье, где позволялось спорить, отстаивать свою точку зрения, проявлять самостоятельность. Среди неадаптированных («пессимисты») чаще встречаются люди с авторитарным характером социализации, те, кому не позволялись споры и проявление самостоятельности, с кем родители не стремились устанавливать равноправные отношения.

Модели отношений между родителями и ребенком определяются не только распределением ролей, но степенью эмоциональной отзывчивости и воспитательной уверенности родителей. Наиболее тяжелые последствия для ребенка оставляют эмоциональное отвержение, безразличие. Дети, воспитанные без родительской любви, отстают в интеллектуальном развитии, они отличаются эмоциональной незрелостью, повышенной агрессивностью, появлением чувства «выученной беспомощности». Все это приводит к апатии, потере любознательности и инициативы, страху перед новыми ситуациями и людьми. Другой полюс эмоциональных отношений к ребенку — воспитание кумира семьи, чрезмерное обожание, которое приводит к развитию неадекватно высокого уровня притязаний, безудержному стремлению к превосходству без должного упорства и опоры на собственные силы и возможности. Еще один вид эмоциональных отношений — нарочитое лишение любви. Если ребенок делает что-то не так, родители не наказывают его, а просто начинают игнорировать: не разговаривают с ним, не замечают его присутствие. Такое поведение родителей у одних детей вызывает чувство бессильного гнева, вспышки агрессии, у других порождает чувство собственной ненужности, одиночества. Послушание достигается за счет обесценивания себя, потери чувства собственного достоинства. Другой способ — формирование у ребенка чувства вины, упрекая его в неблагодарности, в том, что он «доставляет одни неприятности», «доводит до сердечного приступа» и т.п. Такое поведение родителей, возлагающих на ребенка ответственность за жизнь и благополучие близких, настойчивое требование успехов вызывает у ребенка страх оказаться виноватым в неблагополучии родителей, блокирует инициативность и самостоятельность, приводит к невротическим состояниям.

Стратегия воспитания — это система поощрения и наказания, контроль и требования, предъявляемые родителями. Стратегии определяются двумя факторами.

Во-первых, характером распределения семейных ролей. В патриархальных семьях ведущими методами воспитания выступают наказание и ограничения. Дети в таких семьях вырастают послушными, боязливymi, неагрессивными, не слишком настойчивыми в достижении своих целей. В эгалитарных семьях, где родители принимают решения сообща, на паритетной основе, наказания используются реже, преобладает демократический стиль воспитания. Дети вырастают социально активными, легко вступают в контакт со сверстниками, имеют умеренно выраженное стремление к лидерству, с трудом поддаются внешнему контролю.

Второй фактор — представления родителей о цели воспитательного процесса, о том, чему нужно учить детей и какие качества в них воспитывать.

В современном российском обществе происходят серьезные изменения в ценностных ориентациях. Напомним, что ценности — это социологическое понятие, используемое для обозначения объектов, воплощающих в себе общественные идеалы и выступающих благодаря этому эталоном должного. В процессе воспитания человек *присваивает* ценности, и они становятся его взглядами, установками, мотивами и регуляторами поведения. Поэтому на уровне социума ценности меняются значительно быстрее, чем на уровне отдельного человека. Более того, человек может и не изменить свои идеалы, оставаясь приверженцем ранее сформированных взглядов. Поэтому сегодня наблюдается следующая ситуация. Традиционную модель ценностей, к которой относятся ценности морали, выраженные в трудолюбии, честности, порядочности, а также такие психологические качества, как аккуратность, опрятность, вежливость, послушание, дисциплинированность, бережливое отношение к деньгам и вещам, продолжают разделять люди старшего поколения. Модернистские ценности связаны с самоопределением, независимостью, самореализацией личности. Многие молодые родители принимают эти ценности и стремятся воспитывать детей самостоятельными и независимыми, активными и целеустремленными, любознательными и интеллектуально развитыми, стремящимися к успеху, а также терпимыми к мнениям и взглядам других людей. Однако в реальной практике дать такое воспитание ребенку удастся далеко не всем, ибо сами родители должны, по крайней мере, обладать этими качествами и уметь их воспитывать. В противном случае они лишь транслируют то, что получили от своих родителей и чем обладают сами. Иными словами, они знают, как не надо воспитывать, но не знают и не умеют воспитывать так, как им того бы хотелось. По данным социологических исследований, но-

вые ценности фиксируются у той части молодежи, чья социализация пришлась на начало перестройки и эпоху реформ. Они выросли уже в новой социальной реальности, в системе совсем других ценностных приоритетов, и поэтому качества, прививавшиеся им в процессе раннего семейного воспитания, в иерархии ценностей уступили место модернистским.

Ценности воспитания неизбежно влияют на содержание семейного воспитания, которое формирует базовую культуру личности в совокупности всех ее компонентов. С момента рождения ребенка первое место в содержании семейного воспитания занимает его физическое развитие, создание условий для укрепления здоровья. Подготовка к школе — серьезное испытание для родителей: требуется следить за интеллектуальным развитием ребенка, его воображением, способностью к символическому замещению, к произвольности психических процессов, в частности памяти, овладению речью, воспитывать трудолюбие и т.д.

На всех этапах семейного воспитания важное значение имеет формирование самосознания ребенка, ценностного отношения к собственной жизни, потребности в самоактуализации. В семье происходит трудовое воспитание, освоение бытовых и семейных обязанностей, происходит процесс социальной и профессиональной ориентации. Экономическое воспитание определяется семейным укладом, отношением к деньгам, способам их зарабатывания и траты. Ребенка учат соотносить свои потребности с экономическими возможностями семьи. Эстетическое воспитание начинается с детских игрушек, одежды ребенка, интерьера помещения, эстетики всего окружающего пространства. Нравственное, гражданское воспитание, как и любое другое, строится на подражании взрослым.

Подчеркнем, что семейное воспитание, непосредственно пересекаясь с воспитанием школьным (детсадовским, вузовским), исходит из принципов взаимодоверия, сотрудничества, взаимопомощи и взаимоподдержки.

ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ

1. В чем различие в понимании воспитания как общественного явления, условия становления личности, педагогического процесса?
2. Что является результатом освоения физической культуры; социально-психологической культуры; духовной культуры?
3. Освоение какой, на ваш взгляд, культуры наиболее сложно для человека? Ответ обоснуйте.

4. Дайте психологическую характеристику человеку с активной жизненной позицией.
5. Как соотносятся понятия «жизненная позиция», «жизненный сценарий», «жизненный путь»?
6. Охарактеризуйте основные методы формирования сознания.
7. С какими методами воспитания вы чаще всего сталкивались в учебных заведениях?
8. К какой модели семьи вы можете отнести ту, в которой воспитывались сами?
9. Сформулируйте свои представления о семье.
10. Сопоставьте собственные представления о семье с теми, которые преобладали в вашей семье.

ЛИТЕРАТУРА

- Берн Э.* Игры, в которые играют люди. Люди, которые играют в игры. М.: Прогресс, 1989. Ч. 2.
- Грановская Р.М.* Элементы практической психологии. СПб.: Свет, 1997. С. 505-540.
- Иванова Н. П., Заводилкина О.В.* Дети в приемной семье. М.: Дом, 1993.
- Караковский В.А.* Стать человеком. Общечеловеческие ценности — основа целостного учебно-воспитательного процесса. М: Творческая педагогика, 1993.
- Кон И.С.* Ребенок и общество. М.: Просвещение, 1988.
- Методология, теория и практика воспитательных систем: поиск продолжается / Под ред. Л.И. Новиковой, Р.Б. Вендровской, В.А. Караковского. М.: НИИТОиПРАО, 1996.
- Пек М.С.* Нехоженые тропы. Новая психология любви, традиционных ценностей и духовного роста. М.: Авиценна, ЮНИТИ, 1996.
- Сатир В.* Как строить себя и свою семью. М.: Педагогика-Пресс, 1992.

Глава 5

Современные тенденции в образовании

5.1. Непрерывное образование

Непрерывное образование — понятие, появившееся сравнительно недавно, а точнее, в конце XX в., — быстро заняло центральное место в социальных и педагогических проблемах многих государств. Сегодня непрерывное образование трактуется как единая система государственных и общественных образовательных учреждений, которая обеспечивает организационное, содержательное единство и преемственность всех звеньев образования. Решение задач воспитания и обучения, политехнической и профессиональной подготовки человека должно, с одной стороны, учитывать актуальные и перспективные общественные потребности, с другой стороны — удовлетворять стремление человека к самообразованию, всестороннему и гармоничному развитию на протяжении всей жизни. Структура непрерывного образования представлена на рис. 35.

Первоначально обучение взрослых людей трактовалось как компенсаторное: оно устраняло недостатки образования или давало возможность освоить нечто новое, чего не было в период их обучения. Эту роль образование не утратило и сейчас. Как и прежде, его вечерние, заочные формы позволяют получить высшее профессиональное образование людям работающим, не сумевшим вовремя закончить среднюю или высшую школу. Идея заочного обучения («по почте») пришла в голову англичанам более 100 лет назад, когда заселявшим отдаленные владения подданным Британской короны была предоставлена возможность получить образование. Позднее такую форму по достоинству оценили жители провинциальных городков, удаленных от крупных центров. В Советском Союзе заочное и вечернее обучение позволило быстро вывести страну на уровень полного среднего обра-

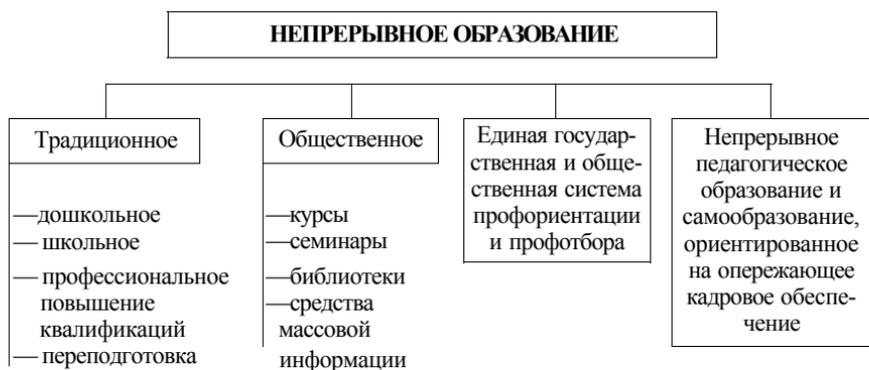


Рис. 35. Структура непрерывного образования

зования, а затем частично решить проблему высшего образования для жителей сельской местности и отдаленных районов.

Позже приоритетным стало повышение квалификации специалистов в тех областях, где знания особенно стремительно обновлялись. Появились курсы, факультеты и институты повышения квалификации. Менялось не только содержание образования для взрослых, но и его формы. В середине 1960-х гг. некоторые американские инженерные колледжи начали использовать телевидение для предоставления учебных курсов работникам ближайших корпораций. Эти программы оказались настолько успешными, что стали прецедентом «распространения высококачественного образования» для студентов из разных городов. Появилась возможность передачи телевизионных курсов через спутники по всей территории США, в Европу, Австралию, Китай. Началась эра дистанционного образования.

В 1970-х гг. возникла идея непрерывного образования для каждого, независимо от возраста и профессии. Изменилась цель образования: не компенсаторное, не повышение квалификации, а дающее человеку возможность приспособиться к жизни в постоянно меняющихся условиях. Лозунг «образование на всю жизнь» заменяется новым — «образование через всю жизнь».

Непрерывное образование характеризуется рядом признаков. Во-первых, оно охватывает весь процесс жизни человека. По данным мировых источников, только 4% трудоспособного населения планеты трудится по первоначально приобретенной профессии. Во-вторых, обучение не ограничено местожительством. Современная система дистанционного образования позволяет учиться независимо от того, где проживает человек. В ближайшем будущем планируется создание об-

щеевропейского обучающего пространства. В соответствии с Болонским соглашением, благодаря принятой системе взаимозачетов студенты смогут свободно выбирать, в каком университете Европы учиться и какую дисциплину осваивать. В-третьих, непрерывное образование предполагает наличие системы открытого образования — новой модели образования, исходящей из открытости мира, процессов познания и образования человека. В-четвертых, в непрерывном образовании реализуется принцип самообразования, согласно которому ученик реально является субъектом учебного процесса.

В основе непрерывного образования лежит интенсивная самостоятельная работа учащегося, который может учиться в удобном для себя месте, по индивидуальному расписанию, имея комплект специальных средств обучения и согласованную возможность контакта с преподавателем по телефону, факсу, электронной или обычной почте, а также лично. Цель непрерывного образования не в том, чтобы учить человека всю жизнь, а в том, чтобы он учился сам. Но это означает пересмотр целей, средств и содержания традиционного образования, которое должно вооружить человека готовностью к переподготовке и в связи с этим — готовностью к целеполаганию, адекватной самооценке, рефлексии, умением перестраивать свою деятельность, способностью к самоорганизации.

Низкая успеваемость и отрицательные проявления в поведении школьников в значительной мере связаны с недочетами в развитии самоорганизации, с неумением заставить себя работать систематически, доводить начатое дело до конца, сдерживать мешающие делу побуждения. Для студентов с низким уровнем самоорганизации характерно: безразличие к профессии, низкая мотивация деятельности, низкая систематичность учебной деятельности (предпочтение «штурма», занятия преимущественно в экзаменационную сессию), низкая самооценка, большие затраты времени на контакты с товарищами. Студентов с высоким уровнем самоорганизации отличает: адекватный выбор профессии, стойкая мотивация, систематичность в учебной деятельности, выраженные волевые черты, высокая адекватная самооценка, целеустремленность, организованность, хорошая успеваемость, уверенность в себе.

Первые разработки по самоорганизации учебной деятельности представляли собой набор рекомендаций по определению целей, составлению плана, контролю времени и т.д. В настоящее время все большее применение находит личностно ориентированный интегральный подход к развитию самоорганизации: с помощью специальных методик, разработанных на базе теоретических моделей, выявля-

ют особенности самоорганизации человека и затем на основе этих данных создают программы формирования и развития соответствующих навыков. Одна из подобных методик базируется на голографической¹ модели самоорганизации А.Д. Ишкова, включающей один личностный компонент — волевые усилия — и пять функциональных: целеполагание, анализ ситуации, планирование, самоконтроль, коррекцию [см.: Ишков].

5.2. Андрогикика

Непрерывное образование ввело в педагогическую систему взрослых людей. Но оказалось, что включить их в систематический процесс обучения чрезвычайно трудно. Преподаватели сразу же столкнулись с явной оппозицией традиционному обучению. Зарубежные исследования показали, что взрослые предпочитают осваивать новое на основе собственного практического опыта. Действительно, жизнь многому учит, но, к сожалению, такое обучение таит в себе серьезные недостатки и приводит скорее к самоусилению личности, чем к ее саморазвитию. Это происходит по ряду причин.

1. Характер современной работы, ее темп, разнообразие, кратковременность и фрагментарность ряда видов деятельности препятствуют глубокому анализу практики, что приводит к незавершенности цикла обучения.

2. Человек порой извлекает «неправильные» уроки. Например, люди с низким уровнем субъективного контроля склонны обвинять других в возникших трудностях и не замечать неправильных аспектов собственного поведения.

3. Конкретный опыт может оказаться весьма ограниченным: успешный в одних ситуациях, он порой оборачивается значительными трудностями в других.

Следует отметить, что и преподаватели оказались не готовы принять взрослых студентов, претензии которых часто имели серьезные основания. Так, они обвиняли преподавателей в том, что те возводят между собой и реальным миром стену из кирпичиков теоретических знаний, неоправданно часто избегают обсуждения конкретных проблем, подменяют их типовыми примерами и абстрактными рассуждениями.

¹ Модель названа голографической, поскольку, как и в голограмме, каждая из частей которой сохраняет изображение целостного объекта, в ней каждый функциональный компонент процесса самоорганизации состоит из совокупности мини-процессов, повторяющих по составу и последовательности структуру общего процесса самоорганизации.

Разногласия в позициях оказались столь существенными, что потребовали специальных исследований. В итоге появился новый подход к обучению — андрогогический. Андрогогика (от *греч.* andros — мужчина и ago — веду, воспитываю) — отрасль педагогической науки, предметом которой являются закономерности образования взрослых, их общего и профессионального развития.

Согласно андрогогике, взрослый человек — это лицо, обладающее физиологической, психологической, социальной, нравственной зрелостью, экономической независимостью, жизненным опытом и уровнем самосознания, достаточным для ответственного самоуправляемого поведения. Следует добавить, что основной характеристикой обучающегося взрослого, определяющей все остальные, является сочетание учебы с работой. У него есть опыт профессиональной деятельности и потребность в профессиональном росте, развитии собственной компетентности, т.е. мотивированность к обучению. Есть другая точка зрения на то, что такое взрослый. Согласно идее общецивилизационного контекста, «взрослый» определяется не по возрасту и не по уровню образования, а по тому, осознает он или нет смысл собственной жизни, свое место в социуме, свой человеческий и гражданский долг, т.е. взрослым человек становится с момента «самоидентификации личности».

Согласно представлениям западной и российской образовательной школы практика обучения взрослых отличается следующим:

- взрослым навязать обучение невозможно: они должны захотеть учиться и будут изучать только то, что им необходимо;
- взрослые учатся в процессе работы, концентрируясь на проблемах;
- на учебу взрослых влияет предшествующий опыт;
- взрослые лучше обучаются в неформальной обстановке, они похожи на детей: любят разнообразие и не любят, когда их оценивают. Зачеты, экзамены — это для них по меньшей мере неприемлемо;
- конкуренция негативно влияет на обучение взрослых.

Поэтому при андрогогическом подходе содержание обучения отбирается, исходя из образовательных запросов взрослого, проектирование и организация учебной деятельности осуществляются с учетом его возрастных и личностных особенностей, мотивации, социального, познавательного и профессионального опыта. Значительный шаг в деле переподготовки взрослых был сделан благодаря разработанной американским исследователем Д. Колбом модели цикла обучения: обучение представлено в виде бесконечного циклического процесса, состоящего из четырех последовательно взаимосвязанных этапов,

причем каждый пройденный цикл является началом следующего цикла (рис. 36).

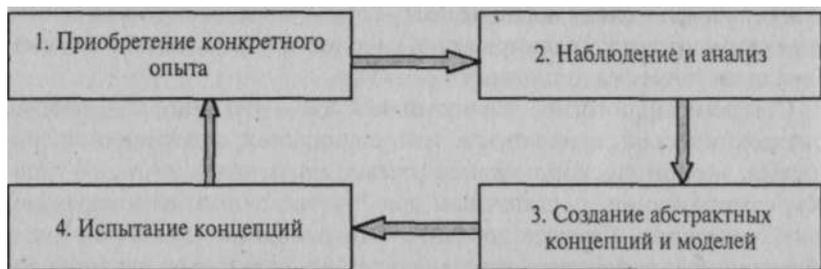


Рис. 36. Базовая модель цикла обучения Д. Колба

Этап I — *приобретение конкретного опыта*: начинается со сбора данных, полученных из наблюдений и личного опыта.

Этап II — *рефлексивное наблюдение*: ведет к анализу смысла и значения этих данных, т.е. к наблюдению, анализу и размышлению о них.

Этап III — *абстрактная концептуализация*: рождает абстрактные концепции модели и конструирует образы.

Этап IV — *активное экспериментирование*: состоит в действиях, направленных на испытание созданных концепций в новых ситуациях («рискнем, попробуем»).

Исследования Д. Колба и Р. Фрая показали, что различные люди отдают предпочтения одним этапам цикла обучения, считая другие неприятными, трудными или ненужными. Эти предпочтения являются результатом психофизиологических особенностей человека, его личного опыта, способностей и привычек, требований окружающих. Уже в школьные годы у человека формируются свои пристрастия: какие-то учебные дисциплины усваиваются легко и просто, какие-то с трудом. Учителя всех обучают одинаково, но учится каждый по-своему. Постепенно у человека складывается определенный стиль учения. Предпочитаемые стили довольно постоянны, хотя могут и меняться.

■ Колб и Фрай выделили четыре типа предпочтений, каждому из которых соответствует определенный стиль обучения, или учебный стиль. Впоследствии П. Хони и А. Мэмфорд разработали методику «Определитель стилей обучения» (1982), позволяющую эти стили диагностировать. Она охватывает многие рабочие аспекты, в которых проявляется учебный эффект. «Наложив» результаты диагностики на

модель Колба, можно понять, какой этап обучения находится в поле внимания данного человека и как целесообразнее строить его дальнейшее обучение. Предложенная Хони и Мэмфордом типология, выделяющая «деятелей», «прагматиков», «теоретиков» и «рефлексирующих», продолжает доминировать и в настоящее время. Вот их краткая характеристика.

Деятели: полностью и без предубеждений погружаются в новый опыт. Открыты, не скептически, полны энтузиазма. Склонны вначале действовать, а уже потом анализировать последствия, они заполняют свои дни действиями, с удовольствием берутся за решение задач методом мозгового штурма. Как только возбуждение от одного задания спадает, они сразу же с нетерпением ждут следующего, расцветая от вызова, который им бросают новые проблемы. Однако длительное выполнение им быстро надоедает. Деятели общительны, постоянно вовлекаются в работу с другими людьми, стремясь сконцентрировать всю деятельность в своих руках (табл. 15).

Таблица 15

Учебный стиль «деятель»

Сильные стороны	Слабые стороны
Гибкость, открытость мышления	Склонность предпринимать немедленные и очевидные на первый взгляд действия без предварительных размышлений
Готовность рисковать	Склонность к неоправданному риску
Оптимизм по поводу всего нового	Склонность слишком много делать самостоятельно и стремление быть все время на виду
Маловероятное сопротивление изменениям	Склонность к поспешным действиям без какой-либо существенной подготовки; малый интерес к практической реализации идеи

Рефлексирующие: стремятся держаться в стороне от происходящих событий. Тщательно размышляют над ситуацией, рассматривая ее с разных точек зрения, используя данные, собранные самостоятельно и полученные от других людей. Скрупулезный подбор и анализ данных имеет для них основополагающее значение, поэтому они стремятся отложить принятие окончательного решения настолько, насколько это возможно. Пытаются быть незамеченными, им присуща некоторая отстраненность, терпимость и невозмутимость. Их действия основываются на полной картине ситуации, включающей в себя как прошлое, так и настоящее и учитывающей наблюдения окружающих наряду с их собственными (табл. 16).

Таблица 16

Учебный стиль «рефлексирующий»

Сильные стороны	Слабые стороны
Внимательность, вдумчивость, аккуратность	Склонность держаться в стороне и не принимать непосредственного участия в происходящем
Тщательность и методичность	Медленное формирование выводов и принятие решений
Умение слушать окружающих и собирать информацию	Склонность быть излишне осторожным и не брать на себя даже необходимый риск
Склонность не делать поспешных выводов	Недостаточная уверенность в себе, неумение поддерживать «светские» беседы

Теоретики: рассматривая проблемы по вертикали, поэтапно, систематизируя разрозненные факты, формируют порой весьма сложные, но корректные с точки зрения логики теории. Стремятся к совершенству и не успокаиваются до тех пор, пока все данные не будут классифицированы и вписаны в рациональную схему. Им нравится процесс анализа и синтеза. Они интересуются базовыми предположениями, принципами, фундаментальными теориями, моделями системного мышления. Склонные оставаться беспристрастными, аналитичными и приверженными рациональной объективности, чувствуют себя дискомфортно перед субъективным суждением, нестрогими методами мышления, отклонениями от главной темы и тому подобным «легкомыслием» (табл. 17).

Таблица 17

Учебный стиль «теоретик»

Сильные стороны	Слабые стороны
Логичное, «вертикальное» мышление	Ограниченность «горизонтального» мышления
Рациональность и объективность	Низкая терпимость к неопределенности и беспорядку
Умение задавать «зондирующие» вопросы, проясняющие глубинные основания предмета	Низкая терпимость к проявлениям интуиции и субъективности
Систематический подход к рассмотрению проблем	Излишняя схематизация реального мира

Прагматики: проявляют энтузиазм в изучении только тех идей, теорий и техники, которые можно проверить на практике. Им нравится преуспевать, быстро и уверенно работать над привлекающими их идеями. Они возвращаются после обучения, переполненные новыми замыслами, которые обязательно хотят воплотить в жизнь. Прагматики не терпят долгих размышлений и бесконечных дискуссий, любят принимать конкретные решения, а не «разглагольствовать впустую». На возникающие проблемы и возможности реагируют как на бросаемый им вызов (табл. 18).

Таблица 18

Учебный стиль «прагматик»

Сильные стороны	Слабые стороны
Стремление все опробовать на практике	Склонность отвергать идеи и предложения, не имеющие очевидного практического применения
Практичность и реалистичность	Незначительный интерес к теориям или базовым принципам
Деловой подход: стремление без промедления воплотить идеи на практике	Склонность хвататься за первое подходящее решение проблемы
Ориентация на практические техники и инструменты	Низкая терпимость к долгим обсуждениям, воспринимаемым как пустая болтовня
	Ориентация преимущественно на задачу, а не на людей

Знакомясь с характеристиками различных стилей, можно заметить, что они касались не только обучения в рамках формальных учебных занятий, но и особенностей поведения человека при решении тех или иных производственных или житейских задач. Тот, кто владеет в одинаковой мере всеми четырьмя стилями и умеет использовать каждый из них в соответствии с ситуацией, обладает колоссальными преимуществами перед другими людьми. Однако на практике такая гармония стилей встречается редко. Учебные дисциплины, так же как и производственные ситуации, требуют от человека использования разных стилей, но не в равных пропорциях. Например, для изучения многих разделов психологии (в том числе и этого) наилучшим образом подходит рефлексирование, а вот философия предполагает высокий уровень владения теоретизированием. «Деятели» хорошо себя чувствуют в экспериментальных лабораториях, а «прагматики» — при изучении конкретных техник и технологий.

Усилить в себе тот или иной стиль вполне возможно. Для этого советуют создавать благоприятную для его использования ситуацию. Например, рефлекслирующий стиль можно развить, практикуясь в наблюдении за поведением людей, обращая внимание на их жесты, мимику, интонации, особенно в момент общения с другими людьми. Затем, подводя итоги дня, следует мысленно провести «повторный просмотр» происшедших событий и извлечь из них уроки. Весьма полезно составлять перечень возможных «за» и «против» своих действий, свершившихся и возможных.

В качестве среды обучения взрослых рассматривается вся повседневная жизнь, в первую очередь связанная с профессиональной деятельностью, а не только формальные учебные занятия. Следует подчеркнуть, что этапы цикла обучения не просто сменяют друг друга в известной последовательности, но и попарно противостоят: конкретному опыту — абстрактная концептуализация, активному эксперименту — рефлексивное наблюдение.

Таким образом, к преподавателю, работающему со взрослыми студентами, предъявляются весьма серьезные требования и он сам, как и его студенты, вынужден обучаться.

5.3. Компетентностный подход

К середине XX в. во многих странах стали говорить о том, что образование катастрофически отстает от темпов развития науки и производства, а главное, не обеспечивает должного качества. Изучая и опираясь на опыт успешных учителей, американские исследователи разработали концептуальную основу такого обучения, результат которого «означает абсолютную возможность выполнить конкретную работу в соответствии с предписанными стандартами». Новый подход — компетентностный — поначалу разрабатывался в рамках профессионального образования для обучения рабочих на рабочем месте. В дальнейшем область его применения стремительно расширялась. Несмотря на некоторые разногласия в подходах, американские исследователи определяют три основных компонента в компетентностном образовании: знания, умения и ценности.

В традиционном обучении наиболее важным считается понимание теоретических основ и наличие большого объема знаний. В новом подходе акцент делается на компетентность, которая, во-первых, объединяет составляющие образования: теоретические знания и практические умения; во-вторых, формирует содержание образо-

вания «от результата», в-третьих, вбирает в себя ряд однородных или близкородственных знаний и умений, относящихся к широким сферам культуры и деятельности (информационной, правовой, социальной и т.д.). Важным становится не то, что ученик знает и может пересказать, а то, что он умеет использовать, причем использовать самостоятельно.

В странах Европы термин «компетенция» впервые употребил Бояцис (1982), определив ее как способность, присущую индивиду¹. Она ведет к поведению, удовлетворяющему профессиональным требованиям в пределах параметров организационной среды, что, в свою очередь, приносит желаемые результаты. Позднее было предложено определять компетенцию как характеристику, причинно связанную с эффективностью и качеством профессиональной и ролевой деятельности.

Концепции развития управленческой компетентности начали активно разрабатываться в Великобритании, где к концу XX в. утвердились две разновидности компетентностного подхода:

- функционально-аналитический, предполагающий анализ должностных обязанностей: что работник реально делает и что ему предписано делать;
- лично ориентированный, предусматривающий построение психологической характеристики личности.

При явных различиях оба подхода опираются на общие характеристики управленческой компетентности, суть которых сводится к следующим положениям:

1) концентрация внимания на том, что менеджеры могут сделать, — на их исполнительную деятельность и ее результатах, а не на их природных данных, интеллекте или полученном образовании;

2) стремление определять и развивать понятие управленческой компетентности, исходя из широкого эмпирического анализа реального поведения менеджеров;

3) выделение элементов, характеризующих компетентность на основе обобщенных управленческих ролей, причем речь идет о таких составляющих компетентности, которые, с одной стороны, подлежат измерению, а с другой — свойственны менеджменту в целом, вне зависимости от специфики конкретных отраслей промышленности.

Каждый из этих подходов имеет своих сторонников и противников, свои преимущества и недостатки. Функциональный анализ со-

¹ См.: Кокерилл Т. Тип управленческой компетентности, необходимый в условиях быстрых изменений: Хрестоматия / Под ред. З.Ш. Атян. Жуковский: МИМ ЛИНК, 2000.

средоточен на видимых результатах поведения и деятельности, которые группируются вокруг главных функций или ключевых ролей. Оценить работу руководителя, большая часть которой протекает в психологическом пространстве взаимодействия с людьми, через описание должностных обязанностей сложно. Не поддается эта работа описанию по схеме четко регламентированных действий. Однако специалистам удалось преобразовать метод функционального анализа таким образом, что он оказался вполне приемлемым для менеджеров младшего и среднего звена. Был составлен список ключевых ролей (функций) менеджеров и основанный на стандартах качества список компетенций: управление информацией, людьми, операциями, финансами.

Но и в виде перечня функций этот подход оказался малопродуктивным для многих видов деятельности, особенно там, где ведущим выступает процесс взаимодействия людей, зависящий от множества факторов как объективного, так и субъективного характера. В последующем (1997) была разработана модель личностной управленческой компетентности, в некоторой степени компенсировавшая механистический подход функционально-аналитического направления. В модели были выделены четыре блока личностной компетентности и соответствующие им ее характеристики.

В российской традиции термин «компетентный» нередко используется как синоним понятий «квалифицированный», «способный», «мастер своего дела», «профессионал». В широком смысле понятие «компетентность» включает в себя знания и практические умения, а также специфические способности, а именно психологические черты и особенности поведения, значимые для той сферы деятельности, для которой они предназначены. В психологии понятие компетентности рассматривается как сочетание психических качеств, как психическое состояние, позволяющее действовать самостоятельно и ответственно (действенная компетентность), как обладание человеком способностью и умением выполнять определенные трудовые функции. Причины как компетентности, так и некомпетентности могут быть разные: состояние личности, в том числе эмоциональная устойчивость или неустойчивость, хорошее или плохое здоровье и др. Судят о компетентности по конечному результату общения, труда и т.д., и в этом смысле каждый работник компетентен в той степени, в какой выполненная им работа отвечает предъявляемым требованиям.

Для российского образования перенос акцентов с теоретических знаний на формирование умений или компетенций не является

принципиально новым. Напомним, что в работах отечественных психологов и педагогов (П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов, Н.Ф. Тальзина, М.Н. Скаткин, И.Я. Лернеридр.) не просто делался акцент на освоение умений, способов деятельности и, более того, на обобщенные способы деятельности, но и были разработаны учебные программы, курсы, учебники.

Компетентностный подход в Европе стремительно расширяется и уже внедряется в практику вузовского образования. Отбор базовых (ключевых, универсальных, переносимых) компетентностей становится одной из центральных проблем для обновления содержания образования.

Известно, что требования к образованию принято разделять на общие и специальные (профессиональные). Первые определяют умение жить в обществе, вторые — умение зарабатывать на жизнь путем деятельности, которая может осуществляться в режиме самозанятости, наемного труда или предпринимательства. Предполагается, что специальные требования формируются в рамках профессиональных сообществ, исходя из потребностей практики, и доводятся до тех, кто ориентирует на них содержание образования.

В Европейском проекте, разработанном для стран — участниц ЕС, был предложен для рассмотрения набор общих для всех степеней (бакалавра и магистра) компетенций, разделенных на три категории: инструментальные, межличностные и системные.

Инструментальные — когнитивные способности, способность понимать и использовать идеи и соображения; методологические способности, способность понимать и управлять окружающей средой, организовывать время, выстраивать стратегии обучения, принятия решений и разрешения проблем; технологические умения; умения, связанные с использованием техники, компьютерные навыки и способности информационного управления; лингвистические умения, коммуникативные компетенции.

Межличностные — индивидуальные способности, связанные с умением выражать чувства и отношения, критическим осмыслением и способностью к самокритике, а также социальные навыки, связанные с процессами социального взаимодействия и сотрудничества, умением работать в группах, принимать социальные и этические обязательства.

Системные — сочетание понимания, отношения и знания, позволяющее воспринимать, каким образом части целого соотносятся друг с другом, и оценивать место каждого из компонентов в системе, способность планировать изменения с целью совершенствования си-

стемы и конструировать новые системы. Системные компетенции требуют освоения инструментальных и базовых как основы.

Вышеперечисленные компетенции явились результатом работы профессоров ведущих европейских университетов, работодателей и выпускников, завершивших обучение от трех до пяти лет назад. Все они оценивали значение той или иной компетенции для успеха в профессии и уровень ее освоения, достигнутый в результате обучения.

Следует отметить, что подобный подход к выделению содержания в образовании — стремление получить *востребованное на данный момент* — реализуется не впервые. В свое время он использовался под названием «зеркало», как отражающий существующую реальность и предлагающий готовить специалистов к тому, что *уже* работает в профессиональной сфере. С точки зрения перспективы развития такой подход оказывается несостоятельным: вновь подготовленный специалист сразу занимает место «под себя». Он не заинтересован в каких бы то ни было изменениях в своей работе, а если вдруг и появится у него желание что-то улучшить, то выясняется, что он не обучен и не знает, что и как делать.

Другой подход к подбору содержания образования, обозначенный как «маяк», предполагает подготовку специалиста «на будущее», ориентируя его на то, чего в реальной практике пока нет или встречается крайне редко. Этим всегда отличалось классическое образование, отстаивающее фундаментальную теоретическую подготовку, обеспечивающую развитие интеллектуальных способностей и открывающую возможность для самостоятельной ориентировки в различных видах деятельности, понимание и принятие неизбежности изменений. Попадая в ситуацию, когда полученные в вузе знания и умения явно превышают потребности реального производства, выпускники начинают испытывать дискомфорт. Кто-то из них со временем смирится с реальностью, ругая вуз за то, что пришлось обременять себя «ненужными знаниями», кто-то начнет искать «лучшей доли» в других сферах, городах или странах, а кто-то будет преобразовывать устаревшее производство, внедряя новые технологии.

Возможно, современный компетентностный подход позволит преодолеть ограничения *реального* производства, выделенные компетенции *действительно* будут носить универсальный характер и преподаватели вузов *смогут* сформировать их у студентов.

Считается, что образование стоит на четырех основах, образуя соответствующую компетентность:

1) learning to know — учиться знать: профессионально-методическая компетентность (П);

2) learning to do — учиться делать: компетентность в плане деятельности, претворения задуманного в жизнь (Д);

3) learning to live together — учиться жить вместе: социально-коммуникативная компетентность (С);

4) learning to be — учиться быть: компетентность в плане личности (Л).

Компетентности многофункциональны и междисциплинарны, они необходимы для достижения целей и решения задач в различных ситуациях, в любой сфере жизнедеятельности. Очевидно и то, что овладение первыми тремя компетенциями (профессионально-методической, компетентностью в плане деятельности и социально-коммуникативной) потребует значительного интеллектуального развития, рефлексии, самооценки, критического мышления, способности к определению собственной позиции. Все перечисленное есть не что иное, как компетентность в плане личности, основу которой составляет способность учиться всю жизнь.

Особое значение придается социально-коммуникативной компетентности, касающейся жизни в обществе, в котором тесно переплелись различные культуры, вероисповедания, политические партии. Образование должно воспитать в молодежи такие межкультурные компетенции, как понимание различий, уважение друг друга, способность жить с людьми других культур, языков, религий. Говоря о социально-политической компетенции, мы указываем на способность брать на себя ответственность, участвовать в совместном принятии решений, регулировать конфликты ненасильственным путем, а также обладать способностью критического отношения к тому, что распространяется по каналам средств массовой информации и с помощью рекламы.

ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ

1. Сформулируйте основной лозунг непрерывного образования.
2. Какие условия и действия будут способствовать развитию стилей «деятель», «прагматик», «теоретик»?
3. В чем причина возникновения новой отрасли педагогики — андрогогики?
4. Назовите принципиальные различия между традиционным обучением и компетентностным подходом.
5. Какую из четырех основ образования — профессионально-методическая, компетентность в плане деятельности, социально-коммуникативная, компетентность в плане личности, — на ваш взгляд, будет наиболее сложно реализовать в педагогической практике?

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ЗАДАЧИ

1. Тест-опросник «*Диагностика особенности самоорганизации*»[^].

Внимательно прочитайте каждое утверждение и, оценив степень своего согласия или несогласия с ним по приведенной ниже шестибалльной шкале, впишите полученные баллы в свободную ячейку справа от номера соответствующего утверждения на «Бланке ответов».

Не согласен полностью	Не согласен частично	Скорее не со- гласен, чем согласен	Скорее со- гласен, чем не согласен	Согласен частично	Согласен полностью
--------------------------	-------------------------	--	--	----------------------	-----------------------



-3

-2

-1

+1

+2

+3

1. У меня имеется четкое представление о том, что я хочу получить от жизни.
2. Я пытаюсь мысленно опережать события, прогнозируя возможные последствия своих действий.
3. Я систематически контролирую результаты своей деятельности.
4. Я могу действовать, невзирая или даже вопреки своему сиюминутному эмоциональному побуждению.
5. Я стараюсь не участвовать в рискованных мероприятиях.
6. Ставя перед собой цель, я ярко, во всех деталях представляю результат ее осуществления.
7. Если у меня не хватает возможностей для достижения поставленной цели, то я в первую очередь направляю свои усилия на создание этих возможностей.
8. Я могу повлиять на свое состояние и деятельность с помощью сознательного изменения своего отношения к ситуации.
9. Стараюсь без особой необходимости ничего в своей жизни не менять.
10. К выбору своих жизненных целей я подхожу осознанно, не жалея на это времени.
11. Ставя перед собой цель, я определяю крайние сроки ее достижения.
12. Я составляю план работы на неделю, используя еженедельник, специальный блокнот и т.п.
13. Я отслеживаю степень совпадения промежуточных и конечных результатов с ранее запланированными.
14. Я без труда мобилизую собственные силы для преодоления возникающих на пути к поставленной цели препятствий.
15. Я легко переношу изменения правил или условий жизнедеятельности.
16. Поставив перед собой цель, я определяю конкретный способ оценки своего продвижения к ней.
17. Я регулярно анализирую свою деятельность и ее результаты.
18. Я формулирую для себя цели, которых должен достичь в ближайшее время.
19. Я пытаюсь выявить основные факторы, позволившие добиться мне успеха, чтобы использовать их в дальнейшем.

Разработан А.Д. Ишковым.

20. Я успешно преодолеваю ситуативные желания, отвлекающие меня от поставленной цели.
21. Я смущаюсь, когда становлюсь «центром внимания».
22. У меня часто возникают вопросы о смысле того, чем я занимаюсь.
23. В конце дня я анализирую, где и по каким причинам я напрасно потратил время.
24. Я решаю проблемы последовательно, шаг за шагом.
25. Я обладаю таким качеством, как настойчивость.
26. Я без особого труда приспосабливаюсь к изменению ситуации.
27. Принимая решение, я стараюсь рассмотреть все возможные варианты.
28. Планируя свою деятельность, я сразу устанавливаю критерии, по которым буду определять степень осуществления плана.
29. Я планирую свою работу на следующий день.
30. Я периодически провожу оценку своей деятельности.
31. Я без особого труда подчиняю свои действия принятым мною решениям.
32. Я легко осваиваюсь в новом коллективе.
33. Ставя перед собой цель, я определяю — имеются ли у меня все необходимые возможности для ее достижения.
34. Я контролирую все свои действия.
35. Неожиданности выбивают меня из колеи.
36. Для фиксации поручений, заданий и просьб я использую определенную систему.
37. Ставя перед собой долгосрочную цель, я разбиваю ее на ряд промежуточных.
38. Я ищу причины отклонений достигнутых результатов от ранее запланированных.
39. Препятствия на пути к цели мобилизуют меня, придавая силы.

Бланк ответов

Вопрос	Ответ	Вопрос	Ответ	Вопрос	Ответ	Вопрос	Ответ
1		11		21		31	
2		12		22		32	
3		13		23		33	
4		14		24		34	
5		15		25		35	
6		16		26		36	
7		17		27		37	
8		18		28		38	
9		19		29		39	
10		20		30			

Тест-опросник «Диагностика особенностей самоорганизации» содержит интегральную шкалу «Уровень самоорганизации» и шесть частных шкал, характеризующих уровень развития одного личностного компонента самоорганизации (волевые усилия) и пяти функциональных компонентов: целеполагания, анализа ситуации, планирования, самоконтроля, коррекции.

Результаты по шкале «Целеполагание» (Ц/п) отражают уровень развития навыков принятия и удержания цели: чем выше показатели, тем более эффективно реализуется данный функциональный компонент.

Результаты по шкале «Анализ ситуации» (АС) отражают уровень развития навыков выявления и анализа обстоятельств, существенных для достижения поставленной цели.

Результаты по шкале «Планирование» (Пл) отражают уровень развития навыков планирования человеком собственной деятельности.

Результаты по шкале «Самоконтроль» (С/к) отражают уровень развития навыков контроля и оценки человеком собственных действий, психических процессов и состояний.

Результаты по шкале «Коррекция» (Кор) отражают уровень развития навыков коррекции человеком своих целей, способов и направленности анализа существенных обстоятельств, плана действий, критериев оценки, форм самоконтроля, волевой регуляции и поведения в целом.

Результаты по шкале «Волевые усилия» (ВУ) отражают уровень развития навыков регуляции человеком собственных действий, психических процессов и состояний. Демонстрируют развитость волевых качеств, умение преодолевать возникающие на пути к поставленной цели препятствия, характеризуют способность субъекта мобилизовывать свои физические и психические силы, концентрировать в заданном направлении активность, что обеспечивает необходимое побуждение, инициирующее деятельность и поддерживающее ее по ходу реализации плана.

Результаты по шкале «Уровень самоорганизации» (СО) отражают общий уровень развития навыков организации человеком процесса собственной деятельности: чем выше показатели, тем более высоким уровнем самоорганизации обладает данный человек.

Подсчет «сырых» баллов

1. Шкала «Целеполагание» (14 вопросов): сумма баллов оценки утверждений №№ 1+; 3+; 6+; 7+; 10+; 14+; 16+; 20+; 22+; 25+; 27+; 31+; 34+; 39+.
2. Шкала «Анализ ситуации» (14 вопросов): сумма баллов оценки утверждений №№ 2+; 5+; 7+; 11+; 16+; 17+; 18+; 21+; 23+; 28+; 33+; 36+; 37+; 38+.
3. Шкала «Планирование» (11 вопросов): сумма баллов оценки утверждений №№ 3+; 12+; 18+; 23+; 24+; 27+; 28+; 29+; 34+; 36+; 37+.

4. Шкала «Самоконтроль» (15 вопросов); сумма баллов оценки утверждений №№ 2+; 3+; 13+; 16+; 17+; 18+; 19+; 23+; 28+; 30+; 31+; 33+; 34+; 36+; 38+.
5. Шкала «Коррекция» (10 вопросов): сумма баллов оценки утверждений №№ 5-; 9-; 14+; 15+; 21-; 25+; 26+; 27-; 32+; 35-.
6. Шкала «Волевые усилия» (10 вопросов): сумма баллов оценки утверждений №№ 4+; 6+; 7+; 8+; 14+; 18+; 20+; 27-; 31+; 39+.

Перевод «сырых» баллов в стены (стандартизованные баллы)

Стены	«Сырые» баллы					
	Ц/п	АС	Пл	С/к	Кор	ВУ
1	-42 ... -7	-42...-16	-33 ...-17	-45...-15	-30 ...-10	-30...-10
2	-6...-2	-15...-9	-16...-12	-14...-8	-9...-8	-9...-3
3	-1 ...4	-8...-3	-11...-8	-7...-2	-7 ...-4	-2... 0
4	5... 10	-2 ... 1	-7...-3	-1 ...3	-3...-2	1 ...3
5	11 ... 15	2... 6	-2 ...4	4... 9	-1...2	4... 7
6	16... 19	7... 13	5... 9	10... 18	3...4	8... 10
7	20 ... 24	14... 17	10... 15	19... 23	5... 7.	11... 13
8	25 ... 29	18 ...23	16... 21	24... 29	8...9	14... 16
9	30... 34	24... 27	22... 25	30 ...35	W	17... 19
10	35 ... 42	28 ... 42	26 ...33	36... 45	11 ...30	20..' 30

Шкала «Уровень самоорганизации» определяется как среднеарифметическое стенов шести частных шкал, округленное до целого числа:

$$CO = \frac{Ц/п + ФС + Пл + С/к + Кор + ВУ}{6}$$

Профиль самоорганизации

ШКАЛЫ	УРОВЕНЬ РАЗВИТИЯ									
	Низкий		Ниже среднего		Средний		Выше среднего		Высокий	
	СТЕНЫ									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Целеполагание										
Анализ ситуации										
Планирование										
Самоконтроль										
Коррекция										
Волевые усилия										
Уровень самоорганизации										

2. Тест-опросник «Стили деятельности»¹

Внимательно прочитайте каждое утверждение и, оценив степень своего согласия или несогласия с ним по приведенной ниже шестибальной шкале, выпишите полученные баллы в свободную ячейку справа от номера соответствующего утверждения в «Бланке ответов».

Не согласен полностью Не согласен частично Скорее не согласен, чем согласен Скорее согласен, чем не согласен Согласен частично Согласен полностью



1. В обсуждениях стараюсь придерживаться сути дела и избегать пространственных рассуждений.
2. Испытываю дискомфорт, если вынужден выполнять работу в спешке.
3. Обычно точно знаю, что правильно, а что неправильно, что хорошо, а что плохо.
4. Порой действую без учета возможных последствий.
5. Придерживаюсь установленных процедур и правил, пока они эффективны.

¹ Разработан А.Д. Ишковым и Н.Г. Милорадовой на основе опросника «Learning Styles Questionnaire» П. Хони и А. Мэмфорда.

6. Предпочитаю принимать решения осторожно, взвесив несколько альтернативных вариантов.

7. Легкомысленные, несерьезные люди меня обычно раздражают.

8. Считаю, что формальные процедуры и правила ограничивают людей.

9. Новые, интересные идеи стремлюсь немедленно реализовать на практике.

10. Уделяю пристальное внимание деталям, прежде чем прийти к какому-либо заключению.

11. Склонен общаться, соблюдая дистанцию, и поддерживать несколько формальные отношения с коллегами.

12. Полагаю, что действия, основанные на чувствах, столь же здравы, как и действия, основанные на обдумывании и анализе.

13. Ориентирован в первую очередь на завершение запланированной работы.

14. Осторожен, не делаю слишком поспешных выводов.

15. Не терплю неупорядоченности и предпочитаю все «увязывать» в согласованные схемы.

16. Предпочитаю реагировать на события спонтанно и гибко.

17. Меня обычно привлекают конкретные приемы и техники, непосредственно реализуемые на практике.

18. В дискуссиях нравится наблюдать за поведением других участников.

19. Склонен соотносить свои действия с некоторыми общими принципами.

20. Чувствую себя не очень комфортно в обществе спокойных вдумчивых людей.

21. Предпочитаю оценивать идеи по практической пользе от них.

22. Обычно выслушиваю мнение других, прежде чем самому что-либо предпринять.

23. Склонен решать проблемы последовательно, продвигаясь шаг за шагом.

24. Предпочитаю наслаждаться настоящим моментом, не отвлекаясь на мысли о прошлом или будущем.

25. В ходе обсуждения меня обычно раздражают любые отклонения от темы.

26. При подготовке доклада, реферата или выступления делаю множество черновых набросков.

27. Меня интересуют общие принципы и теории, подводящие основание под факты и события.

28. Много и ярко говорю.

29. Не обращаю внимания на чувства людей, пока работа не закончена.

30. Прежде чем действовать, как правило, все тщательно обдумываю.

31. Стараюсь избегать обсуждения субъективных или неоднозначных тем.

32. Новые, необычные идеи меня привлекают в большей степени, чем простые и легко реализуемые на практике.

33. Люди часто считают, что я не чувствителен к их переживаниям и эмоциям.

34. В целом охотнее слушаю, чем говорю.

35. Предпочитаю, чтобы все мероприятия проводились в соответствии с намеченным планом.

36. Быстро надоедает работа, требующая внимательного отношения к деталям.

Бланк ответов

№ вопроса	Ответ						
1		2		3		4	
5		6		7		8	
9		10		11		12	
13		14		15		16	
17		18		19		20	
21		22		23		24	
25		26		27		28	
29		30		31		32	
33		34		35		36	
Итого П		Итого Р		Итого Т		Итого Д	

Перевод «сырых» баллов в децили (стандартизованные баллы)

Децили	«Сырые» баллы			
	Прагматик	Рефлексирующий	Теоретик	Деятель
1	-27 ... -2	-27... -6	-27... -3	-27... -7
2	-1 ... 1	-5 ... -2	-2... 1	-6 ... -2
3	2... 3	-1 ...2	2...4	-1...0,
4	4... 5	3...4	5	1...3
5	6... 7	5...6	6... 7	4...6
6	8... 9	7... 10	8...9	7...9
7	10... 12	11... 13	10... 12	10... 12
8	13	14... 15	13... 16	13... 14
9	14... 16	16... 18	17 ... 20	15... 17
10	17 ...27	19... 27	21 ...27	18 ...27

ОБРАБОТКА РЕЗУЛЬТАТОВ

1. В бланке ответов подсчитайте сумму баллов в каждом столбце «Ответ» и запишите результат в свободную ячейку ниже, рядом с ячейкой «Итого» («Итого П» — степень проявленности стиля «прагматик»; «Итого Р» — степень проявленности стиля «рефлексирующий»; «Итого Т» — степень проявленности стиля «теоретик»; «Итого Д» — степень проявленности стиля «деятель»).

2. С помощью таблицы пересчитайте полученные «сырые» баллы по каждой шкале в стандартные баллы (децилы), группируемые по принципу равенства накопленных частот, и запишите результат в нижнюю свободную ячейку.

3. Отложите полученные результаты на соответствующих осях диаграммы стилей деятельности и соедините их прямыми линиями, построив, таким образом, четырехугольник с вершинами на осях.

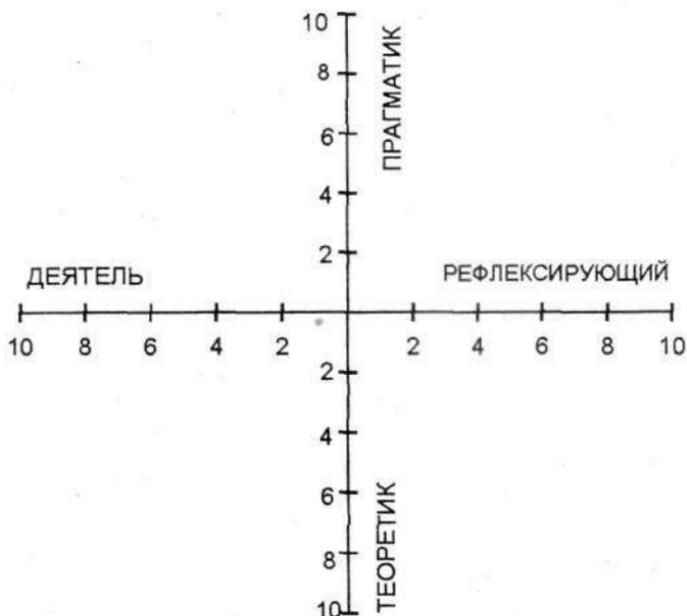


Диаграмма «Стили деятельности»

ЛИТЕРАТУРА

Ишков А.Д. Учебная деятельность студента: психологические факторы успешности. М.: АСВ, 2004.

Комраков Е.С., Чернявская А.Г. Практическая педагогика. Инновационное образование взрослых. М.: Российская академия менеджмента и агробизнеса, 1998.

Милорадова Н.Г. Психология управления в условиях стабильной неопределенности. М.: АСВ, 2004.

Митина Л.М. Психология развития конкурентоспособной личности. М.: Московский психолого-социальный ин-т; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2002.

Основы деятельности тьютора в системе дистанционного образования: Специализированный учебный курс / Под ред. С.А. Щенникова. М.: Обучение-Сервис, 2004.

Щенников С.А. Открытое дистанционное образование. М.: Наука, 2003.

ГЛОССАРИЙ

Часть I. Психология

Адаптация (от лат. *adaptatio* — приспособляю) — приспособление строения и функций организма, его органов и клеток к условиям среды.

Адаптация социальная — постоянный процесс активного приспособления индивида к условиям социальной среды.

Антиципация (от лат. *anticipatio* — предвосхищение) — способность человека в той или иной форме предвидеть развитие событий, явлений, результатов действий и поступков.

Ассоциативная психология (ассоцианизм) — одно из основных направлений мировой психологии XIX в., объясняющее динамику психических процессов принципом ассоциации. Психика состоит из элементов — простейших чувствований, из которых посредством ассоциаций возникают чувства, мысли, представления. Для образования ассоциаций нужна смежность двух психических процессов. Закрепление ассоциаций обусловлено живостью ассоциируемых элементов и частотой повторений ассоциаций в опыте. Именно это направление дало основание для утверждения, что «повторение — мать учения».

Ассоциация (от лат. *associatio* — соединение) — связь между психическими явлениями, при которой актуализация (восприятие, представление) одного из них влечет за собой появление другого.

Дедукция (от лат. *deductio* — выведение) — форма мышления, при которой новая мысль выводится логическим путем из предыдущих мыслей, причем процесс анализа идет от общего к частному.

Детерминизм (от лат. *determino* — определяю) — закономерная и необходимая зависимость психических явлений от порождающих их факторов.

Диалектика (от греч. *dialektike* — искусство вести беседу, спор) — теория и метод познания наиболее общих законов развития природы, общества, мышления.

Задатки — врожденные анатомо-физиологические особенности нервной системы, мозга, составляющие природную основу развития способностей. Наследственные задатки — органические механизмы, переданные человеку через гены. Врожденные — особенности ребенка к моменту его рождения, обусловленные ходом эмбрионального развития.

Индукция (от лат. *inductio* — наведение) — вид обобщения, связанный с предвосхищением результатов наблюдений и экспериментов на основе данных опыта.

Инсайт {англ. *insight* — понимание, постижение, озарение) — внезапное и не выводимое из прошлого опыта понимание существенных отношений и структуры в целом, посредством которого достигается осмысленное решение проблемы.

Интеллектуальный порог — теория Г. Перкинса, который на основании корреляционных исследований утверждает, что для овладения каждой деятельностью нужен необходимый и достаточный уровень интеллекта. Если интеллект ниже этого уровня, индивид не может работать, но превышение интеллекта над необходимым уровнем не дает прироста продуктивности. Продуктивность у лиц, чей интеллект превышает пороговый уровень, будет определяться мотивацией, личностными чертами и т.д., но не различиями интеллекта. Этот эффект относится к любой деятельности (трудовой, учебной и пр.).

Интернальность (от лат. *interims* — внутренний) — внутренний контроль как принятие индивидом ответственности на себя за события, происходящие в его жизни, объяснение происходящего как результата своего поведения, характера, способностей.

Когнитивная психология (от лат. *cognition* — знание, познание) — одно из ведущих направлений современной психологии, возникшее в США в середине XX в. В ее основе лежит аналогия между процессами переработки информации человеком и вычислительным устройством («компьютерная метафора»). Позже когнитивная психология стала пониматься как направление, задачей которого является доказательство решающей роли знания в поведении человека.

Личностная тревожность — базовая черта личности, формируемая в раннем детстве.

Личность — индивид как субъект социальных отношений и сознательной деятельности; системное качество индивида, определяемое включенностью в общественные отношения и формирующееся в совместной деятельности и общении.

Мировоззрение — целостная картина мира, представление о его устройстве, о месте в нем человека и о принципах взаимодействия с окружающим миром.

Мотив (от лат. *moveo* — двигаю, толкаю) — побуждение человека к активности, связанной с удовлетворением какой-либо потребности; побуждающий материальный или идеальный предмет, ради которого она осуществляется; осознаваемая причина, лежащая в основе выбора действий и поступков личности.

Мотивационная основа деятельности — система мотивов, выражающих осознанное побуждение к деятельности; то, ради чего деятельность человека совершается; совокупность психических моментов, определяющих поведение человека. Во всякой деятельности можно выделить внешне обусловленную мотивацию, не связанную с характером выполняемой деятельности, и внутреннюю, содержательную.

Мотивация — побуждение, обуславливающее активность человека и определяющее направленность его поведения и деятельности. Всякая деятельность полимотивирована; в комплексе мотивов выделяются смыслообразующие мотивы, определяющие характер стремлений, желаний и интересов субъекта.

Общение — процесс установления и развития контактов между людьми (межличностное) и группами (межгрупповое), порождаемый потребностями совместной деятельности. Включает три компонента — коммуникацию (обмен информацией), интеракцию (обмен действиями) и социальную перцепцию (восприятие и понимание партнера). Стороны общения: вербальная (речевая) и невербальная (интонация, мимика, жесты, телодвижения).

Объект (от *лат.* *objectum* — предмет) — внешне противостоящие субъекту предмет или явление, на которые направлена его познавательная или предметно-практическая деятельность.

Обыденное сознание — совокупность представлений, знаний, установок и стереотипов, основывающихся на непосредственном повседневном опыте людей и доминирующих в социальной общности, к которой они принадлежат.

Персонализация (от *лат.* *persona* — личность) — процесс обретения субъектом общечеловеческих, общественно значимых, индивидуально-неповторимых свойств и качеств, позволяющих оригинально выполнять определенную социальную роль, творчески строить общение с другими людьми, активно влиять на их восприятие и оценки собственной личности и деятельности.

Поведение — присущее живым существам взаимодействие с окружающим миром, опосредованное их внешней (двигательной) и внутренней (психической) активностью. Описывается через деятельность, действия, операции, поступки, общение, движения, реакции.

Психологические черты личности — устойчивые, повторяющиеся в различных ситуациях особенности поведения индивида, его свойства, которые проявляются при взаимодействии с внешней средой, людьми, самим собой, потенциально доступные измерению с помощью специально разработанных для этого опросников и тестов.

Психологический портрет — описание особенностей испытуемого, составленное на основе анализа результатов его обследования по одной или нескольким методикам. Более глубокий, точный и достоверный портрет получается при применении нескольких различных методик, давших совпадающие результаты.

Психологический профиль — результат тестирования испытуемого (или группы испытуемых), представленный в графической форме. Выделяют два вида: биполярный (каждая шкала имеет два полюса, представляющих противоположные стороны одного психического свойства, например интроверсия—экстраверсия) и униполярный (представлен только один полюс, и баллы на этой шкале показывают ту или иную степень выраженности обозначенного шкалой психического свойства).

Психология антропологическая (психология человека) — отрасль психологии, изучающая субъективную реальность человека, принципы и законы ее существования, организации и развития.

Психология духовная — раздел психологии, изучающий становление субъективного духа человека в пределах его индивидуальной жизни.

Психология образования — отрасль психологии, изучающая процессы и закономерности обретения человеком образа мира на протяжении всей жизни как в институционализированных, так и в неформальных образовательных учреждениях, в процессах самообразования и жизнедеятельности.

Психология объяснительная — строится на естественно-научной парадигме, ориентированной на нормы и познавательные средства естествознания; объясняет явления душевной жизни причинами естественно-природного характера.

Психология описательная — строится на гуманитарной парадигме, ориентированной на ценности гуманитарного знания, на понимание душевной жизни человека во всей ее полноте, целостности и внутренней связности.

Психология практическая — методологическая парадигма, определяющая формы, методы и техники работы психолога с внутренним миром, с сознанием человека.

Психотехника — совокупность средств, способов, приемов и методик работы психолога с психикой другого человека или со своей собственной; мастерство регуляции и управления психическими процессами.

Рефлексия (от лат. reflexio — обращение назад) — оперирование субъекта с собственным сознанием, обеспечивающее выявление условий и оснований системы собственных действий и поступков. Рефлексия означает «выход» субъекта из текущего процесса осуществления деятельности и проектирование (антиципация) на основе результатов рефлексии будущего шага ее развития.

Самоактуализация (от лат. actualis — действительный, настоящий) — стремление человека к возможно более полному выявлению и развитию своих личностных возможностей.

Сензитивность возрастная (от лат. sensus — чувство, ощущение) — присущее определенному возрастному периоду оптимальное сочетание условий для развития определенных психических свойств и процессов; характеризуется повышенной чувствительностью к тем или иным воздействиям, к освоению той или иной деятельности.

Ситуационная тревожность — возникает в системе неблагоприятных взаимоотношений членов группы, порождаемых подозрительностью, недоверием друг к другу, отчужденностью.

Смысл — личностная значимость тех или иных предметов и явлений в их отношении к интересам, потребностям и жизненному контексту в целом конкретного субъекта; «значение для меня». Так, субъективный смысл той или иной объективно заданной информации (значений) может быть «проявлен» для субъекта

только в случае использования этой информации в качестве средства регуляции теоретического или практического действия и поступка; в этом случае информация приобретает статус осмысленного знания человека.

Состояние — характеристика системы относительно координатных объектов среды, наблюдаемая внешне или внутренне (у человека). Внешне наблюдаемое состояние — это степень благополучия (неблагополучия), комфорта человека, определяемая по внешне читаемым признакам. Внутренне — зафиксированное сознанием человека на определенный момент времени ощущение благополучия (неблагополучия).

Социальная роль — социальная функция человека, способ поведения согласно статусу человека или позиции в обществе.

Социальная среда — совокупность условий обучения, при которых особым образом организованные процессы социальной, педагогической и андрагогической коммуникаций субъектов образовательного процесса влияют на развитие ценностных ориентации жизни и деятельности студентов.

Способности — индивидуально-психологические особенности личности, являющиеся условием успешного овладения той или иной деятельностью и ее продуктивного выполнения.

Стены (от *англ.* Standard TEN — «стандартная десятка») — числовая форма представления тестовых данных. Шкала стенов имеет 10 делений, отражающих степень выраженности фактора, от 1 до 10 баллов, с серединой 5,5 балла. Тестовые баллы по той или иной тестовой шкале, попадающие в диапазон от 4 до 7 стенов, свидетельствуют о том, что данное психическое свойство не выражено, проявляется в той же степени, как и у большинства людей.

Структурная психология — направление, считающее предметом психологии элементы сознания и структурные отношения между ними, выявляемые посредством интроспекции. Лидером направления считается американский психолог Э. Титченер (1867-1927).

Субъектность — социальный деятельностно-преобразующий способ бытия человека; как самость субъектность есть очевидная и непосредственно данная форма самобытия человека.

Творчество — деятельность, результатом которой является создание объективно или субъективно новых материальных и духовных ценностей.

Тестовый балл — результаты теста могут быть представлены в разных формах. Так, первичные «сырые» баллы, полученные после сверки ответов испытуемого с ключом, могут быть переведены в стандартизованные (IQ-баллы, T-баллы и др.). Наиболее распространенной формой представления тестовых данных являются стены.

Ценностные ориентации — одобряемые обществом и разделяемые личностью социальные ценности, выступающие в качестве жизненных целей и основных средств их достижения; выполняют функцию важнейших регуляторов социального поведения индивида.

Ценность — материальный или идеальный объект, имеющий жизненно важное значение для индивида, группы, социального слоя, этноса; предельное основание человеческого поступка.

Эгоцентризм (от лат. ego — я и centrum — центр круга) — неспособность индивида, сосредоточиваясь на собственных интересах, изменить исходную позицию по отношению к некоторому объекту, мнению или представлению даже перед лицом очевидных неразрешимых противоречий.

Экстернальность (от лат. externus — посторонний) — внешний контроль как склонность индивида снимать с себя ответственность за события, происходящие в его жизни, и приписывать причины происходящего внешним факторам (другим людям, судьбе).

Я — выражает результат выделения человеком самого себя из окружающей среды, позволяющий ему ощущать себя субъектом своих физических и психических состояний, действий и процессов, переживать свою целостность и тождественность самому себе.

Часть II. Педагогика

Активность и сознательность обучения — закономерность обучения, обусловленная основной целевой установкой: необходимостью подготовки активных и сознательных людей.

Антиномия (от греч. antinomia — противоречие в законе) — появление в ходе рассуждений двух противоречащих, но представляющихся одинаково обоснованными суждений.

Вопрос — 1) форма мысли как результат отделения человеком своего знания от незнания, постановки неизвестного на место цели поисковой деятельности, указания на область поиска этого неизвестного; 2) первое звено диады «вопрос — ответ», инициирующее диалогическое общение с другим человеком или с самим собой; 3) средство педагогического управления познавательной деятельностью обучающегося (информационные и проблемные вопросы).

Воспитание — 1) процесс социализации индивида, становления и развития его как личности на протяжении всей жизни в ходе собственной активности и под влиянием природной, социальной и культурной среды, в том числе специально организованной, целенаправленной деятельности родителей, учителей, преподавателей; 2) обретение индивидом общественно признанных и одобряемых данным сообществом социальных ценностей, нравственных и правовых норм, качеств личности и образцов поведения в процессах образования.

Гражданственность — качество личности, определяющее сознательное и активное выполнение гражданских обязанностей и долга перед государством, обще-

ством, народом; разумное исполнение своих гражданских прав, точное соблюдение и уважение законов страны.

Дидактика — раздел педагогики, излагающий теорию обучения; ее предмет — взаимодействие преподавания и учения, обеспечивающее организованное усвоение учащимися содержания обучения.

Доступность обучения — это закономерность обучения, обусловленная необходимостью учета возрастных и индивидуальных особенностей учащихся.

Игра — форма организации поведения и деятельности человека в условных ситуациях, посредством которой воссоздается и усваивается общественный опыт, фиксированный в социально закрепленных способах действий и поступков людей, в предметах культуры, науки и производства. В системе общего и профессионального образования используются деловые, инновационные, организационно-деятельностные и другие игры.

Интерактивный — характеристика процесса обмена информацией, идеями, мнениями между субъектами образовательного процесса (преподавателем и студентами, студентами между собой); может быть как непосредственным, вербальным диалогом, так и опосредованным, диалогически организованным письменным текстом, включая работу в реальном режиме времени в Интернет-сети.

Качество образования — соответствие полученного образования определенным потребностям, требованиям, стандартам, ожиданиям. Представляет собой совокупность качеств: контингента обучающихся, преподавателей; содержания образования; условий организации обучения; используемых педагогических технологий; образовательного процесса. Главным критерием оценки качества образования специалиста служит соответствие его личностных, профессиональных и деловых характеристик потребностям жизни, включая потребности самого специалиста, производства и общества.

Компетентность — не только высокий уровень владения человеком технологиями профессиональной деятельности, но и наличие в нем развитых качеств личности внепредметного характера: ответственности, самостоятельности, способности принятия индивидуальных и совместных решений, творческого подхода к делу, умения постоянно учиться, гибкости теоретического и профессионального мышления, коммуникативности и др.

Контекст — система внутренних и внешних факторов и условий поведения и деятельности человека в конкретной ситуации, определяющая смысл и значение этой ситуации как целого и входящих в него компонентов. Внутренний контекст состоит из совокупности индивидуальных особенностей, отношений, знаний и опыта человека; внешний — из социокультурных, предметных, пространственно-временных и иных характеристик ситуации действия и поступка. Контекст профессионального будущего, задаваемый в обучении, наполняет познавательную

деятельность студентов личностным смыслом, обуславливает высокий уровень их активности, познавательной и профессиональной мотивации.

Контекстное обучение — обучение, в котором на языке наук и с помощью всей системы форм, методов и средств обучения — традиционных и новых — моделируется предметное и социальное содержание усваиваемой обучающимися профессиональной деятельности. Включает формы собственно учебной, квазипрофессиональной и учебно-профессиональной деятельности, организуемой с помощью семиотических, имитационных и игровых (социальных) обучающих моделей.

Метод обучения — упорядоченный способ организации совместной деятельности субъектов образовательного процесса — преподавателя и обучающегося или группы обучающихся, направленный на усвоение содержания образования, общее и профессиональное развитие личности будущего специалиста.

Методы воспитания — совокупность специфических способов и приемов воспитательной работы, которые используются в процессе формирования личностных качеств для развития потребностно-мотивационной сферы и сознания учащихся, для выработки навыков и привычек поведения, а также для коррекции и совершенствования.

Моделирование — исследование каких-либо явлений, процессов или систем объектов путем построения и изучения их моделей; использование моделей для определения или уточнения характеристик и рационализации способов построения вновь конструируемых объектов, в том числе и образовательных систем.

Образовательная среда — социальное и пространственно-предметное окружение человека, включая программы обучения, обеспечивающие и опосредующие его общекультурное и профессиональное развитие.

Обучаемость — динамическая система индивидуальных свойств человека, обуславливающая продуктивность учебной деятельности, скорость и качество овладения социальным опытом. В основе обучаемости лежат уровни развития познавательных процессов (восприятия, воображения, памяти, мышления, внимания, речи) мотивационно-волевой и эмоциональной сфер личности. Обучаемость зависит также от возраста человека, системы ценностей, личностных установок субъекта, уровня его активности, степени владения средствами познания, особенностей предшествующего обучения этого человека.

Объект педагогического воздействия — обучаемый: в классической образовательной парадигме ученик, исполняющий указания учителя, преподавателя (слушать лекцию, выполнять задания, решать задачи и т.п.), занимающий «ответную» позицию и не имеющий реальных возможностей для собственных целеполагания и целереализации в процессе обучения:

Организационные формы — способы существования и выражения содержания образования, получающие свою определенность в структурах общения субъектов образовательного процесса, непосредственного и опосредованного. Непосред-

ственное общение может осуществляться в следующих общих формах: а) 'парной — «учитель — ученик» («один учит одного»); б) групповой, при которой преподаватель работает с группой («один учит всех»); в) совместной, или коллективной, осуществляемой как диалогическое общение и взаимодействие членов группы, совместное принятие решений («каждый учит каждого»). Опосредованное общение принимает формы индивидуальной работы обучающегося с интерактивными печатными материалами в режиме off-line.

Парадигма образования — принятая научно-педагогическим сообществом система социальных ценностей, теоретических, идей, принципов, экспериментальных и обучающих моделей и методов; образ мысли теоретиков и практиков обучения и воспитания, определяющие позиции педагогов и обучающихся, цели и содержание образования, педагогические технологии и-уклад жизни учебных заведений. Парадигма образования исторически меняется под влиянием новых ценностей общества и личности, накопления противоречий в самой педагогической науке.

Педагогика — наука об образовании (воспитании и обучении) человека, формировании и развитии его личностных качеств в соответствии со сложившимися в обществе идеалами, традициями и нормами. Выявляет закономерности образования, обосновывает его цели, содержание, формы, методы, средства, результаты в контексте общественного и индивидуально-личностного развития. Педагогика сложилась как наука об обучении и воспитании детей, «подростающего поколения». В настоящее время развиваются и другие ветви педагогики: педагогика высшей школы, андрогогика.

Педагогическая технология — структурно-процессуальное описание и реализованная на практике модель взаимосвязанных видов деятельности преподавателя и обучающихся, их общения и взаимодействия, направленных на достижение целей образования. Прототипом этой модели являются не какие-либо технические системы, а совместная и индивидуальная деятельность человека, характеризующаяся социальными ценностями и целями, образовательными потребностями и мотивами, жизненным, профессиональным и учебным опытом.

Принципы обучения — научность, проблемность, наглядность, активность и сознательность, доступность, систематичность и последовательность, прочность, единство образования, развития и воспитания.

Принципы подхода к человеку: принцип универсальной талантливости (нет людей неспособных, есть люди, занятые не своим делом), принцип развития (способности развиваются в результате изменений условий жизни личности и интеллектуально-психологических тренировок), принцип неисчерпаемости (ни одна оценка человека при его жизни не может считаться окончательной).

Проблемная ситуация — процесс взаимодействия индивида или группы с вероятностной средой. Оценка человеком противоречивости этой среды обуславливает переживание интеллектуального затруднения, приводит к порождению познавательной мотивации и мыслительного взаимодействия с ситуацией и включенными в нее другими людьми. Следствием проверки выдвигаемых гипотез

относительно неизвестного в проблемной ситуации является ее преобразование либо в проблему, либо в задачу.

Ролевая игра (разыгрывание ролей) — игровая форма организации учебной деятельности студентов, основная цель которой — обучение будущих специалистов межличностному общению и взаимодействию в условиях совместной профессиональной деятельности. В этом ее отличие от деловой игры.

Система образования — совокупность взаимодействующих преемственных образовательных стандартов различного уровня и направленности; сеть образовательных учреждений независимо от их организационно-правовых форм, типов и видов, реализующих эти программы; органы управления образованием.

Средства воспитания — конкретные мероприятия или формы воспитательной работы, виды деятельности учащихся, а также предметы, которые используются в процессе реализации того или иного метода.

Стереотип социальный (от греч. stereos — твердый, прочный и typos — форма, образец) — обобщенная, упрощенная и ригидная система широко разделяемых представлений о группах людей, в которых каждый человек рассматривается как носитель одних и тех же наборов характеристик. Ввел американский психолог У. Липпман в 1922 г.

Субъект образовательного процесса — личность, осуществляющая процессы целеполагания и целереализации в ходе обучения и воспитания. Согласно современной образовательной парадигме такими субъектами являются как обучающий, так и обучающийся, вступающие в диалогическое общение и межличностное взаимодействие и имеющие равное право на интеллектуальную активность и инициативу.

Универсальность — категория, фиксирующая высшую ступень духовного развития человека; проявляется в полном осознании смысла своей жизни, в знании своей причастности миру, в ощущении духовного единства с универсумом.

Целеобразование (целеполагание) — процесс порождения в сознании человека новых целей как одно из проявлений его мышления; соответствующие образы-представления могут быть также транслированы другому субъекту и приняты им как цель собственной деятельности.

Цель воспитания — заранее определяемые (прогнозируемые) результаты в подготовке подрастающих поколений к жизни, в их личностном развитии и формировании, которых стремятся достигнуть в процессе воспитательной работы.

Ответы к психологическим задачам и комментариев к ним

Часть I. Психология

К главе 3

1. «Целостный образ»

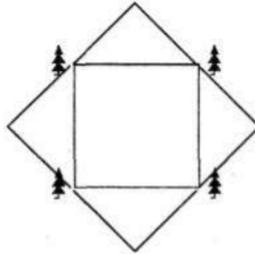
Предметы и соответствующие им признаки		
1	Аромат	приторный
2	Барьер	психологический
3	Вкус	банановый
4	Город	большой
5	Груша	сочный
6	Голос	красивый
7	Дорога	земляной
8	Комплекс	бытовой
9	Лицо	юридический
10	Пава	поступь
11	Плотина	гигантский
12	Парк	лазурный
13	Слон	походка
14	Ставка	процентный
15	Тело	временный

3. «Знаки препинания». Обращение к англичанам как проявление благородства: «Англичане, стреляйте первыми». Как проявление паники, обращение к своим: «Англичане! Стреляйте первыми».

4. «Шесть шляп». В первом случае речь идет о белом цвете, во втором — о черном, в третьем — о красном, в четвертом — о зеленом, в пятом — о синем, в шестом — о желтом.

5. «Пруд». Увеличить площадь пруда вдвое и не повредить деревья можно следующим способом:

Схема решения задачи



Как правило, причиной сложности в решении этой задачи бывает включение в ее условия ограничения: деревья должны стоять по углам пруда.

6. «Река». Путники подошли одновременно, но к противоположным берегам.

7. «Пустыня». Для перехода потребуются два носильщика, которые вместе с путешественником могут взять еды на 12 дней. В первый день они съедят три запаса, один из носильщиков вернется обратно, захватив с собой запас на один день пути назад. Во второй день путешественник и носильщик съедят еще два запаса, затем носильщик вернется, захватив еды на два дня пути. Таким образом, на третий день путешественник останется один, имея четырехдневный запас еды.

8. «Кубик». В результате трехкратного деления кубиков у вас получится 8 маленьких кубиков, а неокрашенных сторон — 24.

Как эффективнее и удобнее решать эту задачу, каждый определяет по своему усмотрению. Может быть, вам было удобнее работать в плане представления: вы мысленно разрезаете кубик, раздвигаете его половинки и видите, как появляются неокрашенные стороны кубиков. А если вы предпочитаете рассуждать математически, то в этом случае вы используете умножение, деление, а об окраске кубиков, возможно, и не вспоминаете.

9. «Папирус». Пятьдесят раз сложить вдвое сложенный лист есть 2^{50} , и это число очень велико.

Верный ответ дают те, кто решает эту задачу математически. Дело в том, что толщина сложенного листа приблизительно равна расстоянию от Земли до Солнца! Математическая концепция возрастания физических величин по степенному закону практически не представлена в наших перцептивных моделях, поэтому интуитивное («зрительное») решение легко подводит нас.

10. «Книжный червь». Можно предположить, что эту задачу вы решили быстро и... неверно. Ее уже многие десятилетия используют психологи, и каждый раз она дает «наглядный» результат. Как правило, человек берется решать задачу, не

анализируя условие применяя хорошо отработанное действие сложения в столбик. А ведь без образного представления условия задача не решается!

Попробуйте решить ее еще раз, только теперь подойдите к книжной полке и посмотрите, как стоят тома. Как расположены по отношению друг к другу первая страница первого тома и последняя страница второго? Так надо ли было складывать цифры?

11. «Ласточка». Иная ситуация в задаче «про ласточек», при решении которой образное представление не только не помогает, но крайне усложняет поиск правильного ответа. Если вы не решили эту задачу (перед вашим взором летала ласточка и мчался поезд), вспомните обычные школьные задачи на скорость, время и расстояние. Привычные арифметические действия — и задача решена.

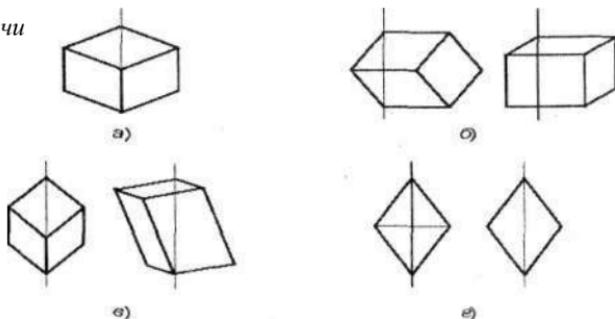
Что является существенным в 10-й и 11-й задачах? Ответ на этот вопрос и предопределяет выбор способа решения. В первом случае существенное значение имеет содержание (как стоят тома), и без учета этого данную задачу нельзя решить правильно. Во втором случае конкретное наполнение (будь то поезд, ласточка, самолет или еще что-то) не имеет значения, а использование формального языка делает задачу простой для решения.

12. «Фальшивые монеты». Пронумеруйте мешки: 1, 2, ... 10. Из каждого мешка возьмите то количество монет, которое соответствует его номеру, т.е. из первого мешка — одну монету, из второго — две и т.д. Если бы все монеты были одинаковы, то взвешивание показало бы некий результат, подсчитанный на основе знания веса настоящей монеты. Но весы покажут меньшую цифру. Разница между предполагаемым и реальным весом и будет номером того мешка, в котором оказались фальшивые деньги.

13. «Куб». Определите, правильно ли вы решили все три задания. Если да, то все проекции у вас должны быть одинаковыми. Во всех трех случаях вам предлагалось представить одну и ту же проекцию куба.

Правильное изображение дано на рис. а. Типичными ошибками являются проекции с неправильным положением на оси (б), растяжение или сжатие формы (в), распад формы (г).

Схема решения задачи



В этом задании сложность возникла из-за нарушения одного из принципов организации гармонического целого — *принципа уравновешенности*. Согласно этому принципу, объект должен быть уравновешен в системе пространственных осей, где главную роль играет вертикальная ось (основная в системе координат с точкой отсчета от наблюдателя), которая в этом случае совпадает с основной осью объектно-центрического отображения объекта.

Если куб устойчиво стоит на опоре и ось его четырехсторонней симметрии совпадает с вертикалью, то куб представляется нам в привычном виде, а именно в виде ящика с четырьмя боковыми сторонами. Если представить куб подвешенным за одну из вершин, образ станет неуравновешенным. Для того чтобы уравновесить его в новом положении, придется перейти к отображению формы относительно оси трехсторонней симметрии. В результате куб будет иметь вид двух половин, одна из которых опрокинута над другой. Каждая из половин составлена гранями куба, сходящимися в одной вершине.

Заметим, что относительно формы объекта привычное отображение куба и отображение его после изменения оси эквивалентны. Однако структуры этих отображений, т.е. соотношение выделяемых в образах элементов, существенно различны.

К главе 4

1. «Вывесить просушиться». Если вы добавите неожиданно плохую погоду к монотонности домашней работы, то получите прекрасный пример тех мелких стрессов, с которыми мы сталкиваемся в повседневной жизни. Ваш ответ по поводу неудачного для стирки дня — это измеритель уровня стресса, который вы испытываете.

А. О нет, это, должно быть, шутка! Это значит, что я должен ждать до завтра? Что же мне делать?

Уровень стресса: 80. Вы позволяете любым мелочам доставать вас, и теперь стресс накопился до такой степени, что даже малейшее раздражение способно испортить вам настроение на целый день. Самое время сделать перерыв и расслабиться, прежде чем это серьезно повлияет на ваше здоровье.

Б. Подождем немного и посмотрим, может, погода прояснится.

Уровень стресса: 50. Вы не поддаетесь стрессу и вам удается сохранять позитивное видение, даже когда события происходят не так, как было запланировано. Продолжайте работать над теми проблемами, которые вы можете решить по мере их возникновения, и все будет в порядке. Помните, не всякий стресс плох. Пусть стресс будет в вашей жизни побуждающим фактором.

В. Ну, хорошо, в конце концов, мне не придется сегодня стирать.

Уровень стресса: 0. Вы не позволяете мелким проблемам беспокоить вас и не видите смысла волноваться. Ваша философия очень проста: вы не* можете остановить дождь тем, что будете беспокоиться.

Г. Я займусь этой чертовой стиркой независимо от того, будет дождь или нет.

Уровень стресса: 100. Вы испытываете такой огромный стресс, что игнорируете реальность и пытаетесь достичь невозможного. И если вы терпите неудачу, проблемы становятся еще острее, чем прежде. Если бы вы только перестали торопиться, расслабились и все обдумали, то увидели бы, как много ваших усилий уходит в пустоту. Сбавьте обороты и легче относитесь к происходящему. Вы не умрете, если наденете ту же самую пару носков еще раз.

К главе 5

1. Природная активность человека направлена как на внешний мир для его преобразования или общения, так и на внутренний мир — для размышления. У человека представлены все три вида активности, но не равномерно. Даже дети различаются по форме преобладания той или иной активности. Один ребенок все время занят, что-то мастерит («деловой»), другой непрерывно общается («заговорит кого угодно»), третий молчаливо размышляет («себе на уме»). Впоследствии на основе преобладания той или иной природной активности формируются некоторые психологические черты, появляется типаж.

Следует помнить, что одни и те же психологические черты могут иметь разные источники. Строгой однозначности нет.

Активность		
Внешняя		Внутренняя
<i>Деятельность</i>	<i>Общение</i>	<i>Размышление</i>
Самоуважение	Доверчивость	Осторожность
Гордость	Вежливость	Преданность
Честолюбие	Убедительность	Скромность
Смелость	Заботливость	Беспристрастность
Соревновательность	Приспособляемость	Сдержанность
Жизнерадостность		Тщательность
Оптимистичность		Принципиальность
Предприимчивость	-	Независимость
Организованность	-	Организованность
-	-	Медлительность
—	-	Скрытность
-	-	Стойкость
—	-	Экономность

При выполнении этого задания наиболее часто встречаются следующие ошибки.

Гордость — итог размышлений человека. Вовсе нет. Общение с самим собой скорее порождает гордыню. Гордость же появляется тогда, когда человек что-то создает, чего-то достигает, получает реальный результат, который можно продемонстрировать.

Приспособляемость — это результат взаимодействия с другими людьми, проявление любви- и уважения к другому человеку, признание его ценности и права на индивидуальность (непохожесть). А по отношению к внешнему, предметному миру человек поступает иначе: он направляет свою активность на его преобразование. Активность размышляющего человека помогает ему создать свой собственный мир.

Независимость — это результат размышлений человека. Деловой человек наиболее зависимый, так же как и общительный, хотя и по-разному.

2. Таблица должна выглядеть следующим образом.

ЭКСТРАВЕРТ	ИНТРОВЕРТ
<i>Сильное давление среды</i>	
Адекватен. Хорошо приспособливается, чувствует прилив сил, вынослив, ощущает себя нужным	Неадекватен. Быстрое утомление, истощение, депрессия. Способ сопротивления: пассивно-оборонительный — уход в себя
<i>Слабое давление среды</i>	
Неадекватен. Не улавливает интонацию, полутона и т.п. Способ сопротивления: активно-оборонительный — нападение как способ защиты	Адекватен. Реагирует на слабые воздействия, улавливает их
<i>Стабильная ситуация</i>	
Неадекватен. Начинает вести себя хаотично, импульсивно, готов делать все, что угодно, лишь бы что-то новенькое	Адекватен. Равномерно осуществляет предложенную работу, планомерно, организован
<i>Постоянно меняющаяся ситуация</i>	
Адекватен. Быстро переключается с одной деятельности на другую, гибкий, активный	Неадекватен. Инертный, с трудом выдерживает быстро меняющуюся ситуацию, легко стопорится, бездействует.
<i>Ситуации запрета</i>	
Неадекватен. Легко возникает чувство протеста, желание обсуждать. Реагирует не столько на содержание, сколько на форму запрета	Адекватен. Если принимает запрет, то следует ему спокойно, без лишних разговоров

ЭКСТРАВЕРТ	ИНТРОВЕРТ
<i>Ситуации, требующие свободы действий</i>	
Адекватен. Стремится предложить как можно больше идей, но не заботится о том, как их реализовать	Неадекватен. Понимает, что свобода действий предполагает какие-то ограничения, и пока эти ограничения не будут определены, ему сложно что-то предпринимать
<i>Ситуации, предполагающие инициативу</i>	
Адекватен. Проявляет инициативу в любых ситуациях и даже тогда, когда это явно не требуется	Неадекватен. Не проявляет инициативу даже тогда, когда сам в ней крайне заинтересован

3. В первом случае речь идет о холерике, во втором — о сангвнике, третий характеризует флегматика, а четвертый — меланхолика.

4. Первый вариант представляет холерика, второй — сангвника, третий — меланхолика, четвертый — флегматика.

СОДЕРЖАНИЕ

Предисловие	5
Часть I. ПСИХОЛОГИЯ	
<i>Глава 1. Методология психологии.</i>	<i>9</i>
1.1. Объект и предмет психологии.	9
1.2. Основные направления в психологии.	16
1.3. Построение психологического знания.	22
1.4. Место психологии в системе наук.	34
Вопросы и задания.	37
Психологические задачи.	37
Литература.	39
<i>Глава 2. Психика и организм.</i>	<i>40</i>
2.1. Возникновение психики.	40
2.2. Структура психики.	42
Вопросы и задания.	56
Психологические задачи.	56
Литература.	57
<i>Глава 3. Психические процессы.</i>	<i>58</i>
3.1. Ощущение и восприятие.	58
3.2. Мышление.	72
3.3. Воображение.	92
3.4. Мнемические процессы.	96
Вопросы и задания.	103
Психологические задачи.	104
Литература.	108

<i>Глава 4. Психические состояния</i>	109
4.1. Эмоции и чувства	Ю9
4.2. Внимание	123
4.3. Воля	127
Вопросы и задания	131
Психологические задачи	131
Литература	133
<i>Глава 5. Психология личности</i>	134
5.1. Личность: ее структура и уровни описания	134
5.2. Свойства нервной системы	147
5.3. Темперамент	149
5.4. Способности	152
5.5. Характер	158
5.6. Образ Я	161
5.7. Психологические установки	163
Вопросы и задания	171
Психологические задачи	171
Литература	181
<i>Глава 6. Психология малых групп</i>	182
6.1. Структура малых групп	182
6.2. Межличностные отношения	187
6.3. Разногласия и конфликты	194
Вопросы и задания	204
Психологические задачи	204
Литература	207
Часть II. ПЕДАГОГИКА	
<i>Глава 1. Методология педагогики</i>	211
1.1. Объект и предмет педагогики	211
1.2. Задачи, функции и методы педагогики	219
1.3. Основные категории педагогики	222
Вопросы и задания	231
Литература	231
<i>Глава 2. Педагогические концепции</i>	232
2.1. Концепции образования	232
2.2. Теории учения и обучения	235

2.3. Теории воспитания	245
Вопросы и задания	247
Литература	247
<i>Глава 3. Педагогический процесс.</i>	<i>248</i>
3.1. Структура педагогического процесса	248
3.2. Цели как компонент педагогического процесса	251
3.3. Содержание образования	253
3.4. Методы обучения и контроля	256
3.5. Средства обучения	264
3.6. Организационные формы обучения	266
Вопросы и задания	270
Литература	270
<i>Глава 4. Воспитание.</i>	<i>271</i>
4.1. Содержание и направления воспитательного процесса	271
4.2. Задачи и методы воспитания	279
4.3. Семейное воспитание	284
Вопросы и задания	289
Литература	290
<i>Глава 5. Современные тенденции в образовании.</i>	<i>291</i>
5.1. Непрерывное образование	291
5.2. Андрогилика	294
5.3. Компетентностный подход	300
Вопросы и задания	305
Психологические задачи	306
Литература	314
Глоссарий	315
Ответы к психологическим задачам и комментарий к ним.	325

Учебное издание

Надежда Георгиевна Милорадова

Психология и педагогика

Учебник

Редактор *Н.Я. Марголина*

Корректор *В.В. Евтюхина*

Внешнее оформление *Н.Д. Горбуновой*

Компьютерная верстка *Н.Е. Паниной*

Изд. лиц. № 066160 от 02.11.98.

Подписано в печать 28.07.2005. Формат 60х90/16.
Печать офсетная. Гарнитура NewtonС. Усл.-печ. л. 21.
Тираж 3000 экз. Заказ № 194.

УИЦ «Гардарики»

101000, Москва, Лубянский пр-д, д. 7, стр. 1.

Тел.: (095) 921-0289; факс: (095) 921-1169

E-mail: grd@aha.ru

E-mail: gardariki@mtu-net.ru

Отпечатано с готовых диапозитивов
в ОАО «Можайский полиграфкомбинат»
143200, г. Можайск, ул. Мира, д. 93

Н.Г. Милорадова

ПСИХОЛОГИЯ И ПЕДАГОГИКА

Рекомендовано Учебно-методическим
объединением вузов РФ
по образованию в области строительства
в качестве учебника для студентов,
обучающихся по направлению
653500 «Строительство»



ISBN 5-8297-0251-7



9 785829 702519

ГРОМКОСТЬ

