

**МВД России
Санкт–Петербургский университет**

Гейжан Н.Ф., А.С. Душкин, В.А. Юренкова

ПСИХОЛОГИЯ И ПЕДАГОГИКА

Учебное пособие

Санкт-Петербург
2016

УДК 159.9/378
ББК 88.37/74.00
Г 29

Гейжан Н.Ф., Душкин А.С., Юренкова В.А.

Г 29 Психология и педагогика: учебное пособие / Изд-во СПб ун-т МВД России. – СПб : ООО «Р-КОПИ», 2016. – 268 с.

ISBN 978-5-9908253-6-9

Авторский коллектив:

Гейжан Н.Ф. (введ., т. 7, 8, 11, 12, закл.);
Душкин А.С. (т. 1, 2, 3, 9);
Юренкова В.А. (т. 4, 5, 6, 10).

Учебное пособие содержит общие основы психологии и педагогики, проблемы психологии личности, дидактики, теории воспитания с учетом достижений современной науки. Структурную основу составляют закономерности развития психолого-педагогического знания и логика целостного педагогического процесса. По-новому, с учетом плюралистических подходов, раскрываются теоретико-методологические и общие основы психологии и педагогики. При раскрытии проблем обучения и воспитания используются идеи наук, сопредельных с педагогикой, а также передовой педагогический опыт.

Предназначено для обучающихся по направлению подготовки (специальности) 56.05.04 (290301.65) — управление персоналом (специализация — штабная и организационно-мобилизационная работа) и полностью соответствует программе дисциплины «Психология и педагогика».

УДК 159.9/378
ББК 88.37/74.00

Рецензенты:

Сердюк Н.В., доктор педагогических наук, доцент
(Академия управления МВД России);

Помаз Г.С., кандидат психологических наук, доцент
(Ростовский юридический институт МВД России)

ISBN 978-5-9908253-6-9

© Санкт–Петербургский университет
МВД России, 2016
© ООО «Р-КОПИ», 2016

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	4
Раздел 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПСИХОЛОГИИ.....	7
Тема 1. Предмет, задачи и особенности психологии как науки... 7	
Тема 2. Познавательная сфера личности	26
Тема 3. Эмоционально-волевая сфера личности	48
Тема 4. Психические свойства личности.....	67
Тема 5. Психология личности.....	90
Тема 6. Психология общения	104
Раздел 2. ОБЩИЕ ОСНОВЫ ПЕДАГОГИКИ	127
Тема 7. Педагогика как наука и область гуманитарного знания	127
Тема 8. Методология педагогики и методы педагогических исследований	150
Тема 9. Содержание и система образования	171
Тема 10. Сущность, содержание и структура обучения.....	187
Тема 11. Сущность, содержание и структура воспитания	226
Тема 12. Методы и технологии воспитания. Средства и формы воспитания	246
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	264
СПИСОК РЕКОМЕНДУЕМЫХ НОРМАТИВНЫХ ПРАВОВЫХ АКТОВ И ЛИТЕРАТУРЫ	266

ВВЕДЕНИЕ

В современном обществе психолого-педагогическая наука уже достаточно глубоко проникла во все сферы человеческой деятельности. Данные психологии и педагогики используются в решении многих проблем.

Овладение педагогическими знаниями предусмотрено после освоения основ психологии. И это не случайно. Если психология отвечает на вопрос как и почему, по каким законам протекает психическая жизнь человека в разных условиях, то педагогика призвана показать как организовать деятельность людей (любого возраста), чтобы способствовать их образованию, то есть воспитанию, социализации, обучению, профессиональному становлению.

Сотрудники органов внутренних дел в своей повседневной практической деятельности постоянно сталкиваются с психолого-педагогическими задачами, такими как обучение и воспитание личного состава, профессиональная служебная, морально-психологическая подготовка, воспитательная работа, профилактика правонарушений и правовое просвещение граждан.

Зачем нужно изучать психологию и педагогику?

Профессиональная деятельность в каждой сфере, в том числе и в деятельности сотрудников органов внутренних дел, регулируется законодательством и нормативными правовыми, которые определяют цели, задачи и средства работы, в частности и по обучению и воспитанию персонала, включая определенные воспитательные моменты по взаимодействию внутри коллектива и с иными гражданами (клиентами). но для того чтобы выполнить любое профессиональное требование нужно знать, как это сделать, сотрудничая с разными категориями людей и в разных условиях, а также уметь это сделать эффективно. этому помогает опыт, накопленный столетиями человеческой истории, его обобщение, осмысление, выявление закономерностей, принципиальных положений, без знания которых работать с людьми можно только «методом проб и ошибок». личный опыт много значит для формирования профессионального мастерства. однако при работе с людьми опора только на личный опыт малоэффективна. полезнее осмысливать его, опираясь на достижения в области психологии и педагогики.

Освоение психолого-педагогических знаний – это не только знакомство с основами психолого-педагогической деятельности. Это прежде всего развитие собственного профессионального самосозна-

ния. В начале XX века русский педагог и философ С.И. Гессен¹ писал: «Только наука вносит сознательность и критическое отношение туда, где без нее господствует неизвестно откуда полученный навык и безотчетность не нами творимой жизни». Осознать себя как воспитателя, преподавателя, руководителя, понять свои сильные и слабые профессиональные качества, научиться их корректировать и компенсировать помогает педагогическая наука.

В процессе психолого-педагогического обучения достигается и еще одна, важнейшая, цель – развитие мышления. Что это означает для будущего специалиста? Во-первых, возможность придать своему уму определенную направленность: видеть то, на что не обращалось внимания раньше, замечать во взаимодействии между людьми психолого-педагогические зависимости, причины и следствия. Во-вторых, научиться понимать и уметь оперировать психолого-педагогическими понятиями, которые (как всякое понятие) отражают обобщенное знание о реальности. В-третьих, получить способность видеть общее между разными ситуациями, уметь переносить знание об одном явлении на сходные по существу, хотя и разные по форме, события.

Нужно назвать и еще одну цель овладения знанием – развитие психолого-педагогической культуры специалиста. Культура включает в себя и знание, и опыт, и мышление, и самосознание, но не сводится к ним или к их сумме. По определению С.И. Гессена, культура определяет три слоя социальных ценностей – образованность (включая науку, искусство, нравственность, религию), гражданственность (право и государственность), цивилизацию (хозяйство и техника). Каждый из вас может самостоятельно обдумать, как соотносится культура педагога с ценностями общечеловеческого опыта. Но две непреложные закономерности, установленные человеческой историей, мы здесь приведем: только личность может сформировать другую личность, и только овладевая открытым до тебя можно развиваться в своей профессии и совершенствовать дело, которому служишь.

Итак, изучение психологии и педагогики направлено на развитие следующих профессионально значимых качеств и способностей:

- знаний, умений, навыков, компетенций и опыта психолого-педагогического взаимодействия с подчиненными, коллегами, гражданами;
- самосознания, самооценки и самовоспитания специалиста, работающего с людьми;

¹ Гессен С.И. Основы педагогики: введение в прикладную философию. М.: «Школа-Пресс», 1995. С. 22.

– педагогического мышления, его направленности, обобщенности, гибкости;

– личной культуры и эрудиции специалиста, сотрудника, руководителя.

При этом авторы ставили своей задачей такое изложение материала, которое соответствует современным подходам в психолого-педагогической науке, раскрывает понятия в их традиционном и инновационном понимании, ориентирует на решение практических задач в деятельности сотрудников органов внутренних дел. Большинство тем рассматриваются так, как это принято в классической психологии и педагогике. Вместе с тем многие разделы дополнены содержанием, важным для профессиональной подготовки специалистов в высшей школе, а также сотрудников органов внутренних дел.

Раздел 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПСИХОЛОГИИ

Тема 1. Предмет, задачи и особенности психологии как науки

1. История развития психологии и ее основные отрасли.
2. Предмет психологии, ее связь с другими науками.
3. Основные методы психологических исследований.

1. История развития психологии и ее основные отрасли

Слово «психология», образованное из греческих слов «*psyche*» (душа) и «*logos*» (слово, учение). В греческом языке слово «*logos*» имело множество значений, одно из них – «слово», то есть психология предполагает изучение особого языка – языка души. Если заглянуть в словарь В.И. Даля, то мы прочитаем: «Психология – гр. душесловие, наука о душе, о духовной жизни человека во плоти. Психолог – «душеслов». Е.А. Климов говорил о психологии как о «душеведении», подчеркивая стремление познать душу человека в ее различных проявлениях. Многие слова греческого происхождения связаны с каким-либо мифом, так и слово «*psyche*» связано с мифом о Психее¹. Для греков этот миф был классическим образцом истинной любви, высшей реализации человеческой души. Поэтому Психея – смертная, обретшая бессмертие, – стала символом души, ищущей свой идеал.

В психологии понятия «душа» и «психика» употребляются как равнозначные. В обыденном сознании так происходит и в настоящее время, когда, например, об эмоциональном напряжении говорят «душа не на месте», а об эмоциональной разрядке – «на душе стало легче». В профессиональной же среде утвердился термин «психика», которым в психологии обозначают все феномены внутренней, духовной, душевной жизни, обнаруживающие себя в сознании или поведении человека.

Наши предки вначале пытались объяснить духовную деятельность, предполагая, что в теле человека заключено другое существо, занятое «расшифровкой» того, что видят наши глаза, слышат наши уши, ощущает кожа. Эту «душу», или «тень», наделяли способностью выходить на волю, пока человек спит, и жить собственной жизнью в его снах. Полагали, что в момент смерти душа покидает тело навсегда, вылетая через рот.

¹ Психея в греческой мифологии – олицетворение души, дыхания.

Когда появилась религия, то душа стала пониматься как своеобразный двойник тела, как бестелесная и бессмертная духовная сущность, связанная с каким-то «потусторонним миром», где она обитает вечно, покидая человека.

В наше время вместо понятия «душа» используется понятие «психика». С точки зрения лингвистов «душа» и «психика» – одно и то же. Однако эти понятия постепенно разошлись с развитием культуры и науки. Что же касается слова «психология», то его появление в науке связывают с именами различных философов и ученых, таких как Христиан Вольф¹, Филипп Меланхтон², Рудольф Гоклениус³, Оттон Касман⁴.

На сегодняшний день психология – интенсивно развивающаяся наука, представляющую собой разветвленную сеть психологических направлений, подходов, школ, учений, практик, которые составляют единый континуум психологического знания.

В своем развитии психология прошла несколько этапов. Каждый из этапов характеризуется своим подходом к пониманию психики, к содержанию предмета психологии, методами исследования и основными достижениями. В работах разных исследователей истории психологии, можно найти разнообразные подходы к разграничению этапов становления науки.

Основные этапы развития психологии отражены в таблице 1.

¹ Христиан фон Вольф – немецкий учёный-энциклопедист, философ, юрист и математик, один из наиболее заметных философов в период после Лейбница и до Канта, основоположник языка немецкой философии. Появление в науке термина психология связывают с его работами «Рациональная психология» (1732) и «Эмпирическая психология» (1734).

² Филипп Меланхтон (1497–1560) – немецкий гуманист, теолог и педагог, евангелический реформатор, систематизатор лютеранской теологии, сподвижник Лютера.

³ Рудольф Гоклениус (1547–1628) – представитель поздней протестантской неосхоластики, последователь учения Филиппа Меланхтона, создатель «Философского словаря», который применил слово «психология» в 1590 году для того, чтобы можно было обозначить им книги ряда авторов.

⁴ Оттон Касман (ум. в 1607) – немецкий богослов и натуралист, пастор в Штаде.

Этапы развития психологии

1. Психология как наука о душе	Такое определение психологии было дано более двух тысяч лет назад. Наличием души пытались объяснить все непонятные явления в жизни человека
2. Психология как наука о сознании	Начинается с XVII века в связи с развитием естественных наук. Способность думать, чувствовать, желать называли сознанием. Основным методом изучения считалось наблюдение человека за самим собой и описание фактов
3. Психология как наука о поведении	Начинается с XX века. Задачи психологии – наблюдение за тем, что можно непосредственно увидеть, а именно: поведение, поступки, реакции человека. Мотивы, вызывающие поступки, не учитывались
4. Психология как наука, изучающая факты, закономерности и механизмы психики	Сформировалась на базе материалистического взгляда на мир. Основой современной российской психологии является закономерное осмысление теории отражения

С попыток обратить внимания человека на самого себя, на свой внутренний мир начинается философский период развития психологических знаний. Психология, как учение о душе, возникла более 2000 лет назад в качестве философских учений древнегреческих и древневосточных мыслителей. Наиболее древнее свидетельство о попытке самосознания человечества находилось на фасаде храма (ныне разрушенного), посвященного Аполлону в древнегреческом городе Дельфы. Речь идет об высеченных изречениях, по преданию принесенных в дар Аполлону «семью мудрецами». Как сообщает философ Платон в своем диалоге «Протагор», это плод совместных раздумий «семи великих мудрецов» Древней Греции. Он пишет, что однажды Фалес, Питтак, Биант, Солон, Клеобул, Периандр и Хилон (VI в. до н. э.) собрались в храме Аполлона в Дельфах и в результате долгого диспута пришли к абсолютной, по их мнению, истине. На деле же истин оказалось семь. Они стали называться «заповедями Дельфийского оракула», сегодня их можно рассматривать как древнейшее психологическое руководство счастливой жизни. Центральным и самым известным изречением стало высказывание Хилона из Спарты, оно же выступает своеобразным девизом психологии. Итак, вышеупомянутый древнегреческий философ выразил свою мысль следующим образом: «Познай самого себя, и ты познаешь богов и Вселенную». Считается, что первоначально, это означало, по-видимому, лишь призыв к самоконтролю и осознанию предела своих возможностей, то есть человеку необхо-

димо понять, что он хочет (что сделает его истинно счастливым) и какими возможностями для достижения этой цели он располагает. Иногда эта рекомендация представляется как ответ Аполлона, изреченный пифией (жрицей-прорицательницей), на вопрос Хилона: «Что самое лучшее для людей?».

Сократ переосмыслил дельфийский призыв в духе отказа от бесплодных спекуляций о мире в целом и положил его в основу своей интеллектуалистической этики («добродетель есть знание»), делающей самопознание, и прежде всего познание своей нравственной сущности, предварительным условием добродетельной и счастливой жизни. Он сделал это выражение весьма популярным.

Античные представления о душе связаны с представлением о ней как об источнике активности тела, энергетической первооснове поведения, она обладает функциями познания и регуляции поведения. Характеризуя этот этап, следует отметить, что назвав свою внутреннюю жизнь «душой», человек постоянно пытается осмыслить природу этого феномена. Практически все древние философы пытались выразить с помощью этого понятия самое главное и сущностное. В эпоху Античности были сформулированы разнообразные идеи о сущности человеческой души как мира особого и чрезвычайно труднодоступного для постижения.

Первая попытка систематизации знаний о психике принадлежит выдающемуся древнегреческому философу Аристотелю Стагиритскому (384–322 гг. до н. э.). В своем трактате «О душе» он изложил основную идею, которая стала фундаментом развития научной психологии («Душа движет живое существо решением и мыслью»). Более тысячи лет взгляды Аристотеля были основой для развития философской и богословской науки.

В Средние века в европейском обществе преобладали религиозные воззрения на человека и его место в мире. Основное предназначения человека виделось в совершенствовании души, в ее возвращении. В этот период душевная деятельность рассматривалась через призму представлений о сыновности человека Богу, о зависимости жизни от воли высшего существа, о значимости веры для добродетельной жизни, о греховном поведении и духовных высотах, о земной и вечной жизни. Средневековая философия породила много интересных трудов, способствующих проникновению в закономерности функционирования психического мира. Так Августин Аврелий (354–430 гг.) представлял душу человека как поле битвы различных чувств и побуждений воли, по мнению Фомы Аквинского (1225–1274) человеческая душа обладает двумя главными функ-

циями – познанием (деятельность направленная на постижение различия между добром и злом) и волей (сила, обуславливающая активность человека).

Рост научных изысканий в эпоху Возрождения обусловил то, что на смену теологическим воззрениям на душу пришло антропологическое понимание. В это время психологическая мысль начинает отделяться от теологических воззрений. Данный этап отмечен попытками мыслителей определить возможности влияния человека на свою судьбу, границы его ответственности за собственные поступки и действия, исследовать взаимоотношения человека с миром, природой и другими людьми. В этой связи интересны работы Леонардо да Винчи (1452–1519), в которых он описывает явление зрительного контраста, заявляет о том, что познание начинается с ощущений, дает анатомические подробности тела человека и др. В его трудах находится натуралистическая трактовка природы человеческой души, выражено мнение о неразрывной связи тела с душой.

На смену психологии души пришла так называемая психология сознания. Однако сознание еще долго понималось как явление особого рода, обособленное от всех других естественных процессов, философы по-разному трактовали сознательную жизнь, считая ее проявлением Божественного разума или результатом субъективных ощущений, где они видели простейшие «элементы», из которых построено сознание. В результате такого понимания сознание замыкалось в самом себе, что означало полный отрыв психического от объективного бытия и самого субъекта.

В Новое время еще было невозможно полностью отказаться от богословского подхода к пониманию души. Поэтому в психологических исследованиях изучалось сознание, его содержание и пути формирования. Ряд имен и открытий принадлежит этому этапу. Френсис Бэкон исследовал особенности функционирования человеческого сознания и специфику социального бытия людей. Выдающийся немецкий мыслитель Готфрид Лейбниц ввел различие сознания и подсознания. Бенедикт Спиноза выдвигает учение о человеческом познании и человеческих аффектах. Джон Локк вводит в обиход термин «ассоциация».

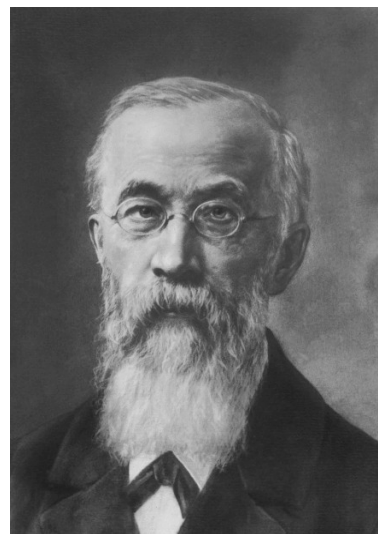
Только в XVII веке французский ученый Рене Декарт начал новую эпоху в развитии психологических знаний. Он показал, что не только работа внутренних органов, но и поведение организма – его взаимодействие с другими внешними телами – не нуждаются в душе. Особенно большое влияние его идеи оказали на дальнейшую судьбу психологической науки. Декарт одновременно ввел два понятия: ре-

флекс и сознание. Но в своем учении он резко противопоставляет душу и тело. Он утверждает, что существуют две независимые друг от друга субстанции – материя и дух. Поэтому в истории психологии это учение получило название «дуализм» (от лат. *dualis* – двойственный).

С точки зрения дуалистов, психическое не является функцией мозга, его продуктом, а существует как бы само по себе, вне мозга, никак не завися от него. В философии это направление получило название объективного идеализма.

Зарождение научной психологии связывают с исследованиями Дейвида Гартли, в которых он отделил память от других познавательных процессов, увидел в волевом акте взаимодействие сенсомоторных и речевых процессов. В это же время Христиан Вольф предложил понятие способности, осуществил классификацию психических явлений, и стал употреблять в своих работах термин психология. Этот этап развития психологии называют ассоцианистическим (конец XVIII – начало и середина XIX в.), и связывают с появлением первой психологической школы – ассоцианизма¹. Предметом психологии становится сознание, состоящее из ощущений, представлений и чувств, а также поведение.

Условно научное оформление психологии связывают с 1879 годом, когда немецким психологом Вильгельмом Вундтом в Лейпциге (Германия) была организована первая в мире лаборатория экспериментальной психологии. В скором времени эта лаборатория была преобразована в институт экспериментальной психологии. В своих исследованиях В. Вундт исходил из того, что физиологические и психологические проявления жизнедеятельности человека взаимосвязаны.



В. Вундт (1832–1920)

В. Вундта часто называют одним из отцов современной психологии.

Вскоре, в 1885 году В.М. Бехтерев² организовал в Казанском университете подобную психофизиологическую лабораторию, в ко-

¹ Ассоцианизм – деятельность психики на основе ассоциаций (от лат. *associatio* – соединение). Одно из основных направлений мировой психологической мысли, объясняющее динамику психических процессов принципом ассоциации.

² Бехтерев Владимир Михайлович (1857–1927) – выдающийся русский медик-психиатр, невропатолог, физиолог, психолог, основоположник рефлексологии и патопсихологического направления в России, академик.

торой велись работы по изучению центральной нервной системы, проводились экспериментально-психологические исследования, преимущественно по психометрии¹. В.М. Бехтерев считал, что психическая деятельность возникает в результате работы мозга. В 1907–1910 годах Бехтерев опубликовал три тома книги «Объективная психология». Ученый утверждал, что все психические процессы сопровождаются рефлекторными двигательными и вегетативными реакциями, которые доступны наблюдению и регистрации.

В 1912 году профессор Георгий Иванович Челпанов² с помощью мецената Сергея Ивановича Щукина основывает при Московском университете Психологический институт им. Л. Г. Щукиной, который был первым по данной специализации в России и третьим в мире. К созданию института Г. И. Челпанов подошел основательно, в 1910–1911 году он совершил поездки по Европе и США с целью узнать, как устроены психологические лаборатории в ведущих университетах мира.

XX век в психологии связан с периодом активных изысканий, который показал, что среди ученых отсутствует единое мнение о содержании предмета психологии. Отсутствие единства привело к разделению психологии на несколько направлений, которые различались предметом и методами исследования. 10–30-е годы XX века в развитии психологии принято называть методологическим кризисом и разделением психологии на отдельные школы. Итак, кризис связан с появлением нескольких предметов психологии и направлений, их изучающих: элементы психики исследовал структурализм; функции психики, «поток сознания» сфера интересов функционализма; глубинные структуры психики интересовали глубинную психологию; поведением занимался бихевиоризм; структуры психики постигала гештальтпсихология; высшие психические функции и деятельность осваивала советская психология. На данном этапе в психологии появились первые концепции личности и теории сознания, научения, развивающего обучения, творческого мышления и др.

Бихевиоризм (от англ. *behaviour* – поведение) – направление, акцентирующее внимание на закономерностях формирования поведения, получило широкое распространение в различных странах, и в

¹ Психометрия – дисциплина, изучающая теорию и методику психологических измерений, включая измерение знаний, способностей, взглядов и качеств личности.

² Георгий Иванович Челпанов (1862 –1936) – русский философ, логик и психолог.

первую очередь в США. Родоначальники бихевиоризма – Э. Торндайк, Дж. Уотсон. В основу бихевиористской концепции положен тезис о том, что предметом психологии является не сознание и не деятельность сознания, а поведение.

Психоанализ (или фрейдизм) – направление, в котором внимание сосредоточено на мотивационном аспекте психической жизни человека. Выступает в качестве ключевого звена единой психотерапевтической концепции. Психоанализ (от гр. *psyche* – душа и *analysis* – разложение, расчленение) – учение, разработанное З. Фрейдом¹, исследующее бессознательное и его взаимосвязи с сознательным в психике человека.

По мнению З. Фрейда, действия человека управляются глубинными побуждениями, ускользающими от ясного сознания. Он создал метод психоанализа, с помощью которого можно исследовать глубинные побуждения человека и управлять ими. Основой психоаналитического метода является анализ свободных ассоциаций, сновидений, описок и оговорок и т. д. С точки зрения психоанализа корни поведения человека находятся в его детстве. Основопологающая роль в процессе формирования, развития человека отводится сексуальным инстинктам и влечениям.

В рамках психоаналитического направления существуют и другие точки зрения. В настоящее время их представляют аналитическая психология К.Г. Юнга, индивидуальная психология А. Адлера, производные психоанализа (например, учение К. Хорни и Г.С. Салливена). Так, А. Адлер полагал, что в основе поведения каждой личности лежат не сексуальные влечения, а очень сильное чувство неполноценности, возникающее в детстве, когда сильна зависимость ребенка от родителей, от окружения. К.Г. Юнг считал, что личность формируется не только под влиянием конфликтов раннего детства, но и наследует образы предков, пришедшие из глубин веков. В неопрейдистской концепции К. Хорни поведение определяется внутренне присущим каждому человеку «основным

¹ Зигмунд Фрейд (1856–1939) – австрийский психолог, психиатр и невропатолог, создатель психоанализа. С 80-х гг. XIX в. работал в области практической медицины. Создал концепцию о структуре личности, выделив в ней три уровня: сознание, предсознательное и бессознательное. Учение Фрейда приобрело широкую известность в начале XX в. У него появилось много учеников и последователей, которые впоследствии сами создали целый ряд известных в наше время концепций и теорий.

беспокойством» (или «базальной тревогой»), лежащим в основе внутриличностных конфликтов.

Гештальт-психология (от нем. – *gestalt* – целостная форма, образ, структура) – одно из крупнейших направлений, предметом которого стали закономерности формирования, структурирования и трансформации психического образа. Возникло в Германии первой половине XX века. Главные представители этого направления – немецкие психологи М. Вертгеймер, В. Келлер, К. Коффка. Основное внимание в гештальтпсихологии уделяет исследованию высших психических функций человека (восприятия, мышления, поведения и т. д.).

В настоящее время бурно развивающимся направлением, исследующим различные формы познавательных процессов и способы получения знаний, лежащие в основе построения чувственных и умственных образов реальной действительности, является *когнитивная психология*.

Гуманистическая психология – направление в зарубежной психологии, в последнее время бурно развивающееся и у нас в стране, признающее своим главным предметом личность как уникальную целостную систему, которая представляет собой не нечто заранее заданное, а «открытую возможность» самоактуализации, присущую только человеку.

В рамках гуманистической психологии заметное место занимает теория личности, разработанная американским психологом А. Маслоу. Согласно данной теории, фундаментальными потребностями человека являются: физиологические (пища, вода, сон и др.); потребность в безопасности, стабильности, порядке; потребность в любви, чувстве принадлежности к какой-то общности людей (семья, дружба и др.); потребность в уважении (самоутверждении, признании); потребность в самоактуализации.

Генетическая психология – учение, разработанное женовской психологической школой Ж. Пиаже и его последователями, изучающее происхождение и развитие интеллекта человека, особенно в детском возрасте. Психологическая концепция данного направления состоит в следующем: развитие интеллекта происходит в процессе перехода от эгоцентризма (центрация) через децентрацию к объективной позиции путем экстерии- и интериоризации знаний и способов мышления.

Индивидуальная психология – одно из направлений глубинной психологии, разработанное А. Адлером, исходящее из концепции наличия у индивида комплекса неполноценности и стремления к его

преодолению как главного источника мотивации поведения личности. Наибольшее распространение индивидуальная психология получила в 20-е годы XX века, особенно в области педагогики и психотерапии.

Дифференциальная психология (от лат. *differentia* – различие) – отрасль психологии, изучающая психические различия как между индивидами, так и между группами людей, а также причины и последствия этих различий.

Критическая психология – направление в психологии, возникшее на рубеже 60–70-х годов XX века (К. Хольцкамп, У. Хольцкамп-Остеркамп, П. Кайлер и др.), исходящее из теории деятельности А.Н. Леонтьева и исследующее социогенез психики личностей и социальных общностей (класса, социальной группы и др.).

Начиная с 60-х годов XX века в психологии наблюдается интеграция направлений и школ, этот этап считается современным периодом развития психологии.

Таким образом, особенности психологии как науки выражаются в следующем.

Во-первых, психология представляет собой науку о самом сложном, что пока известно человечеству. Она имеет дело со свойством высокоорганизованной материи, называемым психикой.

Во-вторых, задачи психологии сложнее задач любой другой науки, так как только в ней мысль как бы совершает поворот на себя (в психологии сливаются объект и субъект познания).

В-третьих, психология является одной из самых молодых наук.

В-четвертых, психология имеет уникальное практическое значение для любого человека. Она позволяет:

- а) глубже познать самого себя, а значит, и изменять себя;
- б) научиться управлять своими психическими функциями, действиями и всем своим поведением;
- в) лучше понимать других людей и взаимодействовать с ними.

2. Предмет психологии, ее связь с другими науками

Психология, как и любая наука, призвана получать новое знание, которое описывает и объясняет природу и функционирование определенных объектов бытия, которые принято называть предметом конкретной науки. Теоретические исследователи, как видно из предыдущего параграфа, по-разному видели решение этого вопроса, наполняя предмет психологии различным содержанием, давая ему различные формулировки. В современной психологии положение дел не изменилось.

Сегодня зарубежные исследователи определяют психологию как научное исследование поведения и психических процессов¹ или «как науку, применяющую информацию о деятельности и об интроспективном переживании для познания внутренних процессов, которые направляют мышление и поступки, совершаемые людьми»². В Психологической энциклопедии прямого определения предмета психологии нет, но содержание психологической науки определено как «теории и факты, относящиеся к вопросам и проблемам, возникающим в ходе этого процесса», которые «касаются психических процессов и сознательного опыта»³.

В России понимание психологии традиционно сводится к следующему определению: «Психология – наука о закономерностях развития и функционирования психики как особой формы жизнедеятельности»⁴. У классика советской психологии С. Л. Рубинштейна мы находим: «психология изучает психику в закономерностях ее развития»⁵, при этом ученый обращает внимание на изучение психики через раскрытие ее конкретного содержания и существенных, объективных связей. А. Г. Маклаков под предметом психологии видит психику и психические явления, которые наблюдаются как у одного конкретного человека, так и в социальных группах⁶. Однако есть другие подходы, определяющий предмет психологии как «структуру субъекта и процессы его взаимоотношений с миром»⁷, или в более упрощенном виде: «внутренний мир человека и его поведение»⁸.

Так как же следует определять предмет психологии? Безусловно это психика, выступающая как высшая форма взаимосвязи живого организма с окружающей действительностью, проявляющая

¹ Аткинсон Р.Л., Аткинсон Р.С., Смит Э.И. [и др.] Введение в психологию: учебник / под общ. ред. В.П. Зинченко, А.И. Назарова, Н.Ю. Спомиора. СПб.: Прайм-Еврознак, 2007. С. 24.

² Айзенк М., Брайант П., Куликэн Х. [и др.] Психология: комплексный подход: учебник. Минск: Новое знание, 2002. С. 16.

³ Психологическая энциклопедия / под ред. Р. Корсини и А. Ауэрбаха. СПб.: Питер, 2006. С. 672.

⁴ Психология. Словарь / под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. М.: Политиздат, 1990. С. 32.

⁵ Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2015. С.32.

⁶ Маклаков А.Г. Общая психология: учебное пособие. СПб.: Питер, 2015. С. 26.

⁷ Психология: учебник для гуманитарных вузов / под общ. ред. В.Н. Дружинина. СПб.: Питер, 2009. С. 23.

⁸ Лукацкий М.А., Остренкова М.Е. Психология: учебник. М., 2008. С.18.

яся в способности действовать на основе информации об этой действительности и реализовывать побуждения организма.

С.Л. Рубинштейн в книге «Основы общей психологии» писал: «Специфический круг явлений, который изучает психология, выделяется отчетливо и ясно – это наши восприятия, чувства, мысли, стремления, намерения, желания и т. п., – то есть все то, что составляет внутреннее содержание нашей жизни, и что в качестве переживания как будто непосредственно нам дано»¹.

Объектами психологии являются:

- человек;
- группа людей;
- материальные продукты деятельности (артефакты).

Основной задачей психологии как науки является изучение объективных закономерностей функционирования психических явлений и процессов отражения объективной действительности. В данной задаче выделяют и ряд частных задач, а именно:

- качественное изучение психических явлений;
- анализ формирования и развития психических явлений;
- изучение физиологических механизмов психических явлений;
- содействие планомерному внедрению психологических знаний в практику жизни и деятельности людей.

В психологии выделяются методологические принципы. Основными из них можно назвать принципы: детерминизма, единства сознания и деятельности, системности и развития.

Согласно принципу детерминизма – психика определяется образом жизни и изменяется с изменением внешних условий.

Принцип единства сознания и деятельности гласит, что сознание и деятельность находятся в непрерывном единстве. Сознание образует внутренний план деятельности.

Принцип системности объясняет основные виды связи между разными сторонами психики, сферами психического. Психика – сложная система, отдельные блоки (функции) которой связаны между собой, образуя целостность и приобретая благодаря этому новые свойства.

Принцип развития означает, что психика может быть правильно понята, если она рассматривается в непрерывном развитии, как процесс и результат деятельности.

Как и в любой науке, в психологии есть категориальный аппарат, образующий основу психологических теорий и фактов, органи-

¹ Рубинштейн С.Л. Указ. соч. С. 11.

зующий процесс исследования. Категориальный аппарат постоянно совершенствуется. К числу категорий психологии относятся такие дефиниции, как отражение, психика, сознание, деятельность, общение, образ, мотив, переживание, отношение, действие, личность и др.

Термином «психика» в психологии обозначают все феномены внутренней, духовной, душевной жизни, обнаруживающие себя в сознании или поведении человека. В психологическом словаре дается следующее определение: «Психика – это свойство высокоорганизованной материи, проявляющееся в способности живого организма к отражению его внутренней и внешней среды»¹.

Мы можем исследовать психику лишь косвенно, делая те или иные выводы о психических явлениях только по внешним, материальным признакам их проявлений².

Основные функции психики – отражение и регуляция поведения и деятельности.

Основные формы проявления психики и их взаимосвязь

1. Психические процессы (познавательные, эмоциональные, волевые).

2. Психические состояния (устойчивый интерес, творческий подъем, убежденность, сомнение, апатия, угнетенность и др.)

3. Психические свойства личности (направленность, темперамент, характер, способности).

Появлению психологии предшествовало развитие двух больших областей науки: естествознания и философии. Психология возникла на пересечении этих областей, поэтому до сих пор не определено, считать психологию естественной наукой или гуманитарной. Из вышесказанного следует, что психология тесно связана с естественными и гуманитарными науками. С момента своего возникновения она была ориентирована на философию и на протяжении нескольких столетий фактически была одним из ее разделов. Чрезвычайно многообразными узами психология связана с педагогикой, медициной, биологией, социологией, этнографией, теорией культуры, искусствоведением, а также математикой, логикой, языкознанием.

Современная психология интегрирует знания всех научных дисциплин, изучающих человека и в системе наук занимает совер-

¹ Свенцицкий А.Л. Краткий психологический словарь. М.: Изд-во «Проспект», 2008. С. 337.

² Щербатых Ю.В. Психология предпринимательства и бизнеса: учеб. пособие. СПб.: Питер, 2009. С. 50.

шенно особое место, так как изучает самое сложное, что пока известно человечеству. В психологии как бы сливаются объект и субъект познания, таким образом субъект познает самого себя для того, чтобы управлять собой (своими психическими процессами, функциями, способностями) и изменять себя.

Фундаментальные отрасли психологии имеют общее методологическое значение для понимания и объяснения психологических явлений и фактов, поведения и поступков людей, независимо от того, к какой области реальности эти факты и явления относятся, какой конкретной деятельностью занимаются люди и какими конкретными социально-психологическими особенностями они обладают. В силу универсальности фундаментальных знаний они объединены в такое направление, как «общая психология».

В рамках общей психологии изучаются общеметодологические проблемы психики, сознания и деятельности, построения понятий и функционирования таких психических процессов, как ощущение, восприятие, внимание, память, мышление, эмоции, воля, воображение. В общей психологии исследуется круг вопросов, связанных с понятием о личности, ее активности, мотивации и формирования. Общая психология охватывает также проблемы изучения темперамента, характера и способностей человека.

Прикладными называют отрасли психологической науки, достижения которых непосредственно используются с целью совершенствования той или иной сферы практической деятельности. Прикладные отрасли психологии, связанные с «обслуживанием» таких сфер практической деятельности, как образование, медицина, труд и управление, включают возрастную и педагогическую психологию, медицинскую психологию, психологию труда и инженерную психологию, психологию управления, юридическую психологию.

Уникальность и ценность психологии как науки заключаются и в том, что она предоставляет психологические знания другим наукам, которые помогают в понимании изучаемых ими явлений, служат теоретическим обоснованием для выработки и создания научных концепций.

Так, исследуя закономерности формирования и развития личности, ее структуры, психология помогает юридическим наукам в понимании таких явлений, как преступность, правосознание, правовое воспитание, личность преступника и правопослушного гражданина, вина, наказание и т. д.

3. Основные методы психологических исследований

Методология любой науки представляет собой учение об методологических, теоретических, концептуальных позициях науки, ее логики и методах ее исследования. Свои задачи психология решает, основываясь на принципах психологической науки (детерминизма, единства сознания и деятельности, развития) и с помощью определенных методов.

Как и все ученые, психологи создают теории, систематизирующие наблюдения, и выдвигают гипотезы, которые потом проверяются. Для описания, прогнозирования, объяснения поведения и умственных процессов, как правило, используются три группы методов:

- описывающие поведение на основании изучения отдельных фактов и наблюдений в естественных условиях;
- прогнозирующие поведение на основе взаимозависимостей (корреляционных связей);
- выявляющие причинно-следственные связи с помощью постановки эксперимента изменяющего один или более факторов.

С помощью разнообразных методов исследования психологи проводят наблюдения, формулируют теории, а затем совершенствуют их в свете новых наблюдений.

Психологи работают над методами и средствами, способствующими моральному совершенствованию личности, группы, точности восприятия, эффективности овладения знаниями, творчеству и способности сопереживать. Психология стремится дать ответы на многие вопросы, которые имеют отношение к войнам, перенаселению, преступности, предрассудкам – ко всему, что связано с поведением и отношением к жизни. Психология отвечает на самые злободневные вопросы относительно любви, счастья, даже еды и денег. И хотя психология не может дать ответы на все жизненные вопросы, она затрагивает самые важные из них¹.

Методы – это совокупность конкретных приемов и способов изучения психических явлений. Психология, как и каждая наука, употребляет не один, а целую систему частных методов.

В отечественной психологии выделяются следующие четыре группы методов (по Б.Г. Ананьеву):

¹ Майерс Д. Психология / пер. с англ. И.А. Карпикова, В.А. Старовойтовой. Минск: «Попурри», 2008. С. 36–64.

1. Организационные (сравнительный, лонгитюдный, комплексный).

2. Эмпирические (наблюдение и самонаблюдение, эксперимент, психодиагностические методы, биографические методы).

3. Методы обработки данных (количественный, качественный).

4. Интерпретационные (генетический, структурный).

Полученные данные могут применяться как для психологического изучения личности, так и различных психологических явлений, возникающих в профессиональной деятельности. Выбор методов изучения личности, субъектов различных право-отношений в профессиональной деятельности, как и адекватность самих методов, во многом зависит от целей, характера вопросов, требующих разрешения. Некоторыми методами в профессиональной деятельности можно пользоваться самостоятельно, без какой-либо посторонней помощи, другие же могут применяться только специалистами в области психологии, как это, например, бывает при проведении судебно-психологической экспертизы, в ходе профессионального психологического отбора лиц на службу в правоохранительные органы и т. п.

Рассмотрим методы, которые широко используют не только психологи в своих исследованиях, но и сами сотрудники профессиональных коллективов в практической деятельности.

1. *Метод наблюдения* – это планомерное и целенаправленное восприятие конкретного человека, его деятельности. Наблюдение как психологический метод – это определенная исследовательская процедура, необходимыми элементами которой являются гипотеза, наличие четкого плана, фиксирование полученных результатов в специальном дневнике (карта наблюдения), а также описания результатов, в виде выводов объясняющих на основе наблюдения сущность исследуемого явления.

Наблюдение может быть постоянным или временным, сплошным или выборочным.

Одним из видов наблюдения является самонаблюдение. Оно может использоваться юристом как метод самопознания, позволяющий ему выявлять свои характерологические особенности, свойства личности с тем, чтобы лучше контролировать собственное поведение, вовремя нейтрализовывать у себя, например, проявление ненужных эмо-



*Борис Герасимович
Ананьев
(1907–1972)*

циональных реакций, всплеск раздражительности в экстремальных условиях, обусловленных нервно-психическими перегрузками.

Метод наблюдения достаточно часто используется в любой профессиональной деятельности. Он служит основанием для использования психологических приемов воздействия, визуальной психодиагностики и др. Например, в правоохранительной сфере с помощью наблюдения возможно непосредственно воспринимать и фиксировать акты поведения, видеть проявления той или иной психологической характеристики, выделять особенности поведения и деятельности, психологических проявлений, связанных с правовым поведением, целостно оценивать социальную ситуацию.

2. *Метод беседы* состоит в вербальной коммуникации с различными категориями граждан. В данном случае язык и речь собеседника являются объектом психологического анализа.

Беседа как психологический метод предусматривает прямое или косвенное, устное или письменное получение от изучаемого сведений о его деятельности, в которых объективируются свойственные ему психологические явления. Она проводится по заранее сформулированным вопросам, которые задаются в определенном порядке, хотя существует и свободная форма беседы. Беседа позволяет выявлять индивидуально-психологические особенности личности.

Одной из разновидностей беседы является интервью – беседа исследователя с лицом или группой лиц, ответы которых служат исходным материалом для научных обобщений.

3. *Анкетный метод* – опрос лиц по строго установленной форме – анкете. Метод основывается на анонимности заполнения анкеты, он позволяет получить объективные данные об изучаемых явлениях, процессах, фактах.

4. *Метод тестов* – метод испытаний, во время которых испытуемые выполняют определенные действия по заданию исследователя. Выполнение этих действий служит показателем совершенства определенных психических функций. Данный метод используется чаще всего. Его популярность обусловлена возможностью получения точной и качественной характеристики психологического явления, а также возможностью сопоставить результаты исследования, что в первую очередь необходимо для решения практических задач. От других методов тесты отличаются тем, что имеют четкую процедуру сбора и обработки данных, а также психологической интерпретацией полученных результатов.

Принято выделять несколько вариантов тестов: тесты-опросники, тесты-задания, проективные тесты¹.

Тест-опросник как метод основан на анализе ответов испытуемых на вопросы, которые позволяют получить достоверную и надежную информацию о наличии или выраженности определенной психологической характеристики. Суждение о развитии данной характеристики осуществляется на основе количества ответов, совпавших по своему содержанию с представлением о ней.

Тест-задание предполагает получение информации о психологических характеристиках человека на основании анализа успешности выполнения определенных заданий. В тестах этого типа испытуемому предлагается выполнить определенный перечень заданий. Количество выполненных заданий является основанием для суждения о наличии или отсутствии, а также степени развития у него определенного психологического качества.

Проективные тесты не используют самоотчеты испытуемых. Они предполагают свободную интерпретацию исследователем выполняемых испытуемым заданий. Например, по наиболее предпочтительному для испытуемого выбору цветовых карточек психолог определяет его эмоциональное состояние. В других случаях испытуемому предъявляют картинки с изображением неопределенной ситуации, после чего психолог предлагает описать события, отраженные на картинке, и на основе анализа интерпретации испытуемым изображенной ситуации делается вывод об особенностях его психики. Однако тесты проективного типа предъявляют повышенные требования к уровню профессиональной подготовки и опыту практической работы психолога, а также требуют наличия достаточно высокого уровня интеллектуального развития у испытуемого.

5. *Экспериментальный метод* – исследование, при котором преднамеренно и планомерно вызывается изменение изучаемых процессов, состояний, явлений и точно учитываются условия, в которых они протекают. Данный метод с конца XIX века стал ведущим в психологической науке и практике.

Применяют два вида эксперимента – лабораторный и естественный. *Лабораторный эксперимент* проводится в специально организованных условиях, часто с применением регистрирующих приборов (полиграфа). Он применяется с целью получения точных и надежных показателей протекания психических процессов и состояний в строго

¹ Маклаков А.Г. Общая психология: учеб. пособие. СПб.: Питер, 2015. С. 30–32.

определенных условиях. *Естественный эксперимент* проводится в обычных (жизненных) и рабочих (учебных) условиях.

5. *Биографический метод* – состоит в сборе сведений и анализе материалов, характеризующих жизненный путь человека и развитие его личности. Указанный метод позволяет проследить процесс формирования конкретного человека, глубже понять его индивидуально-психологические особенности, склонности, способности и т. п.

6. *Метод обобщения независимых характеристик*. Данный метод позволяет увидеть личность во всех проявлениях, оценивать человека объективно, с разных сторон, исключив субъективное к нему отношение. Этот метод существенно дополняет описанные выше методы.

Таким образом, психологические знания составляют основу профессиональной подготовленности сотрудника органов внутренних дел к выполнению оперативно-служебных задач.

Контрольные вопросы

1. Что является предметом психологии? Назовите ее составные части.
2. Какие задачи решает современная психология?
3. Какие этапы в своем развитии прошла психология?
4. Каким образом общественно-политические взгляды в России во второй половине XIX в. оказали влияние на формирование психологии?
5. Назовите имена известных ученых, юристов, общественных деятелей, внесших свой вклад в развитие психологии у нас в стране и за рубежом.
6. Какое место занимает психология в системе общенаучных знаний, какие у нее существуют междисциплинарные связи с другими отраслями психологической науки?
7. В чем состоят различия между житейской и научной психологией?

Тема 2. Познавательная сфера личности

1. Сущность и свойства ощущений и восприятия.
2. Определение представления, внимания, памяти и их основные характеристики.
3. Характеристика воображения, мышления и речи.

1. Сущность и свойства ощущений и восприятия

Человек реализуется в деятельности, которая возможна благодаря познанию окружающей среды. Генетически и функционально начальным этапом психической деятельности человека являются психические познавательные процессы, выступающие в качестве первичных регуляторов его поведения. Они кратковременны, имеют определенное начало, течение и конец. На их основе возникают психические состояния, осуществляется формирование психических образований, свойств личности, приобретение жизненного опыта.

Рассматривая сущность и свойства психических процессов, дадим определение психическим процессам, рассмотрим их структуру и свойства.

Психические процессы – это различные формы отражения в сознании предметов и явлений. В целом, психика, психические процессы представляют собой определенные функции нервной системы, характеризующейся динамичностью, взаимообусловленностью. Психические процессы выступают в качестве первичных регуляторов поведения человека.

Психические познавательные процессы – это процессы, с помощью которых человек отражает объективный мир, познает его и на этой основе ориентируется в обстановке и действует, приспосабливаясь к ней или видоизменяя ее.

Познавательные процессы включают в себя ощущения, восприятие, внимание, представления, память, воображение, мышление, речь. Все они дают возможность познать мир. Познание мира начинается с непосредственного контакта органов чувств человека с окружающими предметами, явлениями, вещами, то есть ощущений.

Ощущение – это простейший психический процесс, состоящий в отражении отдельных свойств предметов и явлений материального мира, а также внутреннего состояния организма при непосредственном воздействии раздражителей на соответствующие рецепторы. Ощущения возникают у всех живых существ, обладающих нервной системой. У человека они не существуют отдельно, сами

по себе, и всегда пронизаны более сложными психическими процессами, свойствами и состояниями.

Ощущения и возникающие на их основе восприятия составляют чувственную основу познания. Критерием истинности ощущения, как и всякого отражения действительности, является практика, деятельность субъекта. Ощущения как бы поставляют строительный материал для восприятий, представлений, воображения, для мышления и памяти.

Рассмотрим систематическую классификацию ощущений. Эта классификация была предложена английским физиологом Ч. Шеррингтоном. Рассматривая наиболее крупные и существенные группы ощущений, он разделил их на три основных типа:

- интероцептивные, сигнализирующие о внутреннем состоянии организма;
- проприоцептивные, сигнализирующие о положении различных частей тела и их движении;
- экстероцептивные, обеспечивающие получение сигналов из внешнего мира и создающие основу для нашего сознательного поведения.

Ощущения выступают как источник наших знаний об окружающем мире, основным условием нашего психического развития.

Ощущения выполняют функцию активизации мозга, это активный процесс, сложнейшая деятельность анализаторов, имеющих определенную структуру.

Анатомо-физиологический аппарат, специализированный для приема воздействий определенных раздражителей из внешней и внутренней среды и переработки их в ощущения, И.П. Павлов назвал анализатором.

Анализатор – это нервно-физиологический аппарат, посредством которого человек отражает ту или иную область окружающей действительности. Анализаторы бывают: слуховые, зрительные, обонятельные, двигательные, вкусовые, осязательные, болевые, температурные и т. д.

Анализатор состоит из трех частей:

1. Периферического отдела (рецептора), воспринимающего действующий на него раздражитель.
2. Афферентных (центростремительных) нервов, проводящих возбуждение в нервные центры с периферии.

3. Соответствующих участков коры головного мозга, в которых происходит переработка возбуждения, поступающего из рецептора.

В зависимости от характера раздражителей, воздействующих на данный анализатор, различают отдельные виды ощущений.

Слуховые ощущения различаются по высоте, силе и тембру. Высота звука в основном определяется количеством колебаний в секунду. Сила слуховых ощущений называется громкостью. Громкость связана с интенсивностью звука, зависит от высоты. Тембр звука – это специфическое качество, которое отличает звуки друг от друга.

Кожные ощущения вызываются действием механических и термических свойств предмета на поверхность кожи. К кожным ощущениям принадлежат: тактильные, температурные и болевые ощущения.

Вкусовые ощущения вызываются действием химических свойств веществ, растворенных в слюне или воде на вкусовые рецепторы (вкусовые почки), расположенные на поверхности языка, задней поверхности глотки, небе и надгортаннике (человек способен почувствовать наличие 25 г вещества растворенного в 1100 л воды). Вкусовые ощущения разделяются на четыре группы: ощущения сладкого, кислого, горького и соленого.

Обонятельные ощущения вызываются действием химических свойств летучих веществ на рецепторные клетки в полости рта и носоглотки.

Значение ощущений для деятельности очевидно. Если у человека неправильно функционируют те или иные органы чувств, то он не способен к освоению определенной специальности (шофера, связиста и т. д.). В деятельности участвуют все анализаторы. Главным выступает зрительное ощущение. Доказано, что через зрительный анализатор поступает информации в сто раз больше, чем через слуховой. (Человек способен увидеть свет от свечи на расстоянии 27 км.)

Свойства ощущений: адаптация, пороги ощущений, контраст, сенсibilизация, последовательные образы.

Чувствительность – способность реагировать на сравнительно слабые или незначительно отличающиеся друг от друга воздействия. Это главный показатель работы органов чувств. Абсолютная чувствительность может характеризоваться двумя порогами ощущений: 1) нижним абсолютным порогом чувствительности – это минимальная величина раздражителя, который может вызывать ед-

ва заметное ощущение и 2) верхним – максимальная величина раздражителя, еще вызывающего ощущение.

Различают две формы изменения чувствительности, из которых одна зависит от условий среды и называется адаптацией, а другая – от условий состояния организма и называется сенсibiliзацией.

Под адаптацией понимается приспособление к внешним условиям. Различают адаптацию физиологическую (адаптация анализаторов как изменение их чувствительности), адаптацию социально-психологическую при включении в новую группу, адаптацию профессиональную при включении в новые виды деятельности. Она может быть направлена на повышение и понижение чувствительности. Возможности адаптации органов чувств значительны.

Чувствительность глаза человека, например, повышается в темноте в 200 тыс. раз. Для адаптации в темноте необходимо 40 мин.

Сенсибилизация – повышение чувствительности анализаторов под влиянием внутренних факторов. При сенсибилизации чувствительность меняется только в сторону повышения.

Последовательные образы – так называется одно из свойств ощущений. Оно состоит в том, что при длительном воздействии на орган чувств образ предмета, вещи не исчезает одновременно с прекращением этого воздействия, а сохраняется некоторое время в сознании.

Ощущения зависят:

- от внешних условий (в тишине мы лучше слышим);
- от состояния анализатора (всех 3-х его частей);
- от психических факторов (знаний и т. д.).

Ведущими видами чувствительности являются, прежде всего, зрительная, слуховая, обонятельная. Следует помнить, что болезненные ощущения оказывают отрицательное влияние на функционирование различных анализаторов, снижают уровень их чувствительности, что отражается в целом на всей деятельности и запоминании фактов.

Оценивая качество ощущений очевидцев, потерпевшего, обвиняемого, необходимо выяснить не подвергался ли субъект воздействию алкоголя, наркотика, фармакологических средств, которые резко повышают, либо притупляют чувствительность. На чувствительность также влияют физиологические состояния, такие как утомление, болезнь, беременность у женщин и т.д.

В окружающем нас мире существуют не отдельные свойства сами по себе, а предметы, вещи, явления: не звуки, а предметы и явления, производящие звук; не свет, а светящиеся предметы; не запа-

хи, а пахнущие объекты. Поэтому на основе ощущений должен строиться познавательный процесс более высокого уровня, как процесс отражения предметов в целом, в совокупности их свойств, иначе познание мира будет невозможным. Таким процессом и является восприятие.

Восприятие – это отражение в сознании человека предметов и явлений, непосредственно воздействующих на органы чувств в целом, а не отдельных их свойств и качеств, как это происходит при ощущении.

Специальных органов восприятия нет. В основе восприятия лежат сложные системы временных нервных связей, когда предметы и явления окружающего мира, обладая рядом свойств, комплексно воздействуют на анализаторы, то есть в основе восприятия лежат связи между различными анализаторами. Благодаря речи воспринимаемые предметы приобретают смысл. Восприятие создает целостное представление о предметах и явлениях, об окружающем мире. В процессе восприятия устанавливаются отношения между частями и свойствами предмета.

Если в ощущениях отражаются объективные качества явлений (цвет, запах, температура, вкус и др.), их интенсивность и продолжительность, то восприятие осуществляется посредством действия, связано с обследованием объекта, построением его образа. Поэтому составной частью каждого акта восприятия являются двигательные процессы (движение глаза по контуру предмета, движение руки по поверхности предмета и пр.). Восприятие связано с опознанием, с пониманием и осмыслением предметов или явлений, с отнесением их к определенной категории, на уровне ощущений мы осуществляем элементарные обобщения, выражая то или иное свойство предметов или явлений в слове.

В восприятиях мир отражается полнее, целостнее, в пространственных и временных отношениях.

Физиологической основой восприятия является условно-рефлекторная деятельность внутрианализаторного и межанализаторного комплекса нервных связей, обуславливающих целостность и предметность отражаемых явлений.

Виды восприятия:

1. На основе различия анализаторов, участвующих в восприятии, выделяют зрительные, вкусовые, обонятельные, слуховые, осязательные, кинестетические.

2. На основе формы существования материи: восприятие времени, пространства, движений.

3. Исходя из организации процессов восприятия – произвольное (преднамеренное) и непроизвольное восприятие.

Восприятие времени – это отражение в сознании человека последовательности, длительности, скоротечности явлений действительности, ориентировка человека в самом времени. В основе восприятия времени лежат ритмические процессы жизнедеятельности организма (сердечная деятельность, метаболизм). Длительность небольших промежутков времени обычно несколько преувеличивается, а большие интервалы несколько уменьшаются. Протяженность времени меньше 5 мин. при воспоминании большинству людей кажется длиннее своей величины. Наиболее точно оцениваются промежутки в 5–15 мин. Короткие временные интервалы, не превышающие 0,5 сек. практически не воспринимаются. Замедляют субъективно воспринимаемый ход времени: хинин, алкоголь, транквилизаторы, то есть нейродепрессанты. Ускоряют восприятие времени: кофеин, никотин, амфетамины, кокаин, то есть возбуждающие средства.

Субъективная продолжительность времени частично зависит от той деятельности, которой оно заполнено. Более короткой по времени кажется нам интересная и осмысленная деятельность. Гораздо дольше для нас продолжается та, которая заполнена бессмысленными и неинтересными занятиями. Для людей преклонного возраста время течет быстрее, чем для ребенка. Однако быстро летящее время в процессе интересной работы субъективно оценивается как наполненное, осмысленное, интересное, а длинное – как пустое, ничемное, ничем не запомнившееся.

Ведущую роль в восприятии материальных объектов играют зрительные (90%), тактильные, кинестетические анализаторы. Простые, хорошо знакомые объекты воспринимаются обычно сразу. В других случаях процесс восприятия носит развернутый, осмысленный характер.

В процессе восприятия объекта зрачок глаза совершает как бы ощупывающие предмет мелкие движения, останавливаясь на его различных точках, выделяя смысловые центры. Свойство зрительного анализатора таково, что при строго неподвижном фиксированном положении зрачка через 1–2 сек. утрачивается полученное изображение на сетчатке глаза. Поэтому зрачок самопроизвольно находится в постоянном движении, перемещая тем самым проекцию отражаемого объекта по различным участкам сетчатки. Этот первый вид движения

глаз. Вторым видом движения глаз проявляется в более крупных движениях, с одной информативной точки на другую скачкообразными (саккадическими) или плавными (дрейфовыми) перемещениями.

Движением глаз сопровождается мыслительная деятельность. У человека с «бегающими глазами» идет активное зрительное восприятие, а следовательно, и его активное осмысление, связанное с той ситуацией, в которой оказался субъект. Ускоренное движение глаз может свидетельствовать о повышенном интересе к данной ситуации, в которой находится человек, о его личной заинтересованности. Восприятие пространства более сложный вид восприятия, так как включает в себя отражение формы, величины, взаимного расположения предметов, их рельефа, удаленности и направления, в котором они расположены относительно друг друга. В основе пространственного восприятия лежит деятельность вестибулярного и глазодвигательного аппаратов, бинокулярное зрение, сочетание слуховых, тактильных, двигательных ощущений. Способность правильно оценивать пространственные отношения называется глазомером.

Особенности восприятия

Апперцепция – зависимость восприятия от прошлого опыта, запаса знаний и общей направленности личности. Она бывает двух видов: временная и устойчивая.

Временная апперцепция возникает под влиянием прошлых восприятий, мимолетного знакомства с данными явлениями.

Иллюзии восприятия – искаженное восприятие под воздействием реально воздействующих раздражителей, но ошибочно расшифрованных. Иллюзии также могут возникать под влиянием установки, сильных эмоциональных переживаний (например при сильном страхе). К числу изображений, вызывающих иллюзии относятся:

- изображения с возможным двойным восприятием: профили двух людей или ваза, параллельные или непараллельные линии, пирамида или туннель;

- изображения, вызывающие иллюзии при сравнении: один и тот же предмет рядом с большим или меньшим с ним по размеру кажется меньше или больше; белый предмет рядом с черным кажется больше; ящик черного цвета кажется тяжелее белого того же веса; дорога с движущимся навстречу большим автофургоном кажется уже;

- изображения, вызывающие ошибки из-за условий восприятия: любой звук в темноте и тишине кажется громче и пр.

Иллюзию следует отличать от миража и галлюцинации. Мираж – это оптическое атмосферное явление. Галлюцинация – вос-

приятие внутренней реальности, возникновение образа, не существующего реально, патология.

Так, в правоохранительной деятельности нередко встречается ситуация, когда два очевидца одного и того же события дают разные показания. Например, полная адаптация к темноте наступает через 20–30 мин. Если один очевидец был полностью адаптирован к темноте, а другой нет, то показания последнего будут неточными, неполными. Однако это не дает основания проявлять к нему недоверие, а эксперт должен учитывать данную особенность обстановки.

Ощущения как бы поставляют строительный материал для восприятия, для представления, воображения, мышления и памяти. Однако восприятие – это не простая сумма ощущений. В восприятии предметы и явления отражаются в совокупности их свойств и частей. К основным свойствам восприятия следует отнести следующие: предметность, целостность, константность, структурность, осмысленность и избирательность. В восприятии мир отражается полнее, целостнее, в пространственных и временных отношениях.

Предметность – это способность отражать объекты и явления реального мира не в виде набора не связанных друг с другом ощущений, а в форме целостной картины предмета.

Целостность – особенность восприятия, заключающаяся в отражении объектов в совокупности их свойств при непосредственном воздействии на органы чувств.

Константность – относительное постоянство образов предметов, в частности их формы, цвета, величины, при изменении условий восприятия.

Структурность – восприятие не является простой суммой ощущений. Мы воспринимаем практически абстрагированную из этих ощущений обобщенную структуру.

Осмысленность – восприятие тесно связано с мышлением, с пониманием сущности предмета.

Избирательность – проявляется в преимущественном выделении одних объектов по сравнению с другими.

В восприятии всегда сказываются особенности личности воспринимающего, его отношение к воспринимаемому, потребности, интересы, желания и чувства человека. Зависимость восприятия от содержания психической жизни человека, от особенностей его личности носит название апперцепции.

Так, свойствами восприятия можно в ряде случаев объяснить многие изъяны поисковой деятельности во время осмотра места про-

исшествия. В силу целостности и осмысленности восприятия человек обычно при недостатке информации стремится сам восполнить недостающие элементы воспринятого объекта, что иногда приводит к ошибочным суждениям. Разрушающее воздействие на восприятие события может оказывать состояние эмоциональной напряженности.

Предупреждению иллюзий способствует знание такого свойства восприятия, как константность или постоянство восприятия. Оно обуславливается знанием физических свойств предметов, их связей и соотношений с другими известными нам предметами.

Пути совершенствования восприятия:

- создание необходимых установок на восприятие;
- формирование знаний и опыта в области своей профессии;
- упражнения и тренировки в затрудненных условиях;
- развитие понимания других людей, изучение и уточнение их качеств и действий.

2. Определение представления, внимания, памяти и их основные характеристики

Первичную информацию об окружающем мире мы получаем с помощью ощущения и восприятия. Возбуждение, возникающее в наших органах чувств, не исчезает бесследно в то самое мгновение, когда прекращается действие на них раздражителей.

После этого возникают (в течение некоторого времени сохраняются) так называемые последовательные образы. Однако роль этих образов для психической жизни человека сравнительно невелика. Намного большее значение имеет тот факт, что и спустя длительное время после того, как мы воспринимали какой-либо предмет, образ этого предмета может быть снова – случайно или намеренно – вызван нами. Это явление получило название «представление».

Представления – это субъективные образы ранее воспринимавшихся предметов и явлений. Это вторичный чувственный образ.

Физиологические механизмы представлений таковы: раздражитель, воздействуя на анализатор, вызывает в нем в процессе ощущения и восприятия возбуждение, оставляющее после себя след.

В последующем нервная ткань, в которой возникло возбуждение, может вновь прийти в аналогичное состояние, что и вызывает представление об отсутствующем предмете. При этом в коре головного мозга оживают следы ощущений и восприятий и вызывают образы предметов и явлений, уже непосредственно не воздействующих на органы чувств.

Классификация представлений:

- по ведущему органу чувств – зрительные, слуховые, вкусовые, обонятельные; двигательные, температурные, болевые и др.;
- по степени обобщения – единичные и общие;
- по степени новизны – представление воображения; представление памяти;
- по содержанию – служебные, педагогические, географические, и др.

Представления изучают путем анализа, пересказов виденного и услышанного, действий (их точности, ошибок и т. п.), выполнения специальных задач.

Пути формирования необходимых представлений:

- поддержание интереса к своей специальности;
- целенаправленное включение объектов, явлений в процесс деятельности;
- постановка профессионально значимых задач.

Внимание – это направленность и сосредоточенность сознания на определенных объектах при одновременном отвлечении от других.

Внимание представляет собой психологический феномен, в отношении которого до настоящего времени среди психологов нет единого мнения. С одной стороны, в психологической литературе рассматривается вопрос о существовании внимания как самостоятельного психического явления. С другой стороны, некоторые авторы-психологи утверждают, что внимание не может рассматриваться как самостоятельное явление, поскольку оно в той или иной мере присутствует в любом другом психическом процессе.

Внимание обеспечивает познавательным процессам и всей психической деятельности продуктивность и результативность. В отличие от познавательных процессов внимание своего особого содержания не имеет. Оно проявляется как бы внутри психических процессов и неотделимо от них, характеризуя динамику их протекания. Некоторые исследователи сводят внимание к избирательной активности личности (Д.Н. Узнадзе). Внимание человека имеет социальную природу. Оно порождено трудовой деятельностью и является одной из основных психологических характеристик трудового процесса. Проявляется в таких внешних признаках, как мимика, разнообразные движения и т. п.

Согласно взглядам И. М. Сеченова, внимание человека имеет рефлекторный характер.

Виды внимания

– непроизвольное – возникает непреднамеренно (его часто называют пассивным, или вынужденным, так как оно возникает и поддерживается независимо от сознания человека. Деятельность захватывает человека сама по себе, в силу своей увлекательности, занимательности или неожиданности);

– произвольное – возникает и развивается в результате волевого усилия (основной функцией произвольного внимания является активное регулирование протекания психических процессов);

– послепроизвольное – концентрация сознания на определенном явлении, процессе и замена в этой связи волевого усилия интересом (интересными и значимыми становятся содержание и процесс деятельности, а не только ее результат).

Внимание обладает рядом свойств, которые характеризуют его как самостоятельный психический процесс. К основным свойствам внимания относятся устойчивость, концентрация, распределение, переключение, отвлекаемость и объем внимания.

Свойства внимания

– устойчивость – умение длительное время задерживать внимание на избранном объекте;

– концентрация – степень или интенсивность сосредоточенности внимания (В частности, А.А. Ухтомский полагал, что концентрация внимания связана с особенностями функционирования доминантного очага возбуждения в коре головного мозга. В частности, он считал, что концентрация является следствием возбуждения в доминантном очаге при одновременном торможении остальных зон коры головного мозга.);

– распределение – это способность распределить внимание на несколько объектов и воспринимать их в равной степени;

– переключение – сознательное и осмысленное перемещение внимания с одного объекта на другой;

– отвлекаемость – это непроизвольное перемещение внимания с одного объекта на другой. Оно возникает при действии посторонних раздражителей на человека, занятого в этот момент какой-либо деятельностью.

– объем – определяется количеством объектов, который человек может воспринять в единицу времени (объем внимания – величина индивидуально изменяющаяся, но обычно его показатель равен 5 ± 2).

Наш психический мир многообразен и разносторонен. Благодаря высокому уровню развития нашей психики мы многое можем и многое умеем. В свою очередь, психическое развитие возможно потому, что мы сохраняем приобретенный опыт и знания. Все, что мы узнаем, каждое наше переживание, впечатление или движение оставляют в нашей памяти известный след, который может сохраняться достаточно длительное время и при соответствующих условиях проявляться вновь и становиться предметом сознания. Поэтому под *памятью* понимают процесс, заключающийся в запоминании, сохранении и последующем воспроизведении прошлого опыта, делающее возможным его повторное использование.

Именно благодаря памяти человек в состоянии накапливать информацию, не теряя прежних знаний и навыков. Следует отметить, что память занимает особое место среди психических познавательных процессов. Многими исследователями память характеризуется как «сквозной» процесс, обеспечивающий преемственность психических процессов и объединяющий все познавательные процессы в единое целое.

Образы внешнего мира, возникающие в коре головного мозга, не исчезают бесследно. Они оставляют след, который может сохраняться в течение длительного времени. Запоминание, сохранение и последующее воспроизведение личностью ее опыта и составляет сущность памяти.

Процессы памяти

- забывание – невозможность воспроизведения ранее изученного;
- запоминание – закрепление информации и связывание с уже приобретенными знаниями;
- сохранение – удержание информации в скрытом состоянии.
- воспроизведение – активизация закрепленного ранее материала;
- узнавание – воспроизведение при повторном восприятии.

Память как познавательный процесс обеспечивает целостность и развитие личности. Она изменяется с возрастом и поддается тренировке.

Существует несколько основных подходов в классификации памяти. В настоящее время в качестве наиболее общего основания для выделения различных видов памяти принято рассматривать зависимость характеристик памяти от особенностей деятельности и по запоминанию и воспроизведению.

Виды памяти

1) по характеру психической активности, преобладающей в деятельности:

- наглядно-образная – память на представления, на картины природы и жизни, на звуки, запахи и вкусы;

- двигательная – запоминание, сохранение, воспроизведение различных движений и их систем;

- словесно-логическая – (ведущая) наши мысли, выраженные в словах;

- эмоциональная – память на чувства.

2) по характеру целей деятельности:

- произвольная, которая определяется сложной целенаправленной умственной деятельностью, подчиненной определенной мнемической задаче;

- непроизвольная, когда отсутствует специальная мнемическая задача, и запоминание просто сопровождает другую деятельность.

3) по продолжительности закрепления и сохранения материала:

- кратковременная – характеризуется очень кратким сохранением воспринимаемой информации (с одной точки зрения кратковременная память чем-то похожа на непроизвольную – так же как и в случае с непроизвольной памятью, при кратковременной памяти не используются специальные мнемические приемы. Но в отличие от непроизвольной, при кратковременной памяти для запоминания мы предпринимаем определенные волевые усилия);

- долговременная – характеризуется длительным сохранением материала, после многократного повторения (перевод из кратковременной памяти в долговременную осуществляется благодаря волевому усилию. Причем в долговременную память можно перевести информации гораздо больше, чем позволяет индивидуальный объем кратковременной памяти. Это достигается путем повторения материала, который надо запомнить. В результате происходит наращивание общего объема запоминаемого материала);

- оперативная – запоминание, проявляющееся в процессе конкретной деятельности и включающее элементы кратковременной и долговременной памяти (мнемические процессы, обслуживающие непосредственно осуществляемые человеком актуальные действия, операции).

В свете современных исследований память рассматривается как отражение прошлого опыта. Ее успешность зависит от степени

завершенности действий запоминания, интересов и склонностей личности, отношения личности к той или иной деятельности; эмоционального настроения и волевого усилия.

Закономерности памяти

1. Объем кратковременной памяти и оптимальная длина запоминаемого ряда равны 7 ± 2 объекта.

2. «Закон края» – запоминается наиболее хорошо начало и окончание события, явления, предъявляемого ряда

3. Отсрочка воспроизведения информации на 5 дней увеличивает количество ошибок на 10%. Количество ошибок меньше в свободном рассказе, чем в ответе на конкретные вопросы.

4. Реминисценция – отсроченное воспроизведение того, что первоначально (при непосредственном воспроизведении) было забыто (не воспроизводилось).

5. В случаях крайнего переутомления, когда деятельность мозга затруднена, человеку иногда начинает казаться, что данная обстановка или предмет воспринимается повторно. Это феномен «дежавю», который может привести к непреднамеренному заблуждению.

6. В стрессовых же ситуациях, в обстановке крайней напряженности может возникнуть временное неузнавание хорошо знакомых объектов в результате торможения ранее образованных связей.

Необходимо учитывать, что при сохранении материала в долговременной памяти происходит его определенная личностная реконструкция (связанная с личным опытом, направленностью, интеллектуальным развитием, степенью активного взаимодействия индивида с материалом запоминания), обобщение, фрагментация, а прочность и своеобразие сохранения зависит от значения и личностного смысла материала, от наличия факторов, вызвавших повышенную ориентационную реакцию (сильные физические раздражители, начало или конец каких-либо процессов, действий и т.д.). Воспринятые события иногда произвольно реконструируются под влиянием последующих воздействий (в результате обсуждения событий, суггестивных воздействий, возникающих под влиянием слухов, средств массовой информации и т.д.).

Например, стадия воспроизведения очевидцами события преступления связана с тем, что запоминаемый материал представляет собой извлечение из долговременной памяти образов прошлого, мысленно локализуемых во времени и пространстве. При этом актуализируется не только сам образ, но и вся система отношений (в том числе и эмоциональных), связанных с соответствующим объектом.

В зависимости от особенностей нервной деятельности субъекта могут возникать различные затруднения в воспроизведении событий как временные, так и устойчивые (амнезия (провалы памяти), обманы памяти, конфабуляция, то есть полный или частичный вымысел, отождествленный с действительностью).

При расследовании преступления неизбежно встречаются явления реконструкции и деформации воспроизводимого материала свидетелем. Данные явления могут проявляться:

- в искажении смыслового содержания исходного материала;
- в иллюзорной конкретизации, детализации;
- в замене одного содержания другим сходным содержанием;
- в объединении разрозненных элементов и разъединении связанных элементов;
- в смещении или перемещении отдельных сторон исходного события.

Также возможны различные искажения в зависимости от устойчивых и ситуативных интересов допрашиваемого лица.

Важную роль здесь играет умение извлекать из памяти свидетелей, потерпевших, обвиняемых информацию, пользуясь знаниями о закономерностях запоминания, сохранения и воспроизведения.

Приемы активизации памяти при допросе свидетелей или потерпевших:

- создание объективных условий: не должно быть посторонних «раздражителей», которые дают отрицательно окрашенные эмоции; не должно быть эмоциональной напряженности (спокойный, заинтересованный тон);
- допрос на месте происшествия, предъявление фотографий, схем;
- проведение повторных допросов в расчете на реминисценцию.

3. Характеристика воображения, мышления и речи

Отражение человеком мира есть активный, творческий процесс. Это означает, что воспринимаемые предметы и явления, пережитые чувства не только отражаются в мозгу человека, но и перестраиваются в новые комбинации.

Воображение – это процесс создания новых образов и их функционирование. Воображение присуще только человеку. Его специфика состоит в переработке прошлого опыта. В этом отношении оно неразрывно связано с процессом памяти. Физиологической основой воображения является сложная аналитико-синтетическая деятельность мозга, в процессе которой происходит образование

новых систем временных связей на основе ранее сформированных. Воображение связано со всей психической деятельностью человека. Необходимо отметить, что процесс воображения непрерывно связан с эмоционально-волевой и познавательной сферами. Воображение может быть пассивным (сновидения, грезы) и активным, которое, в свою очередь, разделяют на воссоздающее (создание образа предмета по его описанию) и творческое (создание новых образов, требующих отбора материалов, в соответствии с замыслом).

Ведущим механизмом воображения служит перенос какого-либо свойства объекта. Создание образов воображения проходит несколько этапов:

- анализ полученных от реальности впечатлений или предшествующих представлений;
- абстрагирование объекта и (или) его частей от реальности;
- синтез образов в новых сочетаниях и связях либо придание им нового смысла.

Классификация видов воображения:

- по волевому усилию – преднамеренное (мечта, фантазия) и непреднамеренное (грезы, сновидение);
- по содержанию – служебно-тактическое; техническое; педагогическое и др.;
- по уровню развития – воссоздающее; творческое.

Воображение имеет особую важность для тех видов деятельности, где постоянно нужны творчество, поиск новых решений.

Некоторые приемы создания образов:

- типизация – создание образа на основе сравнения и обобщения ряда объектов;
- агглютинация – «склеивание» частей разных объектов;
- гиперболизация – увеличение или уменьшение объекта или его части;
- акцентирование – заострение наиболее существенных, типичных признаков образа;
- комбинирование признаков.

Пути развития воображения: развитие мотивов творческого отношения к деятельности; увеличение запасов знаний и представлений; овладение приемами создания новых образов; подражание лучшим образцам творчества.

В профессиональной деятельности человека возникает необходимость реконструкции, мысленного воссоздания прошедших со-

бытий, различных человеческих образов, поэтому активное творческое воображение – профессионально значимое качество.

Склонность к созданию образов, не соответствующих тем объектам, которые воспринимались, называют фантазированием. Такое явление наблюдается у пожилых людей, детей и подростков, иногда у взрослых, что может повлиять на качество работы.

Искажения показаний в связи с работой воображения могут проявляться:

- при пережитом страхе, стрессе в виде гиперболизации воспринятого;

- у впечатлительных, тревожных, эмоционально подвижных людей, в виде заострений каких-либо составляющих ситуации.

Следующую группу понятий, которая входит в состав психических познавательных процессов, составляют мышление и речь.

Проблема мышления долгое время не была предметом изучения психологии, а изучалась философией и логикой. В настоящее время этот феномен исследуется наряду с другими науками – философией, логикой, физиологией, кибернетикой, лингвистикой.

Мышление – это социально обусловленный, непрерывно связанный с речью познавательный психический процесс, характеризующийся обобщенным и опосредованным отражением связей и отношений между объектами в окружающей действительности.

Человеческое мышление качественно отличается от мышления животных. Важнейшим отличительным моментом является речь и другие используемые при этом системы знаков. Материальной основой мышления является речь.

Начальный момент мышления – проблемная ситуация, которая вовлекает личность в активный мыслительный процесс. От осознания проблемы человек переходит к принятию решения.

Отражение объективной действительности на уровне мышления происходит значительно сложнее, чем на уровне ощущений и восприятий. Оно начинается там, где чувственное познание оказывается уже недостаточным или бессильным. Человек отражает в своем сознании не внешние особенности предметов и явлений, а саму их сущность, взаимные связи, отношения. В процессе мышления участвуют и слова, и образы, то есть оно символично.

Процесс мышления не поддается наблюдению, он проходит во внутреннем плане как манипуляции с неким смысловым содержанием результатом чего является некое логическое умозаключение.

В зависимости от содержания решаемой задачи выделяют следующие виды мышления:

- наглядно-действенное, опирающееся на непосредственное восприятие предметов, реальное преобразование в процессе действий с предметами;

- наглядно-образное, характеризующееся опорой на представления и образы; функции образного мышления связаны с представлением ситуаций и изменений в них, которые человек хочет получить в результате своей деятельности, преобразующей ситуацию;

- абстрактно-логическое, осуществляемое при помощи логических операций с понятиями.

В абстрактно-логическом виде различают мышление: теоретическое (познание законов, правил) и практическое (подготовка физического преобразования действительности – постановка цели, создание плана, проекта, схемы), интуитивное (характеризуется быстротой протекания, отсутствием четко выраженных этапов, является минимально осознанным) и аналитическое (развернуто во времени и имеет высокий уровень осознанности и четко выраженные этапы), реалистическое (направлено в основном на внешний мир, регулируется логическими законами) и аутистическое (связано с реализацией желаний человека), продуктивное (создание нового мыслительного продукта) и репродуктивное (создание субъективно нового мыслительного продукта).

Другой важный признак, согласно которому строится типология мышления, – это степень и характер новизны информации, которая осмысливается человеком. Различают репродуктивное, продуктивное и творческое мышление. Репродуктивное мышление реализуется в пределах воспроизведения в памяти и применения определенных логических правил, без установления каких-либо необычных, новых ассоциаций, сопоставлений, анализа и т. п. Причем это может происходить как сознательно, так и на интуитивном, подсознательном уровне. Типичный пример репродуктивного мышления – решение типовых задач по заранее заданному алгоритму. Продуктивное и творческое мышление объединяют такие черты, как выход за пределы наличных фактов, выделение в данных предметах скрытых свойств, выявление непривычных связей, перенесение принципов, способов решения задачи из одной сферы в другую, гибкая смена способов решения задач и т. п. Если подобные действия рожают новые знания или информацию для обучающегося, но не яв-

ляются новыми для общества, то мы имеем дело с продуктивным мышлением. Если же в результате мыслительной деятельности появляется нечто новое, до чего никто ранее не додумался, то это творческое мышление.

Процессу мышления характерны логические операции: анализ, синтез, сравнение, абстрагирование, обобщение, конкретизация.

Формы мышления:

- понятие – мысль, в которой отражаются наиболее общие существенные и отличительные признаки предметов и явлений действительности;

- суждение – форма мышления, в которой отражаются связи и отношения между сущностями (основа для понятия и умозаключения);

- умозаключение – форма мышления, которая представляет собой такую последовательность суждений, где в результате установления отношений между ними появляется новое суждение, отличное от предыдущего.

- аналогия.

Мышление всегда можно оценить, если выявить его качества.

Качества мышления:

- глубина;

- целеустремленность;

- самостоятельность;

- гибкость;

- критичность;

- быстрота, широта.

Мышление любого человека в той или иной ситуации носит творческий характер. Следовательно, люди развиваются по глубине мышления.

Показатели творческого мышления: новизна, нешаблонность, оригинальность решения задач; выход за пределы исходных данных и нахождения новых связей и отношений; творческое использование опыта; проявление высоких качеств ума (целеустремленность, глубина, гибкость, широта, быстрота, самостоятельность).

Способность к осуществлению процесса познания и к эффективному решению проблем, в частности при овладении новым кругом жизненных задач, называют *интеллектом*. В психологии существует ряд принципиально различных трактовок интеллекта и его структуры (Ж. Пиаже, Х. Айзенк, Р. Кеттелл и др.).

Так, Х. Айзенк в своей модели интеллекта выделял такие элементы, как скорость интеллектуальных операций, настойчивость и склонность к проверке ошибок. Р. Кеттелл выделял два вида интеллекта: текучий, который существенно зависит от наследственности и играет роль в задачах, в которых требуется приспособление к новым ситуациям; кристаллизованный, в котором отражен прошлый опыт.

Пути формирования интеллекта:

- создание личностных предпосылок творческого мышления (чувство долга, ответственность и др.);
- вооружение необходимой системой знаний, ознакомление с вариантами решения различных задач;
- упражнения в решении задач в усложненных условиях;
- овладение диалектической логикой, операциями и формами мышления;
- самосовершенствование качеств ума.

Ряд профессий требует обладания развитым мышлением. При этом мыслительному процессу должны быть присущи живость, гибкость, критичность, познавательная активность, легкость генерирования идей, аналитичность. Это позволяет своевременно обнаружить допущенные ошибки и быстро перестроить в свою деятельность.

Мышление взрослого, нормального человека неразрывно связано с речью. Мысль не может ни протекать, ни существовать вне языка, вне речи. Мы мыслим словами, которые произносим вслух или проговариваем про себя.

Одним из основных отличий человека от животного мира, отличием, отражающим закономерности его физиологического, психического и социального развития, является наличие особого психического процесса, называемого речью.

Речь – это процесс использования языка с целью, прежде всего, общения людей между собой.

Речь, как процесс индивидуального использования языка в целях общения с другими людьми, неразрывно связана с мышлением и другими техническими процессами.

Виды речи

- внешняя – состоит из письменной и устной (диалогической и монологической);
- внутренняя – особый вид речевой деятельности. Она выступает как фаза планирования в практической и теоретической деятельности. Для внутренней речи характерна фрагментарность, отрывочность.

Перевод внешней речи во внутреннюю (интериоризация) сопровождается редуцированием (сокращением) структуры внешней речи, а переход от внутренней речи к внешней (экстериоризация) требует, наоборот, развертывания структуры внутренней речи, построения ее в соответствии не только с логическими правилами, но и грамматическими.

Как психический познавательный процесс речь выполняет ряд *функций*.

Сигнификативная функция связывает со словом представление о предмете или явлении. Поэтому взаимопонимание в процессе общения основано на единстве обозначения предметов и явлений воспринимающим и говорящим.

Функция обобщения связана с тем, что слово обозначает не только отдельный, данный предмет, но целую группу сходных предметов и всегда является носителем их существенных признаков.

Функция коммуникации, то есть передачи информации, выступает как внешнее речевое поведение, направленное на контакты с другими людьми. В коммуникативной функции речи выделяют стороны: информационную, выразительную и волеизъявительную.

Информационная сторона проявляется в передаче знаний и тесно связана с функциями обозначения и обобщения. Выразительная сторона речи помогает передать чувства и отношения говорящего к предмету сообщения. Волеизъявительная сторона направлена на то, чтобы подчинить слушателя замыслу говорящего.

Считается, что в речи человека проявляется весь психологический облик личности. В частности, в уголовном процессе используют исследование письменной речи, которое помогает ответить на многие вопросы (например, эксперты-почерковеды устанавливают идентичность почерков исполнителя исследуемого документа и подозреваемого, а эксперты-психолингвисты могут установить истинного автора письменного документа, позицию пишущего, его эмоциональное состояние, личностные и другие особенности).

Пути развития речи:

- расширение словарного запаса через чтение, опыт изложения прочитанного текста, общения;
- подражание лучшим речевым образам;
- выработка свободного и правильного изложения своих мыслей;
- проведение самоконтроля и самооценки своей речи.

Психические познавательные процессы позволяют усваивать разнообразные знания, развивать навыки, приобретать умение в работе с техникой, оружием и т. д. правильно ориентироваться в окружающей обстановке.

Знание свойств и особенностей психических познавательных процессов позволяет психологически грамотно строить общение с различными категориями граждан.

Контрольные вопросы

1. Перечислите и раскройте основные закономерности и свойства ощущений?
2. Определите значение перцептивных процессов в профессиональной деятельности.
3. Приведите примеры иллюзий восприятия?
4. Какие закономерности памяти влияют на запоминание и воспроизведение информации человеком?
5. Опишите основные мнемические приемы, улучшающие запоминание.
6. В чем состоят особенности творческого мышления и какие основные его закономерности необходимо учитывать в профессиональной деятельности?
7. Какова роль внутренней речи в регуляции поведения человека?

Тема 3. Эмоционально-волевая сфера личности

1. Понятие и характеристика эмоций и чувств.
2. Определение, сущность и проявление воли.
3. Саморегуляция психических состояний.

1. Понятие и характеристика эмоций и чувств

Человек реализуется в деятельности, которая возможна благодаря познанию окружающей среды. Генетически и функционально начальным этапом психической деятельности человека являются психические процессы, выступающие в качестве первичных регуляторов его поведения.

Человек не только отражает окружающий мир, происходящие в нем события, но и определенным образом относится к ним, переживает это отношение в виде радости, негодования, злости и т. д. Личностные переживания принято называть эмоциональными процессами, на основе которых формируются чувства. Эмоции и чувства оказывают большое влияние на поведение и профессиональную деятельность человека.

Эмоции – одни из наиболее древних по происхождению психических состояний и процессов. Жизнь без эмоций была бы также невозможна.

В процессе эволюции животного мира появилась особая форма проявления отражательной функции мозга – эмоции. Все что делает человек, служит цели удовлетворения его разнообразных потребностей, поэтому любые проявления активности человека сопровождаются *эмоциональным реагированием*, то есть непроизвольным рефлекторным ответом на значимый раздражитель.

Известно много подходов к пониманию сущности эмоций, их возникновению и протеканию. История научного интереса к этому вопросу тянется от времен древних греков до наших дней. Тема эмоциональной сферы человека была затронута в трудах Платона и Аристотеля. Взгляды этих философов оказались по сути противоположны друг другу. У Платона эмоции – это бесполезные, иррациональные, неуправляемые силы, противостоящие разуму, у Аристотеля же эмоции выполняют функцию готовности к действию и представляют собой ответную реакцию на интерпретацию окружающего мира.

Впервые попытку научного описания эмоциональных явлений предпринял в 1884 году В. Вундт в своей трехкомпонентной

теории¹. Анализом биологических аспектов эмоций занимался Чарлз Дарвин (1872), Карл Ланге (1885), Уолтер Кэннон (1929), Филлип Бард (1929), Уильям Джеймс (1984) и др.

Эмоции, утверждал Ч. Дарвин, возникли в процессе эволюции как средство, при помощи которого живые существа устанавливают значимость тех или иных условий для удовлетворения актуальных для них потребностей. Эмоциональные ощущения биологически в процессе эволюции закрепились как своеобразный способ поддержания жизненного процесса в его оптимальных границах и предупреждают о разрушающем характере недостатка или избытка каких-либо факторов.

Научные работы У. Джеймса и К. Ланге сегодня называют теорией Джеймса – Ланге, суть которой сводится к тому, что сначала в организме человека происходят физиологические изменения в ответ на ситуацию, а затем появляются эмоции как переживания изменений.

Особая роль в исследовании эмоций отводится Ричарду Лазарусу, создавшему когнитивно-мотивационную теорию отношений. Согласно этой теории эмоции представляют собой взаимодействие индивида и его окружения, включая восприятие и оценку вредности – пользы, а также это реакции на возможность достижения – недостижения цели. Эмоции, согласно Р. Лазарусу, вызываются требованиями и возможностями окружающей среды.

Большинство авторов (К.Е. Изард, П.В. Симонов, С.Л. Рубинштейн и др.) соглашается с тем, что эмоции, представляют собой механизм как уже активно действующий с момента рождения, так и образующий при жизни.

Рассматривая эмоции как средство адаптации всех животных, Роберт Плутчик (1980) сумел вскрыть специфику происхождения основных (базовых) эмоций у человека на основе сформированного адаптивного комплекса. Так, например, адаптивный комплекс инкорпорация (поглощение пищи и воды) сформировал первичную эмоцию принятия или удовольствие, а отвержение (реакция отторжения из организма) – отвращение или неудовольствие и т. д.

Таким образом, самая старая по происхождению, простейшая и наиболее распространенная среди живых существ форма эмоциональных переживаний – это удовольствие, получаемое от удовлетворения

¹ Эмоциональные переживания в данной теории рассматриваются как непрерывное свойство, определяющееся тремя двухполюсными составляющими: удовольствие – неудовольствие, напряжение-расслабление, возбуждение – успокоение.

органических потребностей, и неудовольствие, связанное с невозможностью это сделать при обострении соответствующей потребности.

Особенности человеческих эмоций определяются общим законом психического развития человека: высшие психические образования, формируясь на основе низших функций, перестраивают их. Однако для эмоционально-волевой сферы человека, так же характерно и то, что чем ниже уровень сознательной регуляции, тем больше эмоционально-импульсивных действий, то есть эмоции преобладают при недостаточной сознательной регуляции поведения (например, при дефиците информации для сознательного построения действий). При сознательных действиях эмоции обеспечивают энергетический потенциал поведения и усиливают те действия, результативность которых наиболее вероятна.

Выражение эмоций проявляется на трех основных уровнях:

- *нейрофизиологическом* (в головном мозге существует специальная подкорковая система ядер, отвечающая за первичные эмоциональные реакции – лимбическая);
- *«двигательно-выразительном»* (эмоциональным реакциям соответствует определенная лицевая и двигательная экспрессия и т.д.)
- *уровне субъективных переживаний* (наполнение личностным смыслом события вызвавшего эмоцию).

Любая эмоция имеет единую первичную структуру:

- опирается на первичную потребность или иную мотивацию, отражая ее текущее состояние;
- выражает оценку (позитивную или негативную) текущей внутренней и внешней ситуации, то есть удовлетворения / неудовлетворения актуальных желаний и целей;
- имеет свое внутренне и внешнее выражение (в мимических движениях и в физиологических реакциях).

Иногда мотивация, состояние которой выражают эмоции, четко не осознается, создается впечатление, что эмоции существуют самостоятельно и управляют поведением в данный момент. Однако следует помнить, что за эмоциями всегда стоят определенные потребности и цели, то есть мотивация. Конкретная эмоция возникает не всегда и не автоматически, ее появление зависит, во-первых, от особенностей порождающей переживание конкретной ситуации, во-вторых, от типа личности и настроения человека и, в-третьих, от той или иной интерпретации ситуации.

Функцию реактивной регуляции поведения человека выполняют эмоции и чувства (объединяемые понятием аффект).

Все, что окружает человека, что с ним происходит, что он совершает, оценивается им не только с помощью разума, но и через чувства. В чувствах проявляется его личное отношение ко всему: нравится – не нравится, опасно – спокойно, приятно – неприятно и т. д. Причем зачастую, не имея еще достаточных сведений о чем-то или о ком-то для вынесения рационального суждения и объективной оценки, мы уже испытываем к этому чему-то или кому-то чувство симпатии или неприязни, настороженности или доверия, очарования или страха. В большинстве своем мы не можем дать себе отчета, почему мы испытываем эти чувства. Однако это не мешает нам руководствоваться ими в дальнейшем поведении. Вся совокупность подобных переживаний составляет особую область психической жизни, именуемую аффективной, или чаще – эмоциональной сферой психики.

Главные определяющие моменты этой сферы:

1) в эмоциональных явлениях отражается интимное, субъективное отношение человека к окружающему;

2) как в любом психическом явлении, в них включены два компонента психического: переживание и знание. Однако переживание доминирует и, как правило, хорошо осознается самим субъектом, в то время как познавательная составляющая обычно остается за пределами осознания;

3) возникают аффективные явления преимущественно непроизвольно, как результат непосредственного взаимодействия субъекта с окружающим миром.

Все явления аффективной сферы обычно подразделяют на два класса: эмоции и чувства. Первые предстают как скоротечные и относительно простые по содержанию процессы ситуационного характера, вторые – как более устойчивые и сложные явления предметного характера. Единство тех и других в психике человека отражено в понятии аффекта как целостной специфической реакции.

Такое широкое понимание термина «аффект» имеет историческую традицию (Б. Спиноза, В. Вундт, Э. Клапаред) и продуктивно используется в современной психологии (например, В.А. Ганзенем). В то же время этот термин применяется и в узком смысле: как частный случай интенсивного проявления эмоций. В познавательной области психики с эмоциями можно соотнести ощущения, с чувствами – восприятия, а с аффектом (в широком смысле) – перцепцию (как единство ощущений и восприятий). Важной особенностью аффективных реакций человека является значительно более тесное, нежели в познавательной сфере, объединение в них динамической (процессы) и статической (состояния) ха-

рактических психических явлений. Недаром многие определения эмоций и чувств включают в себя понятия и процесса, и состояния. Обусловлено это, видимо, упоминавшимся доминированием в них субъективного компонента психического – переживания. Действительно, для самого человека акт переживания, несмотря на его фазовость, предстает как определенный и достаточно однородный по содержанию отрезок жизни. Причем этот этап жизни протекает в настоящем времени. Свое отношение к прошлым или будущим событиям и фактам мы все равно переживаем в настоящем, текущем времени, которое субъективно не расчленяется на отдельные отрезки. Даже длительное чувство субъективно воспринимается как нечто целостное на фоне разнообразных проявлений жизни человека: иногда он «проносит» это чувство через всю жизнь. Именно это преобладание в субъективном поле целостности аффективных явлений над их фрагментарностью (как в пространственно-временном, так и в качественном аспекте) предопределяет слияние в них изменчивого – в виде процессов, и устойчивого – в виде состояний и даже свойств (например, когда говорим о постоянстве чувств, о постоянстве проявления своих отношений).

Учитывая все сказанное об аффективной сфере психики, дадим развернутое определение эмоции: *эмоция – это кратковременное переживание субъективного отношения к объекту, предопределенное потребностно-мотивационной установкой и актуализированное непосредственным взаимодействием субъекта с данным объектом или его образом.*

Эмоция выполняет функцию непосредственной регуляции в складывающихся или возможных ситуациях. В упрощенном виде эмоция – это кратковременное и непосредственное переживание субъективного отношения к чему- или кому-либо в конкретных ситуациях. Еще раз подчеркнем то обстоятельство, что сущностной исходной причиной эмоционального переживания является актуализированная потребность (а точнее, возможность или невозможность ее удовлетворения), но актуализируется эта потребность в результате конкретных воздействий (внешних или внутренних, объективных или субъективных) на субъекта. Последний, как правило, осознает не эту актуализированную потребность (т. е. истинный побудитель), а ситуацию воздействия, на которую и направлена обычно возникающая эмоция.

Таким образом, человек через эмоции субъективно выражает свое отношение к провоцирующим эти эмоции ситуациям (воздействиям). Такое положение дало основание говорить о «двойной

обусловленности» эмоций: «с одной стороны, потребностями (мотивацией), с другой – особенностями воздействий (ситуации)». По-видимому, целесообразно потребности квалифицировать как причины эмоциональных переживаний, а воздействия (ситуации) – как повод к этим переживаниям.

Эмоции целесообразны и необходимы. Они являются древним механизмом приспособления человека к среде. Они мобилизуют организм на достижение желаемого или отражение угрозы.

Накопленные к настоящему времени факты и обобщения дают право выделить три уровня действия и проявления эмоций, что и раскрывает их сущность. Условно *эти уровни можно назвать психофизиологическим, психологическим и социально-психологическим.*

На первом, или психофизиологическом, уровне эмоциональное возбуждение сопровождается различными физиологическими реакциями: изменяется кровяное давление, учащаются пульс и дыхание, увлажняются ладони, увеличивается мышечное напряжение, в крови увеличивается содержание адреналина и, как следствие, сахара (дополнительного источника энергии), ускоряются обменные процессы. Все это необходимо для активизации всех сил организма, направленных на последующую интенсивную мышечную деятельность (борьбу, бегство, преследование). Это привело к мысли о мобилизационной функции эмоций. В широком плане эта функция предстает как мобилизация энергетических ресурсов организма при неблагоприятных условиях, и демобилизация, направленная на накопление энергии, при благоприятных условиях.

В некоторых изданиях как синоним этой функции используется наименование «функция активации». На психологическом уровне главной функцией эмоций выступает оценочная функция, часто обозначаемая в литературе и как отражательная, и как отражательно-оценочная. В эмоциональных явлениях аккумулируется отражение наиболее общих и часто встречающихся признаков полезных и вредных факторов объективной реальности, с которыми человек (и животное) систематически сталкивается (как в фило-, так и в онтогенетическом развитии). За счет обобщенности этого отражения достигается пусть предварительное, но быстрое решение о значении нового сигнала вместо его тщательного анализа и сопоставления со всеми известными и хранимыми в памяти сведениями. Оценка сводится к общебиологическому знаменателю: полезно – вредно, опасно – безопасно. На основе этой интегральной оценки быстро принимаются решения о способе дальнейшего поведения.

Обобщенность, генерализация достигается благодаря переключению акцента переживания с ведущих свойств предмета потребности (мотива) на его целостный образ. Именно в этой обобщенной оценке отражается в конечном итоге потребностная значимость воспринимаемого объекта. Особенно важна эта функция эмоций в неопределенных ситуациях. Эмоциональные состояния значительно повышают чувствительность сенсорных систем, что обуславливает реагирование на расширенный диапазон и более богатый спектр внешних и внутренних сигналов. Это не только обогащает и разнообразит перцептивную информацию, но и стимулирует увеличение числа извлекаемых из памяти гипотез. Все это приводит к использованию маловероятных, случайных ассоциаций, которые в спокойном состоянии не актуализировались бы. Эмоциональная оценка опережает рациональную, что дает значительный выигрыш во времени реагирования на стимулы. Однако вполне возможен проигрыш в адекватности реакции на эмоциогенный фактор. Недаром часто раздаются призывы: «Сначала подумай, потом делай!». Что лучше, что хуже, зависит от конкретной ситуации. По-видимому, с биологической точки зрения предпочтение надо отдать скорости реагирования, а с социальной – адекватности. В данном случае – лучше реагировать и быстро, и адекватно.

Следует отметить, что эмоциональная оценка за счет филогенетического опыта в большинстве случаев «подсказывает» в целом стратегически правильное решение, способствующее выживанию индивида. Многие исследователи рассматривают эту функцию эмоций не только как отражение эмоциогенных факторов (внешних побудителей), но и как непосредственное отражение потребностей (внутренних побудителей): «эмоции как сигнал о появившейся потребности»¹. Таким образом, именно эта функция эмоций дала основание С.Л. Рубинштейну выдвинуть утверждение, что эмоции являются субъективной формой существования мотивации (потребностей): «Выступая в качестве проявления потребности, в качестве конкретной психической формы ее существования, эмоция выражает активную сторону потребности... Возникая... в деятельности индивида, эмоции или потребности, переживаемые в виде эмоций, являются вместе с тем побуждениями к деятельности»².

На социально-психологическом уровне эмоции выполняют сигнальную функцию, обеспечивая невербальную (неречевую) коммуни-

¹ Ильин Е.П. Эмоции и чувства. СПб.: Питер, 2011. С. 110.

² Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2015. С. 460.

кацию между людьми. Нередко эту функцию обозначают термином «экспрессивная функция». Реализуется эта функция через жесты, мимику, позы, интонации голоса, различные выразительные движения и звуки (например, плач, смех, крики испуга, возгласы радости и т. п.). По всем этим показателям люди хорошо читают состояния и намерения друг друга. В менее дифференцированном, упрощенном виде подобные сигналы характерны и для животных (так называемый «язык животных»). В совокупности все три основные функции эмоций – мобилизационная, оценочная и сигнальная – определяют общую функцию психики, а именно реактивное регулирование.

Определим еще некоторые понятия, характеризующие человеческие эмоции.

Амбивалентность – несогласованность, противоречивость переживаемых эмоций к определенному объекту (любовь, ненависть, радость, горе и т. д.)

Апатия – вызванное утомлением, тяжелым переживанием или болезнью эмоциональное состояние безразличия, упрощения чувств, равнодушия к событиям окружающей жизни, ослабления побуждений.

Депрессия – подавленное эффективное состояние, характеризующееся отрицательным эмоциональным фоном, снижением побуждений, заторможенностью интеллектуальной деятельности и двигательных реакций.

Эмпатия – сопереживание, постижение эмоционального состояния, проникновение, «вчувствование» в эмоциональный мир другого человека.

Внешнее проявление эмоций и чувств:

- в мимике – движения лица;
- в пантомиме – движения тела;
- в речи – в тембре голоса, интонации.

Как и предшествующие процессы, эмоции не поддаются простой линейной классификации в силу своей сложности, многогранности, многоуровневого проявления. Поэтому для разделения всего множества эмоциональных процессов на отдельные классы используют целую систему признаков. Наиболее распространены следующие группировки эмоций.

I. По величине (интенсивности): 1) слабые (эмоциональный тон); 2) средние (собственно эмоции); 3) сильные (аффекты).

II. По знаку (модальности): 1) положительные; 2) отрицательные; 3) неопределенные.

III. По характеру воздействия на организм: 1) стенические (усиливающие); 2) астенические (ослабляющие).

IV. По осознанности: 1) неосознаваемые; 2) частично осознаваемые; 3) полностью осознаваемые; 4) ошибочно осознаваемые.

V. По динамике развития: 1) исходные (первичные, ведущие); 2) производные (ситуативные).

Разветвление, переплетение, слияние и, в итоге, взаимодействие эмоций создают базу для формирования достаточно устойчивых сложноструктурированных психических образований – чувств. Аналогично в познавательной сфере взаимодействие ощущений готовит почву для перехода на уровень восприятия. Конечно, совершенно неприемлемо противопоставление эмоций чувствам (равно как ощущения несправедливо противопоставлять восприятиям). У человека

вряд ли можно выделить моменты переживаний «чистых эмоций» вне контекста его чувств, или «чистых чувств» без участия эмоций. Недаром многие авторы определяют эмоции как непосредственное переживание чувств.

Чувство – это долговременное и устойчивое переживание субъективного отношения к личностно значимым объектам, детерминированное мотивационной установкой преимущественно социального характера¹. Необходимо обратить внимание на тот факт, что чувство (и эмоция) как психический процесс – это переживание отношения, а не само отношение к чему- или кому-либо. Трудность различения эмоций и чувств отразилась как в науке, так и в учебной психологической литературе, где эти явления практически не разделяются (а иногда и подменяются друг другом). Их излагают одновременно, не выделяя в самостоятельные разделы.

Е.П. Ильин делит современных ученых, использующих эти категории, на четыре группы. «Первая группа отождествляет чувства и эмоции или дает чувствам такое же определение, какое другие психологи дают эмоциям; вторая считает чувства одним из видов эмоций (эмоциональных явлений); третья группа определяет чувства как родовое понятие, объединяющее различные виды эмоций как формы переживания чувств (эмоции, аффекты, настроения, страсти и собственно чувства); четвертая разделяет чувства и эмоции. Все это приводит к тому, что возникает не только терминологическая путаница, но и полная неразбериха в описании того и другого явления»².

¹ Никандров В.В. Психология. М.: Волтерс Клувер, 2009. С. 503

² Ильин Е.П. Эмоции и чувства. СПб.: Питер, 2011. С. 283.

В нашем учебном пособии эмоции и чувства рассматриваются как два различных психических явления, составляющих диалектическое единство, в котором, во-первых, эмоции представляют генетически исходную форму и первичный уровень организации аффектов, откуда в фило- и онтогенезе развиваются чувства как высшая форма и высший уровень аффектов, и, во-вторых, обе формы переплетены и взаимообусловлены в каждом акте аффективных переживаний.

Тем не менее различия между эмоциями и чувствами существуют, что дает основания выделять их в самостоятельные группы аффективных явлений.

Общие черты:

1. И то, и другое есть переживание субъективного отношения к чему (кому)-либо.

2. Оба явления сочетают в себе признаки процесса и состояния.

3. Одинаковый набор и сходная специфика основных свойств: направленность, длительность и фазовость, знаковость и модальность, сила.

4. Общие формы проявления (соматические и психические, внешние и внутренние).

Различия:

1. Эмоции первичны, чувства вторичны в фило- и онтогенезе.

2. Эмоции – процессы кратковременные (секунды, минуты), чувства – долговременные (часы, дни, месяцы, годы).

3. Эмоции – относительно простые моноявления. Чувства – сложные полиструктурные образования.

4. Эмоции непрерывны в своем протекании и выражении. Чувства дискретны во времени: то проявляются, то затухают. Они существуют в двух формах: потенциальной и актуальной. В потенциальной форме происходит отвлечение от предмета чувства, и оно никак не проявляется, в актуальной форме протекание чувства очевидно.

5. Эмоции – преимущественно динамическая, процессуальная составляющая аффективной жизни. Чувства – преимущественно статическая составляющая, характеризующая состояние субъекта.

6. Эмоции ситуативны, чувства предметны. Эмоции — это реакция на текущие события, складывающиеся сиюминутно обстоятельства, воздействующие в данный момент факторы. Чувства же под воздействием ситуации возобновляются – всплывают, из потенциальной формы переходят в актуальную, но объект (точнее, предмет), на который направлены чувства, остается постоянным.

7. Если в эмоциях отражается отношение субъекта к любым объектам действительности, с которыми он сталкивается в реальности, то в чувствах отражается отношение к наиболее значимым для человека объектам (в т. ч. к другим людям).

8. Формирование чувств (как в фило-, так и в онтогенезе) определяется главным образом социальными отношениями, а эмоций – взаимодействием организма со средой. В эмоциях, таким образом, отражены в большей степени факторы, связанные с биологической сущностью человека, а в чувствах – с социальной.

9. Комплексы (совокупности) возможных эмоций для большинства людей сходны, что косвенно подтверждает их биологически-видовую детерминацию. Комплексы возможных чувств у разных людей значительно варьируют, что косвенно подтверждает их социально-культурную детерминацию.

10. Из трех последних признаков эмоций и чувств следует, что эмоции и особенности их переживаний являются аффективной характеристикой человека на индивидуально-субъектном уровне его психологической организации, а чувства и особенности их переживаний – на личностно-индивидуальном уровне.

11. Для полноценного переживания чувства (в актуальной форме) необязателен прямой контакт с предметом, на который оно направлено, то есть чувство может переживаться с равной силой как непосредственно при контакте с предметом чувства, так и опосредованно через вторичные образы предмета чувства. Эмоции же – результат обычно непосредственного воздействия эмоциогенного фактора, их переживания при работе памяти или воображения, как правило, значительно менее интенсивны, чем в условиях восприятия.

Таким образом, чувства есть результат обобщения эмоционального опыта как в эволюции, так и в индивидуальном развитии. Сформировавшись, чувства становятся ведущими образованиями аффективной сферы и начинают, в свою очередь, определять динамику и содержание ситуативных эмоций.

2. Определение, сущность и проявление воли

Проблема воли в истории изучения психических явлений занимает особое положение. Эта особенность определена несоответствием результатов усилиям, затраченным на ее исследование. Действительно, со времен Античности воля приковывала к себе внимание великого множества умов. Объем посвященных ей трудов, пожалуй, превосходит литературу по любому другому психическому

явлению. И только бурное развитие экспериментальной психологии с середины XIX века и запросы практики XX столетия выровняли этот дисбаланс. Особый интерес к волевой сфере, по-видимому, предопределился теснейшей связью воли с понятиями «свободы» и «независимости». Именно стремление к независимости от обстоятельств, внешних сил влекло человека к познанию своих волевых свойств. Проблема «свободы воли» выходит за рамки психологической науки и наряду с проблемой сознания является одновременно и проблемой философской.

Нет единодушия в науке и по поводу соотношения воли с другими психическими явлениями. Традиционно воля при ее трактовке как присущего человеку качества рассматривается в триединстве с интеллектуальными и эмоциональными свойствами человека: ум – чувства – воля. При этом в интеллектуальную сферу, как помним, обычно включают не только мышление, но и перцепцию, а иногда и память, и воображение. Иначе говоря, в категориях ума и интеллекта объединяются все познавательные функции человека. В последнее время усилилось противостояние такой рядоположенности.

Воля – это способность человека к саморегуляции, заключающаяся в умении выбирать значимые цели и направлять физические и психические усилия на их достижение. Значимость целей определяется с обязательным учетом социальных факторов, а интенсивность и длительность усилий зависят от степени трудности осуществления цели¹.

Однако высшим проявлением свободы воли выступают действия, в которых общественная значимость цели сливается с личной значимостью. Это совпадение доступно высокоразвитой личности. Человек переживает должное не как то, что ему противостоит, но он знает, что это считается должным, а как то, чего ему хочется самому, даже если непроизвольно ему в это время хочется чего-то другого. На этом уровне воля уже в полной мере выступает как свойство личности, интегрирующее в себе все компоненты психического отражения субъекта. Итак, волевая регуляция переживается человеком в виде стремления, которое имеет четыре уровня организации: влечение, желание, хотение и долженствование.

На первом уровне осуществляется преимущественно непроизвольная и непосредственная регуляция, еще не отличимая от эмоциональной.

¹ Никандров В.В. Указ. соч. С. 533.

На втором уровне (желание) регулятивные процессы опосредуются сознанием и становятся уже собственно волевыми, но по большей части остаются недейственными, не дают результирующего эффекта, поскольку не завершаются исполнением.

На третьем уровне (хотение) волевой процесс представлен полным циклом своего развития от побуждения до реализации, но без учета последствий, то есть действия осознанные, но еще не сознательные. И наконец, на четвертом, высшем, уровне стремление становится полностью осознанным, а действие – сознательным и социализированным. Это уровень должного.

Глобальная функция воли – регуляция поведения человека. Следовательно, сущность воли раскрывается через понятие «регуляция поведения». Под поведением понимается взаимодействие живых систем со средой с помощью их внешней (двигательной) и внутренней (психической) активности. Поведение человека общественно обусловлено и обычно несет характеристики сознательной деятельности. В самом общем плане (с позиций кибернетики) под регулированием понимается подгонка чего-либо под установленные нормы, правила. И в этом смысле регулирование предстает как понятие, соподчиненное понятию «управление». Если норма является величиной постоянной, то говорят о «прямом регулировании», и процесс выравнивания отклонений от заданного значения называют стабилизацией. Если же норма – величина переменная, то регулирование совмещается с управлением. Регулирование в этом случае заключается в выравнивании отклонения от нормы, каждое значение которой определяется управляющей системой и одновременно оценивается регулятором. Именно этот вариант регулирования и представлен волевой сферой психики человека. Норма определяется субъектом в виде цели деятельности, а поведение регламентируется так, чтобы достичь цели с наименьшими затратами и издержками.

Таким образом, *под психической регуляцией будем понимать усвоение сигналов из среды (как внешней, так и внутренней) и направление на этой основе поведения индивида в наиболее благоприятном для него русле.*

Когда речь идет о человеке, то учету подлежат сигналы не только из природной среды, но и из социальной. Усложнение вследствие этого взаимодействия со средой, то есть усложнение поведения, требует и более сложной организации регуляционных механизмов, что и достигается за счет перехода от эмоционального уровня регулирования к волевому уровню. Волевой уровень харак-

теризуется сознательностью и произвольностью процессов регуляции и их направленностью на себя.

Регуляция становится в полном смысле саморегуляцией, то есть регуляцией определяемой не непосредственной ситуацией, а самим субъектом, активно учитывающим и наличные обстоятельства, и свои возможности, и последствия различных вариантов действия, и многие другие факторы, зачастую не данные в непосредственном восприятии текущих событий. В саморегуляции (самоуправлении) в полной мере отражены субъектно-субъектные отношения, когда человек одновременно играет роли субъекта и объекта взаимодействия. В качестве конкретных объектов саморегулирования могут выступать присущие ему психические явления (состояния, процессы, свойства и конструкты), выполняемая деятельность или собственное поведение. Хотя в специальной психологической литературе понятия саморегулирования и самоуправления различаются, тем не менее, не будем заострять внимание на их различиях, так как для нашего изложения это не принципиально. Будем считать их понятиями очень близкими, отдавая предпочтение более распространенному термину «саморегуляция».

Итак, сущность воли заключается в саморегуляции человека, обеспечивающей наивысшую адекватность отражения действительности и максимальную плодотворность любой деятельности. Саморегуляция осуществляется через реализацию конкретных функций, присущих волевой сфере психики.

Основные из них:

- 1) оценка, иерархизация и выбор мотивов (побуждений) действия;
- 2) постановка и выбор целей (результатов) действия;
- 3) оценка и выбор средств достижения целей (видов) действия;
- 4) регуляция побуждения к действию при недостаточной или избыточной мотивации (В первом случае производится усиление побуждающего фактора, во втором – его подавление. Очень часто нам приходится жертвовать личными интересами во имя общественных, сиюминутными желаниями в пользу отдаленных целей. Все это осуществляется благодаря тормозящей, подавляющей функции воли. Мы умеем «властвовать собой».);

- 5) организация психических процессов в систему, адекватную выполняемой деятельности;

- 6) мобилизация физических и психических возможностей при преодолении препятствий на пути к цели. Исполнение этих функций возможно благодаря тому, что волевые процессы совмещены в

психической деятельности с другими процессами. Так, оценка мотивов наряду с волей производится и на аффективном уровне. Их ранжирование осуществляется с учетом не только биологической значимости, но и социальных факторов.

Структура волевого процесса и временные характеристики воли ярче всего проявляются в ее протекании, в ее представлении как психического процесса. Принципиальными моментами любого волевого процесса являются:

- 1) побуждение;
- 2) постановка предварительной цели;
- 3) борьба мотивов;
- 4) принятие решения;
- 5) исполнение решения через действие.

Любой процесс чем-то инициируется, то есть имеет исходную причину, которая дает начальный импульс, после чего он начинает развиваться по определенным для этого явления закономерностям (в т. ч. вероятностным). К психическим процессам это относится в полной мере. Так, для перцептивных процессов исходным побудителем выступает внешний стимул. Для мышления – проблемная ситуация. Для аффектов – потребность, преломленная в наличной ситуации в виде неосознанных мотивов.

Полный волевой процесс состоит из следующих звеньев:

I. Исходный этап (доволовой). Первичное побуждение (неосознанное влечение).

II. Подготовительный этап (до действия).

1. Осознание элементов волевого акта: а) осознание и опредмечивание мотивов (осознанное влечение); б) представление целей (желание); в) представление средств (хотение); г) представление возможных последствий (долженствование).

2. Преодоление внутренних препятствий: а) борьба мотивов (обсуждение и оценка целей, средств, последствий); б) принятие решения (выбор целей и средств).

III. Исполнительный этап (действие).

1. Активное действие (преодоление внешних препятствий).

2. Задержка действия (преодоление внутренних препятствий).

IV. Заключительный этап (после действия).

1. Осознание и оценка полученного результата (соотнесение с целью, затратами и последствиями).

2. Вынесение самооценки.

3. Подготовка новых целей как побудителей к новым действиям.

Реальное протекание волевого процесса происходит, конечно, сложнее, чем представленная последовательность его звеньев.

Так, фазы борьбы мотивов и принятия решения наступают, не обязательно дождавшись окончания фазы представления последствий. Естественно, что за осознанием целей сразу же может начаться их оценка и выбор. То же относится и к средствам. Более того, регуляционный процесс вообще может не выходить на уровень хотения, а тем более долженствования, больше соответствуя эмоциональному уровню регуляции, нежели собственно волевому. Звенья исполнительной части представлены не по признаку следования друг за другом, а по принципиальной возможности формы осуществления действия. Более того, задержка, как уже говорилось, может присутствовать и на этапах борьбы мотивов или принятия решений. Часто в действительности волевой процесс редуцирован, то есть в нем отсутствуют какие-либо фазы, а то и целые этапы. Тогда речь идет либо о незавершенном волевом акте (например, неисполненное желание), либо о простом. В простом волевом действии обычно не представлен, а точнее, свернут, подготовительный этап. Побуждение непосредственно переходит в действие. Здесь ясно осознанная цель не выходит за рамки обычной ситуации и достигается привычными действиями, почти автоматически.

3. Саморегуляция психических состояний

Различные психические состояния влекут за собой изменения в динамике протекания психических процессов, а также влияют на продуктивность выполнения профессиональных задач. Для многих профессий проблема управления своими психическими состояниями чрезмерно актуальна. Умение владеть приемами саморегуляции – залог профессионального мастерства и условие психического здоровья.

Саморегуляция – самоорганизация психической деятельности, направленная на оптимальное функционирование психики в условиях фрустрирующего и стрессогенного воздействия в различных трудных и опасных ситуациях¹.

В настоящее время существует множество разнообразных психологических приемов, обеспечивающих процесс управления психическими состояниями. Широко используется в процессе психической саморегуляции способность человека к самовнушению.

¹ Словарь практического психолога / сост. С.Ю. Головин. Минск: Харвест, 1998. С. 584.

Самовнушение (аутосуггестия) – процесс и результат внушения, направленный на самого себя, вызывающий те или иные ощущения, восприятия, управляющий процессами внимания, памяти, а также эмоциональными и соматическими реакциями. Самовнушение достигается посредством вербальных самоинструкций, называемых аутокоммуникациями, которые возможны благодаря диалогичности человеческого сознания.

В связи с тем, что внутренний мир человека динамичен, он поддается различным рекомбинациям. Образы воображения могут противоборствовать образам реального мира.

Внедряя в сознание тот или иной образ, мы создаем определенный регуляционный механизм. Создаваемые нами психические образы добра и зла, благополучия и неблагополучия, здоровья и нездоровья имеют реальную силу.

Существует ряд приемов, обеспечивающих требуемые изменения психического состояния.

Одним из самых мощных средств восстановления эмоционального равновесия является *аутотренинг* – особая методика самовнушения на фоне максимального мышечного расслабления. Предложил термин и разработал методику аутотренинга немецкий психиатр И. Шульц (1884–1970).

Аутотренинг помогает быстро снять излишнюю нервно-мышечную напряженность, волнение, раздражительность, позволяет управлять настроением, мобилизовать все психические и физические силы на достижение поставленной цели, помогает уснуть в любое время суток для кратковременного эффективного отдыха, уменьшить потребность в ночном сне.

В системе древневосточной философии и психологии веками разрабатывалось искусство самонаблюдения и саморегуляции — *медитация* (от лат. *meditatio* – размышление) – система духовной практики, способствующая специальными упражнениями погружению в свой внутренний мир. В рамках восточной культуры (даосизм, йога) медитация предполагает растворение индивидуального сознания в безличностном абсолюте. Это реализуется при помощи различных образов (например, образа соляной куклы, растворяющейся в мировом океане). В рамках христианства медитация предполагает слияние человека с божеством.

К медитации относятся различные виды аутотренинга – психотерапевтические методы самовнушения, обеспечивающие *релаксацию* (от лат. *relaxatio* – уменьшение напряжения), расслабление, состояние покоя, достигаемое путем принятия удобной позы, актуализации при-

ятных, успокаивающих образов, которые создают ощущение тепла, приятного света.

Медитация нормализует работу вегетативной нервной системы, оптимизирует эмоциональную сферу, укрепляет регуляционные механизмы психики, мобилизует ее внутренние резервы. При этом не существует никакой «правильной» техники. Можно сидеть в позе «лотоса» или просто на стуле, держать руки на коленях или сомкнув пальцы рук. Необходима лишь направленность на себя, отрешение от повседневной рутины. За возникающими в ходе медитации мыслями следует наблюдать спокойно и беспристрастно; следует превратиться в дружелюбного наблюдателя самого себя. Созерцайте то, что происходит в вашем сознании: как мысли и представления проплывают в нем. Мягко освобождайтесь от них, используйте *мантры* – понятия, наиболее значимые для вас. В состоянии медитационной нейтрализации сознания открывается прямой путь к подсознанию личности, путь в глубинные и даже архаичные сферы психики¹.

Необходимо отметить, что *первоначальные навыки саморегуляции* включают в себя:

1. *Управление вниманием.* Внимание может быть направлено во внешний мир или сосредотачиваться на внутренних переживаниях и ощущениях. Основные этапы управления вниманием: а) концентрация внимания на предмете; б) сосредоточение внимания на характере и частоте собственного дыхания, сердцебиения.

2. *Оперирование чувственными образами:* а) реальные предметы заменяются воображаемыми; б) ощущение тяжести, приятного тепла; в) зрительные представления (летний день на лугу, опушка леса).

3. *Формулы внушения.*

Они строятся по принципу утверждения, должны быть предельно простыми и краткими (не более двух слов). Мысленное произнесение слов осуществляется в медленном темпе, в такт с дыханием. При вдохе – одно слово, при выдохе – другое. Если внушение состоит из одного слова, то оно произносится на выдохе. «Лежу удобно. Дышу спокойно. Полный покой. Сон». Каждая фраза повторяется 2–3 раза.

4. *Регуляция мышечного тонуса.*

Отработка навыков релаксации начинается с мышц лица и правой руки. Маска релаксации: а) внимание сосредоточено на мышцах лба; б) глазные яблоки подняты вверх; в) язык мягкий, а его кончик находится у корней верхних зубов; г) губы полуоткрыты, зубы не соприкасаются.

¹ Ниши К. Очищение души: уроки медитации (курс лекций и практических занятий). СПб.: Невский проспект, 2002. С. 67–69.

5. Управление ритмом дыхания.

Каждому известно, что цикл дыхания включает фазу вдоха, выдоха и паузу, но далеко не все знают, что во время вдоха происходит активизация психического состояния, при выдохе наступает успокоение. Таким образом, удлиняя выдох, мы успокаиваемся.

6. Механизм влияния музыки на организм. Музыка воздействует на кору головного мозга, вызывая определенные специфические ассоциации – стимулирующие или успокаивающие. Музыка влияет на человека через ритм, так как все биологические функции организма подчинены ему: ритмично бьется сердце, дышат легкие и т. д. Если необходимо успокоиться, следует слушать лирические инструментальные мелодии и пение; если нужно активизировать внутренние ресурсы поможет музыка Бетховена, Мусоргского, исполнение рока или быстрых ритмичных произведений.

Изучение психических состояний личности и использование методов саморегуляции позволяет выработать навыки преодоления таких эмоций, как раздражение, гнев, страх, повысить эффективность контроля в экстремальной ситуации.

Поскольку различные волевые качества связаны с моральным компонентом воли, это открывает большие перспективы в воспитании и развитии эмоционально-волевой сферы человека.

Страх и неспособность человека владеть собой при его возникновении, а также неспособность принимать быстрое решение, долго терпеть усталость могут иметь врожденную основу. Но это не означает, что волевые качества развивать бесполезно. Нужно знать, что на пути их развития можно столкнуться со значительными трудностями, поэтому необходимы терпеливость и мудрость.

Контрольные вопросы

1. Дайте характеристику эмоциям и чувствам человека.
2. Назовите функции эмоций.
3. Раскройте роль эмоций в регуляции поведением.
4. Перечислите способы, правила преодоления отрицательных эмоциональных состояний, возникающих в профессиональной деятельности?
5. Что представляет собой аутотренинг?
6. Дайте характеристику воли как процесса сознательного регулирования поведения
7. Раскройте содержание структурных компонентов волевых действий.

Тема 4. Психические свойства личности

1. Общая характеристика психических свойств.
2. Понятие и характеристика темперамента.
3. Сущность и содержание характера.
4. Общая характеристика способностей человека.

1. Общая характеристика психических свойств

В данной теме речь пойдет о психических свойствах личности. Они, в отличие от процессов и состояний, устойчивы и постоянны, что не исключает возможности их развития. Возникая на основе психических процессов и состояний, психические свойства оказывают существенное влияние на психические процессы и состояния.

Под психическими свойствами личности понимаются устойчивые психические явления, существенно влияющие на деятельность человека и характеризующие его главным образом с социально-психологической стороны. Другими словами, это психические явления, которые реализуются в определенном социуме (социальной группе или во взаимоотношениях с другими людьми). В их структуру входят направленность, темперамент, характер и способности (рис. 1).



Рис. 1. Психические свойства личности

Направленность – это сложное психическое свойство, представляющее собой относительно устойчивое единство потребностей, мотивов и целей личности, определяющих характер ее деятельности.

Ее содержание формируется на основе взаимосвязанных внутренних побуждений человека, которые показывают, к чему он стремится в жизни, какие цели ставит перед собой и зачем он выполняет то или иное действие (совершает поступок). Это связано с тем, что деятельность человека всегда субъективно определена и выражает все то, что требует от него своего удовлетворения. В них также проявляются и свойственные человеку отношения, сложившиеся в про-

цессе его жизни и рассматриваемые как отношение к обществу в целом и к своему поведению в конкретной социальной среде в частности. Направленность как раз и выражает в интегрированном виде указанные особенности и как бы фокусирует основной личностный смысл деятельности человека.

Как сложное психическое свойство личности, направленность имеет свою внутреннюю структуру, включающую потребности, цели и мотивы.

Потребности – нужда человека как социально-биологического существа в конкретном духовном или материальном предмете (явлении). Они требуют своего удовлетворения и побуждают личность проявлять для этого активность, выполнять конкретную деятельность. По направленности потребности делятся на материальные (нужда в пище, одежде, жилище и др.) и духовные (нужда в информации, знаниях, общении и др.).

В отличие от потребностей животных, находящихся преимущественно на инстинктивном уровне и ограниченных в основном биологическими (материальными) нуждами, потребности человека формируются в онтогенезе, множатся и изменяются в процессе всей его жизни, что во многом предопределяется общественными отношениями и уровнем общественного производства. Более того, сама внешняя обстановка может актуализировать формирование все новых потребностей на том или ином этапе человеческой жизнедеятельности.

Потребностям, как структурному элементу направленности личности, всегда присущи ряд специфических особенностей.

Во-первых, они всегда носят конкретный содержательный характер, связанный или с предметом, которым стремятся обладать люди (жилище, одежда, пища и др.), или с какой-либо деятельностью (игра, учеба, общение и др.).

Во-вторых, осознание потребности всегда сопровождается характерным эмоциональным состоянием (например, удовлетворения или неудовлетворения).

В-третьих, в потребности всегда присутствует волевой компонент, ориентированный на поиск возможных путей ее удовлетворения.

Материальные и духовные потребности человека оказывают решающее влияние на формирование *цели* – осознанного идеального образа результата деятельности (выполняемого действия), направленной на достижение существующей потребности. В психологии личности это понятие используется при изучении преднамеренных дей-

ствий, представляющих специфическую черту человеческой деятельности. При этом целеобразование рассматривается в качестве главного механизма формирования любых действий человека.

По времени существования цели бывают оперативными (ближайшее время), перспективными (недели, месяцы), долгосрочными (годы) и жизненными. Жизненная цель выступает в роли общего интегратора всех других целей. Как правило, реализация каждого из перечисленных видов целей во взрослости осуществляется в соответствии с жизненной целью.

Образ предвосхищаемого результата действия, приобретая побудительную силу, становится целью, начинает направлять действие и определять выбор возможных способов осуществления, лишь связываясь с определенным мотивом или системой мотивов.

Мотив (от лат. *moveo* – двигаю), рассматривается как непосредственное внутреннее побуждение к совершению конкретного действия для достижения поставленной цели деятельности. Его конкретное содержание определяется объективными условиями жизнедеятельности человека. С изменением конкретных социальных условий изменяются и предпосылки для развития тех или иных мотивов, выступающих в форме ситуативных или стабильных.

Содержание и направленность (осуществление деятельности или ее запрет) мотивов определяют не только сам факт осуществления той или иной деятельности, но и ее эффективность. Мотивы субъекта задают направленность его познавательной деятельности, структурируют содержание восприятия, памяти, мышления. Они могут проявляться в виде сновидений, в продуктах воображения, в закономерностях произвольного запоминания и забывания значимых событий. Сами мотивы при этом могут не осознаваться, а лишь приобретать форму эмоциональной окраски тех или иных потребностей. Вместе с тем их осознание позволяет человеку контролировать свою деятельность и отдельные поступки.

Процесс формирования мотивов характеризуется интеграцией стихийно возникающих побуждений в более крупные мотивационные единицы с тенденцией к образованию целостной мотивационной системы личности. Например, характерная для раннего возраста аморфная структура побуждений постепенно преобразуется в более сложную структуру с централизованной сознательно-волевой системой управления поведением. Сформированные в результате мотивы представляют собой специфическое средство регуляции дея-

тельности, отражающее своеобразный энергетический уровень и структурные особенности доступной для человека деятельности. В связи с этим они могут выступать в самых различных формах и сферах деятельности и представлять собой как простые (хотения, влечения, желания), так и сложные (интересы, установки, идеалы) мотивы поступков, поведения и деятельности в целом.

В целом уровень направленности определяется ее общественной значимостью, проявлением жизненной позиции человека, его моральным обликом и степенью социальной зрелости. Следовательно, знание направленности личности позволяет не только понимать действия другого человека, но и прогнозировать его поведение в конкретных ситуациях и условиях деятельности.

Однако при относительно совпадающих характеристиках направленности различные люди ведут себя по-разному: одни резки и порывисты, другие реагируют медленно, старательно продумывая свои шаги, и т. д. Это обусловлено другим психическим свойством личности – темпераментом.

2. Понятие и характеристика темперамента

Темперамент (лат. *temperamentum* – соразмерность, надлежащее соотношение частей) – закономерное соотношение устойчивых особенностей функционирования психики, формирующее определенную динамику протекания психических процессов и проявляющееся в поведении и деятельности человека.

В истории развития учения о психологии личности выделяются три основные системы взглядов на природу темперамента, древнейшими из которых являются *гуморальные подходы*. Так, по теории Гиппократы он зависит от соотношения между четырьмя жидкостями, циркулирующими в человеческом организме, – кровью (лат. *sanguis*), желчью (гр. *chole*), черной желчью (гр. *melaschole*) и слизью (гр. *phlegma*). Предполагая, что одна из них преобладает в организме человека, он выделил соответствующие темпераменты: сангвинический, холерический, меланхолический и флегматический.

Опираясь на эти представления, древнегреческий врач Гален (I в. н. э.) сформулировал гуморальную теорию, согласно которой в зависимости от преобладания в организме той или иной жидкости люди отличаются друг от друга силой, скоростью, темпом, ритмом движений, экспрессивностью выражения чувств. Эту теорию развил далее И. Кант, выделив и охарактеризовав четыре классических типа темперамента.

Близко к гуморальным теориям стоит идея, сформулированная П.Ф. Лесгафтом, о том, что в основе проявлений темперамента лежат свойства системы кровообращения. В основу морфологических теорий (Э. Кречмер, У. Шелдон и др.) положено предположение, что тип темперамента зависит от конституциональных особенностей телосложения человека. Однако наиболее слабым местом в обоих подходах является стремление их авторов выделить в качестве первопричины поведенческих проявлений темперамента такие системы организма, которые не обладают и не могут обладать необходимыми для этого свойствами.

В современной отечественной психологии используется третья система взглядов, опирающаяся на типологию темпераментов, разработанную И.П. Павловым. Главной заслугой ученого является установление решающей роли нейрофизиологических факторов в формировании психодинамических свойств человека, что совершенно не учитывается в конституциональных и гуморальных теориях. В процессе разработки теории условных рефлексов И.П. Павлов выдвинул ряд положений, среди которых ключевую роль в понимании нейрофизиологической основы темперамента играют понятия «возбуждение – торможение» нервных процессов и «свойства» нервной системы. Им были выявлены три таких свойства: «сила», «уравновешенность» и «подвижность». Сила нервной системы (НС) выступает показателем работоспособности, выносливости нервных клеток и НС в целом. Сильная НС выдерживает большую по величине и длительности нагрузку, чем слабая, и способна противостоять развитию запредельного торможения. И.П. Павлов при этом дифференцировал параметр силы НС на два самостоятельных свойства – «силу возбуждения» и «силу торможения». Уравновешенность НС – это показатель соотношения возбуждательных и тормозных нервных процессов. Подвижность НС – это способность нервной системы быстро реагировать на изменение среды путем поочередной смены процессов возбуждения и торможения. В соответствии с этими характеристиками получают четыре основных (по И.П. Павлову – «общих») типа высшей нервной деятельности (ВНД), в соответствие которым обычно ставят типы темпераментов по гуморальной теории: 1) сильный, уравновешенный, подвижный – сангвиник; 2) слабый – меланхолик; 3) сильный, неуравновешенный (преобладает процесс возбуждения) – холерик; 4) сильный, уравновешенный, инертный – флегматик.

Сам И.П. Павлов, правда, осторожно относился к такому прямому сопоставлению. Более того, он, понимая, что «чистых» типов в действительности не бывает, предполагал наличие и промежуточных типов ВНД.

Темперамент обуславливает способ видения, переживания человеком событий и их речевой ретрансляции.

Холерик отличается повышенной возбудимостью, высокой реактивностью и активностью с преобладанием реактивности, повышенной эмоциональной возбудимостью, ригидностью, экстравертированностью (направленностью активности, установок, стремлений и интересов на внешний мир и окружающих людей), ускоренным темпом реакций. Нередко холерики демонстрируют повышенную возбудимость, неуравновешенность поведения, определенную цикличность в работе – от страстного увлечения делом до полной апатии, сопровождающейся временной бездеятельностью. При отрицательном воспитательном воздействии в поведении холерика чаще могут проявляться несдержанность, неспособность к самоконтролю в эмоционально напряженных ситуациях, агрессивность в конфликтных ситуациях, что может стать одним из условий, способствующих совершению такими лицами противоправных действий насильственного характера.

Флегматик характеризуется пониженной сенситивностью (повышенной чувствительностью к происходящим событиям, обычно сопровождающейся повышенной тревожностью, боязнью новых ситуаций, людей, всякого рода испытаний и т. п.), низкой реактивностью, ригидностью, пониженной эмоциональной возбудимостью, замедленным темпом реакций, интровертированностью (склонностью к жизни в мире собственных мыслей, представлений и чувств, слабостью контактов с окружающими людьми, пассивностью). Люди, наделенные такими чертами, обычно спокойны, более уравновешенны, основательны в работе, успешно трудятся там, где требуется методичность, упорство, кропотливое отношение к делу. Однако этому типу свойственны недостатки: некоторая инертность, малоподвижность, необходимость дополнительного времени для переключения с одного вида занятий на другой.

Меланхолический тип темперамента обусловлен слабым типом нервной системы. Характеризуется повышенной сенситивностью, невысокой реактивностью и низкой активностью, ригидностью, пониженной эмоциональной возбудимостью, отрицательной окраской

эмоций, эмоциональной ранимостью, интровертированностью. В силу того, что торможение у меланхолика преобладает над процессами возбуждения, сильные отрицательные раздражители могут воздействовать деструктивным образом на его поведение и деятельность в целом. Поэтому люди, наделенные в значительной мере свойствами меланхолического темперамента, чаще испытывают тревогу, страх, нередко переоценивают характер угрозы, легче становятся жертвами правонарушений насильственного характера.

Сангвиник характеризуется несколько пониженной чувствительностью, высокой реактивностью и активностью, уравновешенностью, эмоциональной подвижностью, пластичностью, лабильностью, экстравертированностью, что проявляется в гибкости поведения. Обладатели этих свойств темперамента обычно весьма деятельны, продуктивны в работе, особенно если она вызывает у них живой интерес. Они подвижны, легко приспосабливаются к новым условиям, умеют легко вступать в контакты с людьми, однако испытывают затруднения при выполнении длительных, монотонных операций.

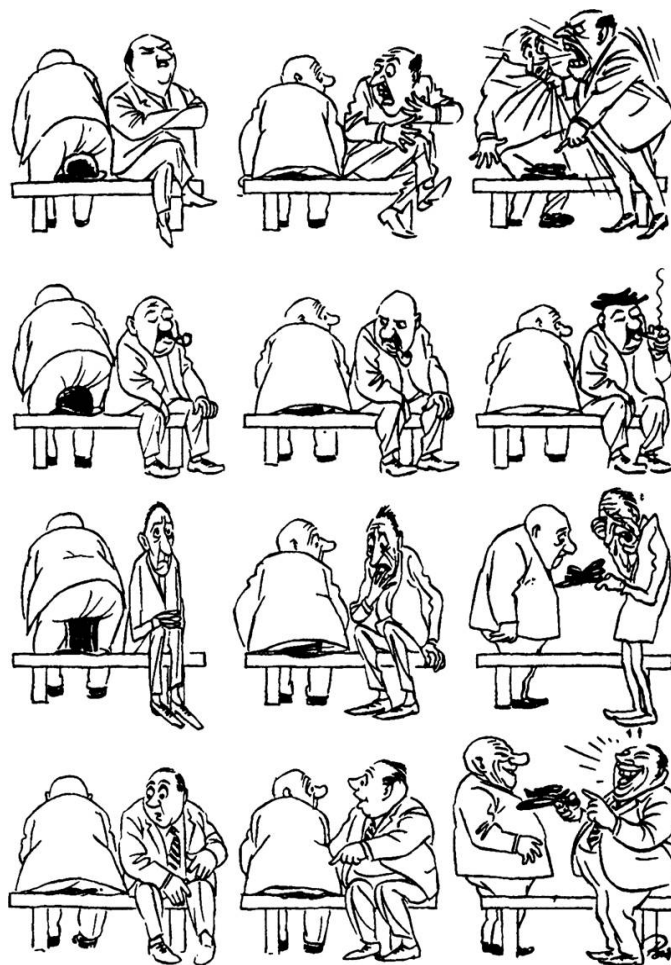


Рис. 2. Четыре темперамента (рисунки из книги Х. Бидструпа)

Никакой темперамент не служит препятствием для развития общественно ценных свойств личности, равно как и отрицательных ее свойств. Люди всех темпераментов могут быть социально и личностно полноценными. Оценку особенностей темперамента необходимо осуществлять лишь в единстве с другими особенностями личности: ее направленностью, умственным, нравственным, эстетическим развитием, воспитанностью (табл.2).

Таблица 2

Определение типа темперамента

<i>Характеристики</i>	<i>Тип темперамента</i>			
	<i>холерик</i>	<i>сангвиник</i>	<i>флегматик</i>	<i>меланхолик</i>
Перевод с латыни	желчь	кровь	слизь	черная желчь
Уравновешенность	неуравновешен	уравновешен	очень уравновешен	очень неуравновешен
Эмоциональные переживания	сильные, кратковременные	поверхностные, кратковременные	слабые	глубокие, длительные
Настроение	неустойчивое, с преобладанием бодрого	устойчивое, жизнерадостное, веселое	устойчивое, без больших радостей и печалей	неустойчивое, с преобладанием пессимизма
Речь	громкая	громкая	монотонная	тихая
Терпение	слабое	умеренное	очень большое	очень слабое
Адаптация	хорошая	отличная	медленная	трудная
Активность	увлекающийся	энергичный	неутомимый труженик	неравномерно активный
Отношение к опасности	боевое, рискованное	расчетливое, без риска	хладнокровное, невозмутимое	тревожное, растерянное, подавленное
Самооценка	завышенная	немного завышенная	адекватная	заниженная
Внушаемость	умеренная	небольшая	слабая	большая
Личностные качества	энергичность, высокая раздражительность, вспыльчивость, нетерпеливость, прямолинейность, низкий эмоционально-волевой контроль поведения	живость, подвижность, оптимистичность, разговорчивость, развитое воображение, впечатлительность	медлительность, спокойствие, терпеливость, выносливость, консервативность	замкнутость, робость, нерешительность, пессимистичность

Деловые качества	энергичен, инициативен, азартен, предприимчив	продуктивен на интересной работе, умеет увлекать других, поддерживает хорошую атмосферу в коллективе	целеустремлен, настойчив, упорен, продуктивен, обладает высоким чувством ответственности	выял, продуктивно работает только при благоприятных условиях
Пути самосовершенствования	критичнее подходить к своим действиям, чтобы не задевать окружающих	действовать более целеустремленно, доводить до конца каждое начатое дело	стремится быть максимально активным	старается избегать самонализа, не вспоминать нанесенные обиды, выбрать активное, подвижное хобби, переключать свое внимание на помощь окружающим

В последующем учение И.П. Павлова было развито и дополнено исследованиями Б.М. Теплова и В.Д. Небылицына. Они расширили многие понятия, выделенные И.П. Павловым, и выявили другие свойства нервной системы. Эти ученые выдвинули позицию о безоценочном подходе к нервной системе (не может быть «плохого» или «хорошего» темперамента), о ее генетической обусловленности, об эволюционно-адаптивной значимости каждого типа нервной системы.

Ввиду большого разнообразия сочетаний свойств нервной системы (Б.М. Теплов и В.Д. Небылицын кроме силы, уравновешенности и подвижности, выявили такие свойства, как реактивность, активированность, пластичность и др.) наряду с четырьмя традиционными типами темперамента, которые в чистом виде не встречаются, существует большое количество промежуточных типов. Всего их насчитывается 72.

Свойства нервной системы и обусловленные ими, свойства темперамента влияют на память, внимание, двигательные навыки человека. Эти свойства в большей степени определяют не то, что он делает, а то, как это он делает.

Итак, темперамент сказывается на различных параметрах поведения и деятельности людей и проявляется в характере психиче-

ской и поведенческой активности (работоспособности, коммуникативности, социальном контакте), в легкости или трудности приспособления к изменяющимся условиям, в уравновешенности или, наоборот, в динамической «однбокости» поведения (либо систематическая возбужденность, либо заторможенность) и в иных показателях. Большинство исследователей темперамента обращает внимание на то, что его тип влияет не столько на степень результативности деятельности личности, сколько на ее выбор способов исполнения деятельности.

Иначе говоря, в одинаковых условиях люди с разными типами темперамента могут по-разному добиваться одинаково успешных результатов. Совокупность характерных для того или иного человека приемов работы, учебы, общения, то есть устойчивое сочетание особенностей выполнения разных видов деятельности одним и тем же человеком, называется *индивидуальным стилем деятельности*. Еще раз повторим, что бессмысленно говорить о вообще «хороших» (и эффективных) или «плохих» (и неэффективных) темпераментах, а тем более о «хороших» или «плохих» типах нервной системы. Каждый тип по-своему хорош и эффективен в зависимости от конкретных условий и целей деятельности.

Итак, темперамент не подлежит оценке, он не определяет социальную ценность человека, поскольку не связан с его мировоззрением, убеждениями, правосознанием. Никакой темперамент не служит препятствием для развития общественно ценных свойств личности, равно как и отрицательных ее свойств. Генетически детерминированные свойства темперамента – это лишь предпосылки воспитания, обучения, формирования характера, развития умственных и физических способностей. Темперамент следует рассматривать как основу к эффективному выполнению той или иной деятельности. Любая отдельно взятая деятельность имеет особенности, предъявляющие определенные требования к психике, нервной системе и темпераменту. Данные особенности, воздействуя на психику, при определенных свойствах темперамента, могут приводить к неоправданно повышенной нервно-психической напряженности, к разнообразным психосоматическим расстройствам, нервному истощению. Свойства темперамента оказывают существенное влияние на успешность деятельности, особенно в профессиях, предъявляющих повышенные требования к нервной системе, где слабая нервная система может рассматриваться как осложняющая профессиональную деятельность.

Следует помнить, что быстрота реакции, подвижность нервных процессов имеют одинаковое отношение как к плохим, так и к хорошим поступкам человека. Свойства темперамента при неблагоприятных условиях формирования личности и неправильном воспитании нередко бывают связаны с нежелательными формами поведения, с затрудненной социальной адаптацией, противоправным поведением. Также свойства темперамента проявляются в способах совершения преступления, в тех импульсивных действиях, которые в экстремальной обстановке совершения противоправных действий хуже поддаются сознательной волевой регуляции.

3. Сущность и содержание характера

Характер, как известно, имеет тесную связь с темпераментом, который является его природной основой, динамической стороной. Более того, характер развивается на базе темперамента. Поэтому он, как и темперамент, достаточно устойчивое личностное образование.

История развития представлений о характере уходит далеко в глубь веков. Аристотель предлагал определять характер человека по его лицу, внешности, имеющей сходство с различными видами животных. В последующем взгляды на характер и подходы к его изучению, естественно, менялись. Одни ученые связывали особенности характера с типом конституции (Э. Кречмер, У. Шелдон и др.), другие с сексуальными влечениями (З. Фрейд и др.), со стремлением к господству (А. Адлер), с влечением к самостоятельности и равновесию (К.Г. Юнг). В определении характера психологи всегда испытывали трудности, его то приводили к отождествлению с понятием личности, то интерпретировали в качестве моральной оценки, то трактовали как сугубо социального образования и т. д.

Характер в отличие от темперамента обусловлен не только свойствами нервной системы, наследственными факторами, но и социально-культурной средой, воспитанием, межличностными отношениями. Он выступает основой поступков, но не физиологической, а психологической. Характер проявляется в воле, мотивационной сфере. Отличительной чертой его является то, что он воспитывается при жизни.

Характер – это совокупность устойчивых индивидуально-психологических свойств, проявляющихся в жизнедеятельности,

поведении человека в виде его отношения к окружающим людям, к самому себе, к делу, другим различным обстоятельствам бытия¹.

Характер проявляется в деятельности, общении, в манере поведения человека. В нем выражается отношение субъекта к явлениям общественно-трудовой, личной жизни в различных ситуациях, в которых субъект проявляет себя в целом как личность. Эти отношения формируют индивидуальный стиль поведения.

Зная характер личности, легче прогнозировать его поведение в любых, самых неожиданных ситуациях. И, наоборот, по тому, как ведет себя личность, каким способом, например, обвиняемый совершил преступление, можно в определенной мере судить о его характере, и в зависимости от этого выбирать тактические приемы допроса, более целенаправленно вести розыск преступника, решать вопросы, связанные с его наказанием и исправлением.

Изучить и понять такое сложное явление, как характер, нельзя, не выделив в нем отдельных сторон или типичных проявлений, так называемых черт характера. Под чертами характера подразумевают индивидуально-психологические формы поведения человека, в которых реализуется его отношение к действительности (доброжелательность, общительность, высокомерие, зависть, скромность, тщеславие, трудолюбие, смелость и др.). Свойства темперамента, оказывая значительное влияние на характер, наряду с другими, и в первую очередь с социальными факторами, определяют в нем такие черты, как уравновешенность, подвижность, динамичность, активность.

По объектам, на которые направлены отношения личности, создающие ту самую «определенность характера», о которой говорил С.Л. Рубинштейн, совокупность свойств личности, подразделяется на четыре группы.

1. Выражающие отношение к людям (доброта, отзывчивость, требовательность, заносчивость, общительность, замкнутость, предвзятость, честность, лживость, вежливость, грубость, тактичность и т. п.).

2. Выражающие отношение к делу, труду (трудолюбие, лень, добросовестность, ответственность, безответственность и т. п.).

3. Выражающие отношение к собственности, к вещам (аккуратность, неряшливость, бережливость, небрежность, щедрость, скупость, жадность, расточительность и т. п.).

¹ Романов В.В. Юридическая психология. М.: Юрайт, 2015. С. 216.

4. Выражающие отношение к себе (самолюбие, себялюбие, честолюбие, тщеславие, гордость, самомнение, скромность, самовлюбленность, самоуверенность и т. п.).

Часть этих свойств проявляется нечасто, только в необычных для данной личности ситуациях. Те же свойства, которые проявляются регулярно и интенсивно, закрепляются, становятся существенными свойствами человека, приобретают статус черт характера, которые, в свою очередь, обычно группируют соответственно трем традиционно выделяемым сферам психики, добавляя еще группу этических свойств:

1. Интеллектуальные (остроумие, любознательность, логичность, любопытство, красноречие, краснобайство и т. п.).

2. Эмоциональные (вспыльчивость, страстность, нежность, сентиментальность и т. п.).

3. Волевые (решительность, настойчивость, мужество, целеустремленность, самостоятельность, выдержка и др.).

4. Моральные (чуткость, внимательность, деликатность, честность и др.).

Понятие «черта» (характера, личности) является важнейшей категорией в так называемых диспозиционных теориях личности, где она выступает в качестве «единицы анализа» структуры личности и поведения человека.

Р.С. Немов предложил следующую классификацию черт характера¹ :

1. Волевые – черты характера, связанные с проявлением волевых усилий человека (целеустремленность, настойчивость, упорство, уступчивость).

2. Деловые – черты характера, которые проявляются у человека в труде (трудолюбие, аккуратность, ответственность, а также лень, недобросовестность и др.).

3. Коммуникативные – черты характера, проявляющиеся в общении человека с другими людьми (общительность, замкнутость, доброжелательность, злость, отзывчивость).

Существует также разделение черт характера человека на мотивационные и инструментальные. Мотивационные черты характера – это такие черты, которые побуждают, направляют и поддерживают активность человека, то есть выступают как мотивы его пове-

¹ Немов Р.С. Психология. М.: ВЛАДОС, 2016. С. 409, 410.

дения. Инструментальные черты характера самостоятельными мотивами поведения не являются, но придают ему определенный стиль (например, театральность, скромность, сдержанность).

В профессиональной деятельности необходимо учитывать и некоторые непатологические аномалии личности. Эти аномалии могут проявляться и в отдельных характерологических особенностях – повышенной возбудимости, эмоциональной неустойчивости, импульсивности, и в социально-патологических комплексах (клептоманы, лгуны и т. п.).

В результате исследований немецкого психолога К. Леонгарда и отечественного психиатра А. Личко выделен особый тип характера – акцентуированная личность – крайний вариант нормы, индивид с так называемыми «слабыми местами» в психике. При определенных условиях эти «слабые места» – зоны акцентуаций – могут перерасти в патологию.

Акцентуация – это определенные «заострения», «акценты» в личности, которые проявляются в поведении, мышлении, речи и общении. Акцентуации – варианты психической нормы: это не болезнь, как психопатия, это крайний вариант нормы, отдельных свойств характера здорового человека, который подразумевает индивидуальные различия характера каждого человека.

По мнению Л. Н. Собчик, помимо «ведущих тенденций» акцентуации «составляют основной, устойчивый паттерн (рисунок) личности»¹.

Вклад в разработку проблемы акцентуации внесли и наши отечественные ученые П.Б. Ганнушкин и А.Е. Личко.

Акцентуации характера имеют общие черты с психопатиями, но главное отличие состоит в удовлетворительной адаптации акцентуированной личности к жизненным обстоятельствам. Существенные нарушения поведения, общения, дезадаптация обнаруживаются лишь в трудных условиях.

Будучи носителями крайне заостренных форм характера, акцентуированные личности неизменно привлекали к себе внимание талантливых писателей. Созданные ими яркие, объемные, запоминающиеся образы, такие как Манилов, Обломов и многие другие вошли в обывденное сознание и стали нарицательными. Несмотря на

¹ Собчик Л.Н. Введение в психологию индивидуальности: теория и практика психодиагностики. М.: Ин-т прикладной психологии, 2001. С. 44.

редкость чистых и ярких форм акцентуаций характера, среди этих лиц можно очертить определенные группы.

Выделяют (Е.А. Личко, К. Леонгард) две степени выраженности акцентуации характера:

- скрытую – обычный вариант нормы; даже при длительном наблюдении трудно определить тип характера;
- явную – крайний вариант нормы; черты характера достаточно постоянны и выражены; могут возникать такие нарушения поведения, которые производят впечатление психопатических.

К. Леонгард описывал нормальную гармоничную личность в виде ровного колеса, «которое гладко катится по дорогам жизни». Все жизненные трудности у такой личности связаны с трудностями внешней ситуации, а не с самим собой.

При скрытой акцентуации особенности, связанные с задатками или способностями, сглаживаются правильным воспитанием. В общении признаки акцентуации не выявляются, хотя сама личность испытывает определенные трудности. Признаки акцентуации могут проявиться при ослаблении компенсаторных механизмов.

При явной акцентуации особенности личности проявляются лишь в особых условиях. При неблагоприятной социальной ситуации может произойти полная деформация личности, трудноотличимая от психопатии – патохарактерологическое развитие.

Четкого деления акцентуаций пока нет, их названия и количество зависят от авторов. Обычно их называют от 7-ми до 13-ти. Кроме того, разные справочные издания также дают неоднозначную картину.

Приступая к рассмотрению каждого типа акцентуаций характера, следует отметить, что:

- тип акцентуации характера имеет свое слабое место;
- «уязвимость» обнаруживается, если эмоциональный стресс или трудная ситуация задевает это слабое место, вызывая у человека с акцентуированной личностью срывы, психическую дезадаптацию с асоциальным поведением;
- воздействия, не задевающие «уязвимое» место, обычно переносятся человеком без осложнений, не доставляя никаких неприятностей ни ему самому, ни окружающим;
- проявление акцентуированных свойств личности может свидетельствовать о социально положительных или социально отрицательных качествах личности.

По мнению Леонгарда, акцентуации личности прежде всего проявляются в общении с другими людьми. Поэтому, оценивая стили общения, можно выделить определенные типы акцентуаций. В классификацию, предложенную Леонгардом, входят следующие типы¹.

Гипертимный – характеризуется чрезвычайной контактностью, преобладанием приподнятого настроения, избыточной общительностью, выраженностью жестов, мимики, пантомимики. При наличии неблагоприятного социального влияния, серьезных дефектов воспитания такие «возбудимые» личности легче вовлекаются в групповые формы развлечений, сопровождающиеся употреблением спиртных напитков, азартными играми, с последующей трансформацией этих развлечений в групповые преступления против общественного порядка, против жизни и здоровья граждан. Лица с подобными чертами характера более других склонны к групповым формам противоправного поведения и нередко сами становятся вдохновителями правонарушений не только ради развлечений, из корыстных побуждений, но и ради желания самоутвердиться среди своих сверстников, пережить ощущения, связанные с риском.

Дистимный – характеризуется низкой контактностью, немногословием, пессимистическим настроением. Люди этого типа ведут замкнутый образ жизни, любят одиночество, склонны подчиняться, а не доминировать. Отталкивающие черты в общении – медлительность, пассивность и индивидуализм.

Циклоидный – людям этого типа свойственны довольно частые периодические смены настроения. Во время душевного подъема они бывают общительными и ведут себя по гипертимному типу, а в период спада – замкнутыми и ведут себя по дистимному типу.

Возбудимый – характеризуется низкой контактностью, угрюмостью, занудливостью. У людей этого типа замедленные вербальные и невербальные реакции. В спокойном состоянии они добросовестны, аккуратны, любят детей и животных. В состоянии эмоционального возбуждения склонны к брани, конфликтам, плохо контролируют свое поведение, им трудно ужиться в коллективе из-за низкой коммуникабельности.

Застревающий – характеризуется умеренной общительностью, склонностью к занудливым нравоучениям. Люди данного типа обидчивы, подозрительны, конфликтны, обладают повышенной чувствительностью к социальной несправедливости. Для них характерны стремле-

¹ Маклаков А.Г. Общая психология. СПб.: Питер, 2015. С. 571–573.

ние добиваться высоких показателей в любом деле, предъявление повышенных требований к себе.

Педантичный – выделяется чрезмерным формализмом в служебном рвении, брюзжанием и занудливостью как на работе, так и в быту.

Тревожный – этому типу свойственны низкая контактность, неуверенность в себе, робость, нерешительность, долгое переживание неудач.

Эмотивный – наиболее существенной чертой людей этого типа является стремление общаться с узким кругом друзей и близких, где их хорошо знают и понимают. Они обладают чрезмерной чувствительностью, но обиды носят в себе.

Демонстративный – люди этого типа очень контактны, стремятся к лидерству, доминированию, жаждут власти, похвалы. Они самоуверенны, самолюбивы, легко приспосабливаются к людям, склонны к интригам, хвастовству, эгоистичны. Притягательные черты людей этого типа: артистизм, обходительность, оригинальность мышления.

Экзальтированный – люди этого типа очень контактны, словоохотливы, влюбчивы, но могут быть конфликтными. Они обладают яркими и искренними чувствами, зачастую художественным вкусом. Отталкивающие черты людей этого типа: паникерство, подверженность отчаянию, сиюминутным настроениям.

Рассмотренные типы акцентуаций характера проявляются не постоянно. При воспитании и самовоспитании акцентуации характера сглаживаются, так как структура характера подвижна и изменяется на протяжении всей жизни человека.

Человек может и должен совершенствовать свои характерологические особенности. В то же время необходимо помнить, что каждый характер имеет и свои индивидуальные черты.

Делая выводы о характере человека, следует руководствоваться определенными критериями его оценки, особенно в юридически значимых ситуациях, а именно:

- определенная условность разделения черт характера;
- динамика характера находится в прямой зависимости от динамики внешней ситуации;
- черты характера находятся в развитии и зависят от условий жизни и воспитания;
- проявление черт зависит от прошлого опыта, от требований, которые предъявляют к человеку в данный момент, от ситуации, в которой он находится.

4. Общая характеристика способностей человека

Понятие способностей было введено в науку Платоном (428–427 — 348–347 гг. до н. э.). Наиболее существенный импульс и вклад в их изучение и измерение внес английский исследователь Френсис Гальтон (1822–1911).

Несмотря на давний интерес человечества к собственным способностям, до сих пор в науке нет единой точки зрения на то, что такое способности и как их выявлять и оценивать. Большинство ученых связывает способности с успешностью деятельности и придерживаются следующего их определения, восходящего к Б.М. Теплову (1896–1965): способности — это индивидуально-психологические особенности личности, являющиеся условием успешного выполнения ею той или иной деятельности.

Способности человека, как и любое свойство любого объекта реальности, обнаруживаются в процессе его взаимодействия с окружающим миром, то есть в деятельности как характерной форме существования личности. Причем наиболее явственно способности обнаруживаются при освоении деятельности, когда можно выяснить, насколько человек быстро, легко и прочно овладевает способами организации и осуществления эффективной деятельности. На этом факте многие исследователи делают особый акцент, говоря о способностях в первую очередь как о готовности к деятельности (готовности не в смысле психологической установки, а в смысле естественной предрасположенности к усвоению приемов и способов исполнения деятельности), тем самым подчеркивая выведение из состава способностей таких феноменов, как знания, умения, навыки и компетенции.

Итак, чем больше развита у человека способность, тем успешнее он выполняет деятельность, быстрее ею овладевает, а процесс овладения деятельностью и сама деятельность даются ему субъективно легче, чем обучение или работа в той сфере, в которой он не имеет способности.

Способности связаны с направленностью личности в форме склонности. Наличие у личности склонности (как ее избирательной направленности на определенную деятельность, предрасположенности к этой деятельности) значительно помогает развитию соответствующих способностей. Способности формируются из задатков. Задатки — это врожденные анатомо-физиологические особенности

организма (и в первую очередь нервной системы), определяющие природную основу способностей как психических свойств личности.

Задатки не специфичны для конкретных видов и форм деятельности. Но понятно, что полностью «нейтральными» отношения между задатками и видами деятельности быть не могут. Так, особенности зрительного анализатора ясно скажутся на способности к визуальной деятельности, слухового – к музыкальной, речевых центров – к поэтической и т. д. (Следует акцентировать внимание на факте врожденности задатков, а не их (пусть даже частичном) прижизненном формировании под влиянием социума, что иногда утверждается в психологической литературе.) Напомним, что понятие «врожденность» включает в себя генетическую наследственность и возможные приобретения организма в период внутриутробного (эмбрионального) развития. Фактор наследственности, естественно, является основным в детерминации комплекса задатков у индивида. Что же касается утверждений о приобретаемости задатков в онтогенезе, то, по-видимому, это недоразумение проистекает из нечеткости различения понятий «задатки» и «способности». Задатки – это совокупность признаков индивида на физиологическом (и глубже – на генетическом) уровне, а способности – на психологическом. Способности – это психологическая производная от задатков.

Е. П. Ильин соотношение задатков и способностей предлагает представлять следующим образом (рис. 3): «Способность – это функция, обвитая различными для каждого индивида задатками, которые и придают своеобразную окраску проявлениям функции. Если убрать стержень – функцию, то останутся задатки, которым не через что будет проявлять себя, то есть способность исчезнет. То же произойдет, если убрать задатки: все люди станут одинаково способными и понятие потеряет смысл»¹.

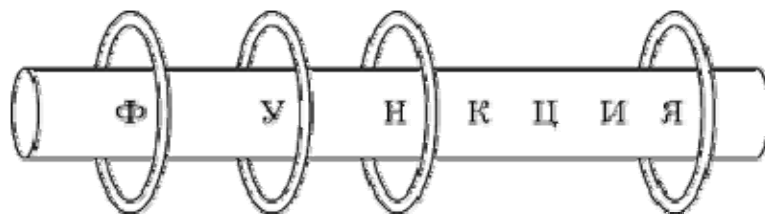


Рис. 3. Схема соотношения задатков и способностей (по Е. П. Ильину)

¹ Ильин Е. П. Психофизиология физического воспитания. М.: Просвещение, 1983. С. 10.

С понятиями «задатки» и «способности» тесно связано понятие «одаренность». Из представленного понимания способностей естественным образом вытекает следующее определение одаренности: одаренность – это качественно своеобразное сочетание способностей личности, обеспечивающее высокий уровень успешности ее деятельности. Иными словами, одаренность есть понятие, отражающее эффективные состав и структуру присущей конкретной личности системы способностей. «Совместное действие способностей, представляющих определенную структуру, позволяет компенсировать недостаточность отдельных способностей за счет преимущественного развития других»¹.

Понятие одаренности заостряет вопрос о делении способностей на общие и специальные. Эта проблема, во-первых, есть проблема доказательности наличия в реальности общих способностей; во-вторых, это вопрос о степени общности общих способностей; в-третьих, это вопрос о правомерности отождествления понятий «одаренность» и «общая способность» и, наконец, это вопрос о «наследственности – приобретенности» общих способностей (и одаренности), распространяющийся и на специальные способности.

Первый аспект проблемы проявляется как альтернатива единодушно признаваемому всеми положению о бесспорности реальности специфических способностей у каждого конкретного человека.

Второй аспект проблемы общих способностей связан с поиском ответа на вопросы: 1) общая способность (как характеристика конкретной личности) – это обобщение (следствие) или общая основа (причина) совокупности специальных способностей? 2) общая способность – это основа (или обобщение) всей имеющейся у личности совокупности специальных способностей или отдельных комплексов способностей к какой-либо деятельности? Положительный ответ для первого случая признает наличие у человека одной общей способности, для второго – нескольких (например, многими исследователями в качестве таковых предлагаются интеллект, креативность и обучаемость).

Третий аспект проблемы (при определенном решении по первым двум) связан с определением степени сходства или различия психических сущностей, обозначаемых терминами «одаренность» и «общая способность».

¹ Психология: словарь / под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского; сост. Л.А. Карпенко. М.: Политиздат, 1990. С 247.

Четвертый аспект проблемы общих способностей является преломлением более общей проблемы двухфакторной модели детерминации природы человека применительно к более частной проблеме способностей (как в отношении вклада «наследственности и среды», так и в отношении «биологического и социального» в человеке). Этот аспект более или менее определенно разрешается введением понятия «задатки»: задатки – это природная основа способностей, наследуемая генетически, а способности – это результат развития задатков в определенных средовых условиях (природных и, что для людей еще важнее, социальных).

В психологии способностей в зависимости от принятого основания к их дифференциации используются следующие основные классификации.

1. По широте (степени общности): а) общие; б) специфические (специальные).

2. По развитости и значимости в деятельности: а) ведущие (основные, доминирующие); б) вспомогательные (неосновные, дополнительные).

3. По степени актуализации: а) актуальные; б) потенциальные.

4. По сфере социальной активности: а) способности к общению; б) способности к обучению; в) способности к творчеству; г) способности к предметной деятельности.

5. По виду деятельности: а) технические; б) математические; в) художественные; г) организационные; д) спортивные; е) артистические и т. д.

6. По виду психической активности: а) сенсорно-перцептивные; б) эмоциональные (аффективные); в) умственные (мыслительные); г) мнемические; д) творческие (воображение); е) аттенционные (внимание); ж) волевые; з) двигательные (психомоторные); и) речевые.

Общие – способности, отвечающие требованиям множества видов деятельности. Иногда общие способности отождествляют с одаренностью. Параметр общности здесь отражает причастность к множеству видов деятельности, но не к множеству людей.

Специфические (специальные) – способности, соответствующие определенным видам деятельности или узкому кругу требований к данной деятельности. Общие способности не сводятся к сумме специальных (т. е. к разносторонности личности). Общая способность есть база для совершенствования специальных способностей.

Ведущие: 1) наиболее существенные для данной деятельности способности; 2) наиболее развитые способности у данной личности, определяющие ее успехи в жизни и деятельности.

Вспомогательные – способности, дополняющие основные, ведущие, но без которых успешность деятельности проблематична.

Актуальные – способности, развитые вследствие благоприятных средовых условий (преимущественно в процессе обучения).

Потенциальные – способности, скрытые в задатках и неразвитые вследствие неблагоприятных средовых условий.

Способности к общению – комплекс индивидуально-психологических особенностей личности, позволяющий ей адекватно воспринимать и понимать других людей в разнообразных ситуациях их взаимодействия и выстраивать благоприятные взаимоотношения, способствующие успешности их совместной деятельности. Хорошо развитые эмоциональные, волевые и речевые способности являются и предпосылкой, и компонентами эффективного комплекса способностей к общению. Конкретными видами этого комплекса способностей являются коммуникабельность (контактность), толерантность (терпимость) и т. п.

Способности к обучению – комплекс индивидуально-психологических особенностей личности, способствующий быстрому и прочному усвоению ею новых знаний и формированию новых умений и навыков.

Способности к творчеству – комплекс индивидуально-психологических особенностей личности, обуславливающий ее возможности в созидании принципиально новых, оригинальных и потенциально реализуемых решений проблем в жизнедеятельности отдельных людей, социальных групп, человечества в целом. Решения обычно предстают в виде проектов в форме идей и гипотез как результатов так называемого «ментального творчества», жизнеспособность и продуктивность которых проверяется «практическим творчеством», то есть дальнейшей практикой их воплощения в тех сферах жизни, к которым относятся решаемые проблемы (практикой житейской, научной, профессиональной, духовной и т. д.). Предпосылкой и компонентами этого комплекса выступают в первую очередь, естественно, способности к воображению, важны также attentionные способности (особенно способности к сосредоточению и переключению внимания).

Способности к предметной деятельности – комплекс индивидуально-психологических особенностей личности, обеспечивающий продуктивность и высокое качество исполнения практических действий и трудовой деятельности. В отличие от трех предыдущих видов способностей, которые тяготеют к разряду общих, данный вид гораздо специфичнее, то есть набор предметно-деятельностных качеств личности конкретизируется соответственно конкретному виду деятельности. Эта конкретизация раскрывается пятой классификацией – разведением способностей по видам деятельности. Дифференциация способностей по виду психической активности отражает сущностную природу феномена способностей, а именно то, что способности есть психические свойства личности, детерминированные индивидуальными особенностями психических процессов, а их увязка с деятельностью носит скорее «прикладной» характер.

Недаром охарактеризовать способности, выделенные по критериям «сфера социальной активности» и «вид деятельности», невозможно без ссылки на виды способностей, соответствующие видам психической активности. Поэтому надо признать справедливость традиционного определения способностей как условия успешности деятельности и одновременно поверхностность такого определения, поскольку оно не отражает психической сущности этого феномена. Иначе говоря, устоявшееся определение способности носит рабочий (операциональный) характер, но не сущностный.

Здесь уместно вспомнить, что И. П. Павлов предлагал любопытную типологию личности, опирающуюся на доминирующие склонности и способности, понимаемые именно как способы реализации психических функций, а не как условие успешности деятельности.

Контрольные вопросы

1. Дайте определение темперамента.
2. Назовите свойства темперамента.
3. Охарактеризуйте сангвинический, флегматический, холерический и меланхолический темпераменты.
4. Что такое характер?
5. В чем связь направленности личности и характера?
6. Назовите виды акцентуаций характера (А.Е. Личко, К. Леонгард), дайте их характеристику.
7. В чем выражается взаимосвязь различных способностей?

Тема 5. Психология личности

1. Личность как базовая категория психологической науки.
2. Психологическая структура личности. Основные психологические теории о личности.

1. Личность как базовая категория психологической науки

Одна из интереснейших отраслей психологии – психология личности, занимающаяся исследованиями структуры, содержания и особенностей психологического облика личности. Для каждого человека очень важно сделать правильные выводы об особенностях личности других людей, уметь составить (твердое) мнение о другом человеке – это важно для руководителя (начальника), набирающего сотрудников, для молодого человека, избирающего спутницу жизни, для родителей, воспитывающих детей, и др.

Личность – фундаментальное понятие психологии, одна из ее центральных проблем. Понятие «личность» имеет выраженный междисциплинарный характер, оно используется в различных науках, трансформируется в зависимости от вектора научных исследований. Используется оно и в правовых науках (уголовное, гражданское право, криминология, криминалистика) применительно к субъектам различных правоотношений. В юридической литературе понятие «личность» имеет более широкое наполнение его содержания, нежели в психологии. Часто наряду с понятием личность в праве используются такие дефиниции, как субъект, лицо, человек.

В психологической науке проблема личности неоднозначна, так как до сих пор не создано единой общепризнанной теории личности, отсутствует и общий взгляд на ее определение, распространены различные, порой противоположные подходы к раскрытию ее структуры и содержанию.

Теория личности – это совокупность гипотез, или предположений о природе и механизмах развития личности, она стремится не только объяснить, но и предсказать поведение человека. Компонентами теории личности являются раскрытие структуры личности, мотивации, источники ее развития, границы психопатологии и психического здоровья.

Основными теориями личности в современной психологии являются:

- психодинамическая теория (основоположник – З. Фрейд);
- аналитическая теория (основоположник – К. Юнг);

- гуманистическая теория (основоположники – К. Роджерс, А. Маслоу);
- когнитивная теория (основоположник – Дж. Келли);
- поведенческая теория (основоположники – Дж. Уотсон и Б. Скиннер, А. Бандура и Дж. Роттер);
- деятельностьная теория (С. Л. Рубинштейн, А. Н. Леонтьев, К.А. Абульханова-Славская, А. В. Брушлинский).

Если рассматривать человека с самого начала его рождения на свет, то о нем в научном плане можно говорить как об индивиде, о представителе вида *homo sapiens*, который имеет обусловленные природой особенности или присущий ему генотип.

Индивид – это биологический организм, носитель общих генотипических наследственных свойств биологического вида *homo sapiens*.

В последующем его индивидуальные, генотипические свойства получают дальнейшее развитие. Постепенно человек подрастает, включается в социальную среду, адаптируется в ней. Постепенно же в человеке возникает качественно новое образование – личность.

Понятие «индивид» указывает на связь человека с природой, а понятие «личность» – на связь человека с обществом, социальной средой.

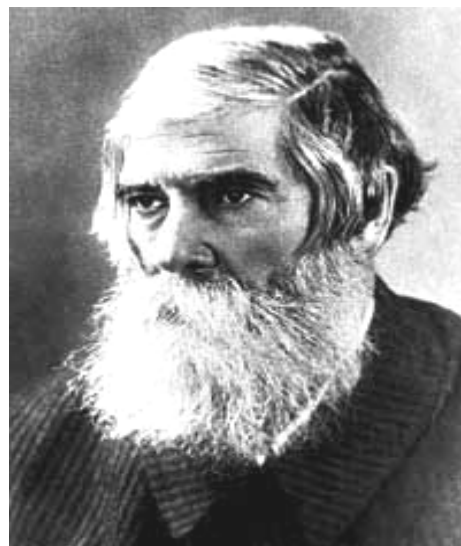
Определений личности очень много. Так, американский психолог Г. Олпорт¹ насчитал их порядка 50-ти в психологии, философии, социологии, теологии и юриспруденции. Это лишний раз подтверждает интерес к этому понятию, многогранность самой личности и уникальность ее организации.

В общем случае под личностью понимается конкретный человек как представитель «*homo sapiens*» (человека разумного), как общественное существо, член общества, гражданин, деятель. В общем, можно рассматривать личность как характерный для данного человека стиль мышления, чувств и действий.

В русском языке слово «личность» близко понятиям «лицо» и «личина», то есть относится скорее к внешним проявлениям психики, чем к внутренним психическим процессам. В английском языке слово «*personality*» происходит от лат. *persona*, обозначающего маску, которую надевали актеры в античных представлениях. В психологической науке категория «личность» относится к числу базовых понятий.

¹ Гордон Олпорт (1897–1967) – американский психолог, теоретик черт личности

Выдающийся отечественный ученый: психиатр, невропатолог, физиолог и психолог Владимир Михайлович Бехтерев, как основоположник патопсихологического направления в России, отмечал, что психические болезни и состояния вырождения являются, по сути, болезнями личности. Он определял личность как направляющее начало, которое руководит мыслями, действиями и поступками человека, подчеркивая, что «ни оригинальность ума, ни творческие способности, ни то, что известно под названием воли, в отдельности ничто не составляет личности, но общая совокупность психических явлений со всеми их особенностями, выделяющая данное лицо от других и обуславливающая ее самостоятельность, характеризует личность с объективной ее стороны».



*В.М. Бехтерев
(1857–1927)*



*В.Н. Мясищев
(1892–1973)*

Ученик В. М. Бехтерева, основатель ленинградской школы психотерапии В.Н. Мясищев предложил свою концепцию личности, центральным элементом которой является понятие «отношение». Отношение личности (по Мясищеву) – это активная, сознательная, интегральная, избирательная основанная на опыте связь личности с различными сторонами действительности. По мысли В. Н. Мясищева, отношение – это эмоциональная связь, системообразующий элемент личности, которая предстает как система отношений.

При этом важным моментом является представление о личности как о системе отношений, структурированной по степени обобщенности – от связей субъекта с отдельными сторонами или явлениями внешней среды до связей со всей действительностью в целом.

Сами отношения личности формируются под влиянием общественных отношений, которыми личность связана с окружающим миром в целом и обществом в частности.

Действительно, с момента рождения человек вынужден вступать именно в общественные отношения (сначала с матерью – непосредственно-эмоциональные отношения, затем с окружающими его близкими, сверстниками, воспитателями, педагогами, коллегами и т. д. Отношения, преломляясь через «внутренние условия», способствуют формированию, развитию и закреплению личностных, субъективных отношений человека.

Эти отношения выражают личность в целом и составляют внутренний потенциал человека. Именно они проявляют, т. е. обнаруживают для самого человека скрытые, невидимые его возможности и способствуют появлению новых.

В.Н. Мясищев особо подчеркивал регулятивную роль отношения в поведении человека. Кроме того, он выделил в отношении «эмоциональную», «оценочную» (когнитивную, познавательную) и «конативную» (поведенческую) стороны. Каждая сторона отношения определяется характером жизненного взаимодействия личности с окружающей средой и людьми.



*К.К. Платонов
(1906-1984)*

ловека в целом (табл. 3).

Концепция личности К.К. Платонова – наиболее яркий образец реализации идей структурного подхода к пониманию личности человека. Учёный рассматривал личность как динамическую систему, т. е. систему, развивающуюся во времени, изменяющую состав входящих в нее элементов и связей между ними, при сохранении функции. Для того чтобы понять, что такое личность, и выделить основные свойства, позволяющие описать психический склад личности, рассмотрим это понятие в ряду «индивид – субъект деятельности – личность – индивидуальность» в предложенной Б.Г. Ананьевым классической тетради понятий, описывающих че-

Основные категории психологии личности

Понятие	Определение	Характерные признаки
Индивид	Человек как типичный представитель своего вида, носитель природно-обусловленных свойств	Пол, биологические и физиологические особенности, возраст, конституция, биологические потребности, темперамент, задатки
Субъект	Человек как типичный носитель видов человеческой активности, деятельности	Мышление, воля, эмоции, восприятие, сознание, мотивы, способности,
Личность	Человек как типичный представитель сформировавшего его общества	Отношения, ценности, идеалы, смыслы, направленность, социальные потребности
Индивидуальность	Неповторимое своеобразие конкретного человека, его природных и социально-приобретенных свойств	Индивидуальные особенности, опыт, индивидуальная история (биография), продуктивность, характер

Соотношение объемов указанных понятий можно обозначить с помощью следующей схемы (рис.4).



Рис. 4. Соотношение понятий «человек», «личность», «индивид» и «индивидуальность»

Соотношение вклада наследственности и среды (или врожденного и приобретенного, или биологического и социального) в развитие личности – одна из проблем, породившая не только в психологии, но

и в науке много споров. Дебаты вокруг вопроса о роли природы и воспитания в развитии человека, которые не утихают вот уже 200 лет, начали два философа – Джон Локк и Жан-Жак Руссо.

Некоторые из первых ученых сравнивали детей с чистыми листами бумаги, на которых опыт пишет свои письма, и поэтому здесь воспитание определяет все. Другие считали, что всем психологическим заведует природа.

Итак, в психологии личности отмечаются три основных течения в описании сущности личности, определении ее детерминант, движущих сил и структуры:

1) биоцентрический, в котором особо акцентируется преобладание в личности биологических начал;

2) социоцентрический, в котором постулируется преимущественная детерминация личностных образований внешними социальными факторами;

3) интерактивный подход, в котором личность выступает не просто как результат биологического созревания или отпечаток специфических условий жизни, но и как субъект активного взаимодействия со средой, в процессе которого индивид постепенно приобретает (или не приобретает) личностные черты.

Психологическая наука проблему личности решает с позиций понимания общественной сущности человека. Только в системе общественных отношений человек обретает свою социальную сущность. Он не может существовать и развиваться как человек вне этой системы. Особенности, свойственные обществу, так или иначе, отражаются в психологических особенностях конкретных людей.

Следовательно, для того чтобы глубоко понять истоки тех или иных особенностей человека, его поведения, отношения к труду, своим функциональным обязанностям, необходимо всесторонне изучить систему его связей с другими людьми как в прошлом, так и в настоящем.

Следует учитывать влияние как широкой социальной среды, так и среды непосредственного окружения – семьи, учебного либо служебного коллектива, стихийно сложившейся микрогруппы и т. д. Широкая социальная среда оказывает влияние на личность через среду непосредственного окружения, которая может усиливать или ослаблять это влияние, извращать его.

Однако психологические особенности обусловлены не только социальной системой. Человек выступает и как природное существо. Его биологическая природа остается необходимым условием его существования и развития, формирования социально обусловленных психологи-

ческих свойств и качеств. Биологическое в человеке – это состояние здоровья, уровень физического развития, телосложение, рост, вес, мускульная сила, объем легких и другие показатели. Физические данные человека в немалой степени определяют его успехи в учебной и трудовой деятельности, влияют на психическое состояние, настроение, работоспособность, развитие индивидуальных свойств личности.

Следовательно, человек – существо, включающее две взаимосвязанные стороны – биологическую и социальную. Биологическое в человеке выступает как материальная основа, генетически заданные условия формирования и развития личности. Социальным в человеке является система его личностных свойств и качеств.

В современной психологии принято считать, что сложный процесс развития личности обусловлен диалектическим взаимодействием биологических (наследственных, врожденных) и социальных (среда, воспитание) факторов, то есть личность биосоциальна.

Понятие «личность» следует отличать от понятий «человек» и «индивид».

Человек – родовое понятие, обозначающее общественное существо, представляющее собой высшую ступень жизни на земле. Он обладает членораздельной речью и сознанием, способностью создавать орудия и использовать их в процессе общественного труда, направленного на удовлетворение потребностей.

Индивид – понятие, обозначающее конкретного человека как единицу общества. Однако не каждый индивид является личностью, носителем социально обусловленных психологических свойств и качеств. Родившийся ребенок – индивид, но еще не личность. Взрослого человека с патологией в своем развитии также можно назвать индивидом, но не личностью.

Под личностью в психологии понимается система социально обусловленных психологических свойств и качеств человека, осознающего свое отношение к окружающему, занимающегося конкретным видом деятельности и обладающего индивидуальными особенностями.

Отличительными психологическими признаками личности являются:

- сформированность психологических свойств и качеств;
- сознание, то есть способность человека осознанно отражать окружающий мир, происходящие в нем события;
- самосознание – способность осознавать самого себя;
- саморегуляция, то есть управление своим поведением и деятельностью.

При всем разнообразии трактовок в подавляющем большинстве определений личности можно выявить следующие общие положения:

1. Личность любого человека представляет собой совокупность индивидуальных и специфических характеристик человека, отличающих его от других людей.

2. В то же время в каждом конкретном обществе личности людей несут общие черты, которые определяются историческими, национальными, политическими или религиозными особенностями.

3. Личность имеет относительно устойчивую структуру, в которой отдельные черты взаимосвязаны в сложную иерархическую систему.

4. Личность человека не является чем-то застывшим и неизменным, а развивается и меняется в процессе индивидуального развития и воздействия на нее внешних обстоятельств.

Существенной характеристикой личности является свобода в построении своего оптимального поведения, в соответствии с особенностями данной ситуации, своими текущими возможностями, с актуальными в данное время и в данной ситуации потребностями. Главная функция личности – организация оптимального поведения по реализации системы изначальных потребностей и прижизненно образующихся мотиваций.

2. Психологическая структура личности.

Основные психологические теории о личности

Отечественный психолог К.К. Платонов представлял структуру личности в виде своеобразной пирамиды, фундаментом которой являлись генетические, физиологические и биохимические особенности человеческого организма, а высший уровень определялся социальными и духовными особенностями личности:

1. Направленностью личности – убеждениями, мировоззрением, желаниями, влечениями и пр.

2. Жизненным опытом – особенностями познавательных процессов: внимания, памяти, мышления, восприятия.

3. Формами отражения – особенностями познавательных процессов (анимания, памяти, мышления, восприятия).

4. Биологическим фундаментом личности – полом, возрастом, особенностями протекания нервных процессов.

Каждый следующий уровень в процессе индивидуального развития надстраивался над предыдущим. При этом высшие уровни, с одной стороны, зависели от низших, а с другой – активно влияли на них.

Также заслуживает внимания рассмотрение структуры личности, предложенной С.Л. Рубинштейном. Она представлена следующими блоками:

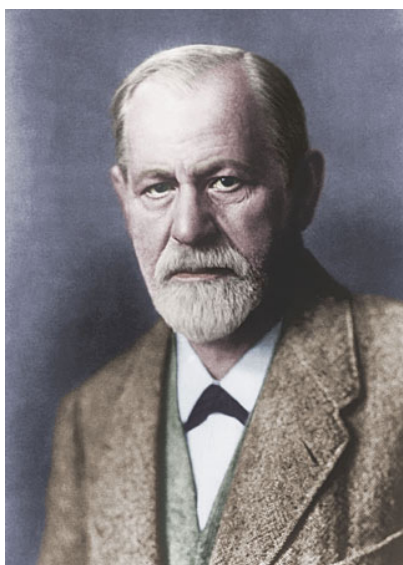
1) направленность проявляется в потребностях, интересах, идеалах, убеждениях, доминирующих мотивах деятельности и поведения, мировоззрении;

2) знания, умения, навыки приобретаются в процессе жизни и познавательной деятельности;

3) индивидуально-типологические особенности проявляются в темпераменте, характере, способностях. На сегодня в психологии нет какой-либо единственной общепринятой теории личности, но существует великое множество различных теорий, концепций и моделей личности, имеющих значительное влияние на эту науку и большое число сторонников.

Одной из таких концепций является *психодинамическая теория личности З. Фрейда*.

Хотя в настоящий момент влияние, оказанное З. Фрейдом на психологическую науку, кажется не столь значительным, его известность продолжает делать свое дело в восприятии людьми психологии. По Фрейду, личность образуется тремя структурными компонентами: ИД («Оно»), Эго («Я») и Суперэго («сверх-Я»).



З. Фрейд (1856–1939)

Ид («Оно») – это первоначальная, основная, центральная и наиболее архаичная часть личности. Ид содержит все уникальное, все, что есть при рождении; те инстинкты, которые возникают в соматической организации и которые в Ид находят первое психическое выражение. Ид служит источником энергии для всей личности и вместе с тем оно целиком бессознательно. Мысли или чувства, вытесненные из сознания в бессознательное Ид, по-прежнему способны влиять на психическую жизнь человека, причем со временем сила этого влияния не уменьшается. Ид можно сравнить со слепым и глухим диктатором, власть которого неограниченна,

но властвовать он может только через посредников.

Эго («Я») – развивается из Ид и в отличие от последнего находится в постоянном контакте с внешним миром. Эго защищает Ид, как



С.Л. Рубинштейн
(1889–1960)

кора дерево, но при этом питается энергией Ид. Сознательная жизнь протекает преимущественно в Эго. Накапливая опыт (в памяти), Эго учится избегать опасных раздражителей, адаптируется к умеренным воздействиям извне и, главное, осознавая мир, посредством активной деятельности, перестраивает его себе на пользу. Развиваясь, Эго постепенно обретает контроль над требованиями Ид, решая, будет ли инстинктивная потребность реализована сиюминутно или ее удовлетворение будет отложено до более благоприятных обстоятельств.

Суперэго («сверх-Я»), развиваясь из Эго, является судьей и цензором деятельности и мыслей человека. Это хранилище выработанных обществом моральных установок и норм поведения. З. Фрейд указывает на три функции суперэго: совесть, самонаблюдение и формирование идеалов. В качестве совести оно судит, ограничивает, запрещает или разрешает сознательную деятельность.

Самонаблюдение возникает из способности суперэго (независимо от Ид и Эго) оценивать деятельность, направленную на удовлетворение потребности. Формирование идеалов связано с развитием самого суперэго.

Основная цель взаимодействия всех трех систем – Ид, Эго и Суперэго – поддерживать или (при нарушении) восстанавливать оптимальный уровень динамического развития психической жизни, увеличивая удовольствие и сводя до минимума неудовольствие.

Фрейд утверждал, что личность не обладает никакой свободой воли. Поведение человека полностью детерминировано его сексуальными и агрессивными мотивами. Человек находится в плену собственного внутреннего мира, истинное содержание мотива скрыто за «фасадом» поведения. И только описки, обмолвки, сновидения, а также специальные методы могут дать более или менее точную информацию о личности человека¹.

Психодинамическая концепция З. Фрейда имеет много как противников, так и сторонников. Пожалуй, это та теория, относительно которой высказывается самое большое количество крайних, радикальных оценочных суждений – от восторженного принятия до безусловного отвержения.

Неофрейдисты приняли основные идеи Фрейда: структуру личности, состоящую из Ид, Эго и Суперэго значение подсознательного; формирование личности в детстве; динамику беспокойства и защитные механизмы. Но они отклонились от курса Фрейда по двум важным аспектам: 1) бóльшее значение придавали роли сознательного ума в интерпретации опыта и в противоборстве с внешней средой;

¹ Психология / под общ. ред. В.Н. Дружинина. СПб. : Питер, 2009. С. 274.

2) высказывали сомнение относительно того, что половое влечение и агрессия – это всепоглощающие мотивации.

В отличие от Фрейда, его последователи акцент в своих концепциях делали на более возвышенные мотивы и социальные взаимоотношения.

Теория личности А. Адлера известна как индивидуальная теория личности или индивидуальная психология. Сущностные основы теории Адлера связаны с такими понятиями, как:

- 1) фиктивный финализм;
- 2) стремление к превосходству;
- 3) чувство неполноценности и компенсация;
- 4) социальный интерес;
- 5) стиль жизни;
- 6) креативное «Я».

Критики психоаналитической концепции личности указывали, что З. Фрейд «слишком глубоко копает», и что психологам следует хорошо разобраться с явными мотивами, прежде чем переходить к исследованию подсознания. Так появилась *теория черт Г. Олпорта*, который определял личность в категориях различных моделей поведения.

В рамках теории черт широкое распространение получила в психологии *концепция личности Г. Айзенка*. В ней выделяются два измерения личности: интроверсия – экстраверсия и нейротизм – стабильность. Указанные два измерения (или фактора) являются независимыми друг от друга. Каждый из полюсов этих измерений личности представляет собой некую суперчерту, так как, по Айзенку, в основе каждой из них лежит совокупность нескольких составных черт.

Швейцарский психолог и психиатр К. Г. Юнг предложил классификацию типов личности, делившую людей на интровертов и экстравертов¹. *Интровертированный тип* личности преимущественно ориентируется на субъективные факторы, собственные переживания, свой внутренний мир (это – чувствительный, малообщительный, внешне сдержанный, скрытый, безучастный или просто неуверенный в себе, порой необоснованно застенчивый индивид). *Экстравертированный тип* – на внешние обстоятельства, окружающие его объекты (это – деятельный, активный, прагматичный, общительный человек, легко вступающий и поддерживающий межличностные контакты).

В зависимости от сочетания параметров интроверсия – экстраверсия и нейротизм – стабильность, всех людей можно разделить на четыре группы (табл. 4).

Применение на практике знаний о структуре личности способствует овладению неоценимым психологическим инструментом анализа и

¹ Юнг К.Г. Психологические типы. СПб.: Питер, 2001. С. 181–204.

оценки личности, необходимым для верного выбора методов и приемов взаимоотношений с разными категориями людей. Важно отметить, что представленные в таблице черты, описывающие тот или иной тип личности, относятся к крайним вариантам типа. Понятно, что при менее выраженных особенностях (экстраверсии, интроверсии или нейротизма) и описания будут более «мягкими», не столь категоричными.

Таблица 4

Характеристика типов личности

	<i>СТАБИЛЬНЫЙ</i>	<i>НЕВРОТИЧНЫЙ</i>
ИНТРОВЕРТ	Спокойный, уравновешенный, надежный, контролируемый, миролюбивый внимательный, заботливый, пассивный	Склонный к переменам настроения, тревожный, ригидный, рассудительный, пессимистичный замкнутый, необщительный, тихий
ЭКСТРАВЕРТ	Лидер, беззаботный, веселый, покладистый, отзывчивый, разговорчивый, дружелюбный, общительный	Ранимый, беспокойный, агрессивный, возбудимый, непостоянный, импульсивный, оптимистичный, активный

К середине XX века некоторые психологи, изучающие личность, начали высказывать неудовлетворенность негативностью концепции Фрейда и объективностью психологических черт.

Так, сторонники гуманистического направления А. Маслоу и К. Роджерс утверждали, что люди по своей сущности добры и наделены тенденцией к самоактуализацией.

А. Маслоу выдвинул предположение, что мотивами нашего поведения служит иерархия потребностей (рис. 5).

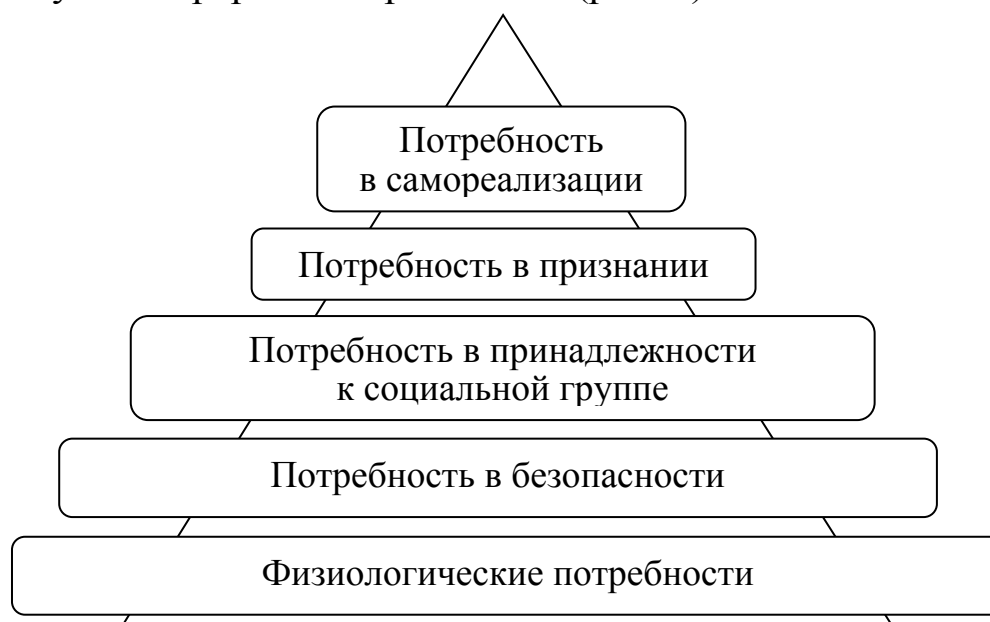


Рис. 5. Пирамида потребностей по А. Маслоу

К. Роджерс высказал предположение, что атмосфера искренности, одобрения и сопереживания благотворно влияет на возможности человека реализовать себя. В своей концепции гуманистические психологи сделали акцент на потенциале роста здоровых людей. Гуманистическая психология помогла возродить интерес психологии к человеческому «Я».

Основные подходы и исследованию личности представлены в таблице.

Таблица 5

	<i>Психодинамический подход</i>	<i>Теория личностных черт</i>	<i>Гуманистический подход</i>	<i>Социально-когнитивный подход</i>
<i>Что определяет поведение</i>	Бессознательные конфликты между стремлением к удовольствию и социальными ограничениями	Появление биологически определяемых черт (интроверсия, экстраверсия)	Переработка осознанных чувств и представлений человека о самом себе в свете личного опыта	Взаимное влияние человека и ситуации плюс осознание контролируемости
<i>Методы исследования</i>	Проективные тесты, предназначенные для выявления подсознательной мотивации	а) личностные опросники; б) сообщения знакомых об особенностях поведения	а) опросники для оценки сформированности Я-концепции; б) эмпатические интервью	а) анкеты-опросники; б) наблюдения за поведением в конкретных ситуациях
<i>Оценка</i>	Спекулятивная, с трудом поддающаяся проверке теория, имеющая огромное культурное влияние	Описательный подход, критикуемый за недооценку вариативности поведения в различных ситуациях	Теория, оживившая интерес людей к себе, критикуется как субъективная, чрезмерно сосредоточенная на человеческой самости и излишне оптимистичная	Интегративная теория, объединяющая исследования, когнитивных и социальных процессов; критикуется за недооценку важности эмоций и устойчивых личностных черт

Еще одно направление изучения личности – *социально-когнитивная психология А. Бандуры* – является производным психологических принципов обучения, познания и социального пове-

дения. Когнитивисты полагают, что мы приобретаем многие виды поведения с помощью условных рефлексов, либо наблюдая за другими людьми и моделируя свое поведение по их подобию.

Социально-когнитивное направление изучения личности заостряет внимание исследователей на том, как ситуация влияет на человека и как человек воздействует на ситуацию.

В целом важно понимать, что овладение всем богатством психологического знания о личности является важной предпосылкой проникновения в глубинные тайны человека, его поведения и деятельности.

Контрольные вопросы

1. Дайте определение личности и раскройте содержание этого понятия.
2. Раскройте соотношение понятий «индивид», «субъект деятельности», «личность» и «индивидуальность».
3. Раскройте проблему соотношения биологического и социального в личности.
4. Охарактеризуйте подструктуры личности по К.К. Платонову.
5. Назовите структурные компоненты личности в теории З. Фрейда.
6. Перечислите психологические особенности интровертов и экстравертов?
7. Охарактеризуйте основные виды потребностей человека, установите связь между ними.

Тема 6. Психология общения

1. Понятие и характеристика общения.
2. Сущность и функции профессионального общения.
3. Приемы и способы эффективной коммуникации с партнером по общению.

1. Понятие и характеристика общения

Искусство общения, знание психологических особенностей взаимоотношений и применения психологических методов крайне необходимы специалистам, работа которых предполагает постоянные контакты типа «человек – человек»: политикам, педагогам, сотрудникам правоохранительных органов и многим другим. Это умение лежит в основе жизненного и профессионального успеха. Необаятельный, угрюмый человек будет испытывать затруднения в общении с коллегами, ему сложно будет устанавливать контакты с деловыми партнерами, добиваться успехов на переговорах. Залог успеха любых начинаний делового человека, какую бы задачу он ни решал, – создание климата делового сотрудничества, доверия и уважения.

Общение с людьми – это наука и искусство. Здесь важны и природные способности, и образование. Именно поэтому тот, кто хочет достичь успеха во взаимодействии с другими людьми, должен учиться этому.

Изучением тех или иных сторон общения занимаются разные науки: философия, психология, этиология, социология, информатика. Каждая из них вкладывает в понятие «общение» свое содержание. Сложность достижения единства в понимании того, что же такое общение, с одной стороны, связана с его вездесущностью, а с другой – попытки охватить всевозможные составляющие понятия «общение» приводят к тому, что оно само исчезает, растворяется, теряя свою живую ткань и переставая быть похожим на то, что мы связываем с этим понятием.

И все-таки, что же такое взаимоотношения и общение? Мы определим эти понятие для того, чтобы знать, о чем же здесь пойдет речь. Это следует сделать потому, что всякий разговор о чем-либо не может быть плодотворным, если заранее не договориться о его предмете.

Понятие «общение» сегодня – одно из важнейших понятий психологической науки. Проблематике общения уделено значительное место буквально во всех разделах психологии: общей пси-

хологии, психологии личности, дифференциальной психологии. Что же касается прикладных областей, то педагогическая психология может вообще рассматриваться сквозь призму общения. Понятие «общение» является предметом рассмотрения социальной психологии и конфликтологии, где ни одна тема не может рассматриваться без затрагивания данной категории.

Все, что можно сказать о человеке – и профессионально, и с точки зрения житейской психологии – мы можем сказать, основываясь на общении с ним. Это может быть обыденное каждодневное или другое периодичное общение, это может быть и специальным образом организованное общение – психологическое исследование. В любом случае, знания, получаемые о человеке, в качестве источника имеют общение – опосредствованное, опосредованное и непосредственное.

Более того, успешность любой профессии, связанной с работой с «живыми людьми», зависит в первую очередь от умения установить контакт, наладить взаимоотношения, грамотно выслушать, «услышать» человека. Это именно те вопросы, которые являются предметом исследования психологии общения. Поэтому создается впечатление, что данный вопрос существовал вечно, а потому ответ на него, несомненно, уже дан. Однако однозначного ответа пока не существует. С одной стороны, знаний накоплено действительно достаточно, чтобы делать важные выводы, но попыток их обобщения сравнительно немного. С другой стороны, психология общения как наука сложилась совсем недавно. Знания по данной проблеме удивительно логично укладывались и в курс риторики, и в курс филологии, лингвистики, литературы и т. д. Вероятно, существуют вопросы, которые являются неоднозначными и многогранными.

Попробуем проследить развитие понятия «психология общения» в рамках наших отечественных традиций. Известный современный специалист в данной области Е.И. Рогов выделяет три основных этапа в становлении психологии общения.

Конец XIX – начало XX в. – исследования В.М. Бехтерева, который впервые поднимает вопрос о роли общения как фактора психического развития человека и о влиянии группы на включенного в нее индивида. Но сам процесс общения еще не стал предметом психологического исследования. Анализировалась лишь результативная сторона влияния общения на психические процессы и функции.

Начало XX в. – до 70-х годов XX в. – теоретико-философский подход. Понятие «психология общения» использовалось для обоснования положения о социальной обусловленности, опосредованности психики человека. Общение становится основой такого процесса, как социализация личности. В этот период общение занимает одно из ведущих мест в концепциях Б.Г. Ананьева, Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна. Но, несмотря на то, что продолжался теоретический анализ роли и функций общения в психическом развитии человека, оставались неразработанными проблемы, касающиеся психологической сущности и структуры общения, специфики ее процессуальных характеристик. Очевидно, общение еще не было включено в психологический эксперимент, который являлся на тот момент основным методом психологического исследования. Именно на основании экспериментов делались важнейшие выводы относительно различных явлений и процессов, происходящих в психике человека.

В 70-е годы XX в. изучение процесса общения становится самостоятельной областью психологической науки. До сих пор оно использовалось в качестве объяснительного принципа при анализе других проблем. От исследования понятия «в условиях общения» перешли к изучению самого процесса, его характеристик с превращением проблемы общения в объект психологического, теоретического, эмпирического и прикладного исследования. Именно в 70-е годы XX в. возник интерес к общепсихологическому анализу проблемы общения. Предметом исследования общения в психологии становится изучение его функций, механизмов, сторон. По мнению Б.Ф. Ломова, психология XXI в. станет психологией общения в самом широком смысле этого понимания.

Таким образом, мы видим, что одним из первых проблемных вопросов был вопрос о статусе категории общения, о включенности данного понятия в предметную область психологической науки.

Другим вопросом является устойчивая традиция, существовавшая в отечественной науке, связывать понятие «общение» с категорией «деятельность». В ряде зарубежных психологических концепций существует тенденция к противопоставлению общения и деятельности. Э. Дюркгейм полагал, что процесс общения – это процесс духовного речевого общения. Роль преобразовательной деятельности фактически сведена к нулю.

Согласно отечественным традициям существует принцип единства общения и деятельности. Однако связь между этими категориями понимается по-разному. Общение можно рассматривать как один из видов деятельности. В частности, Б.Г. Ананьев пишет о том, что человек является субъектом труда, общения, познания. Таким образом, общение – один из видов деятельности наравне с трудом и познанием.

А.Н. Леонтьев считает, что любые формы общения – есть специфические формы совместной деятельности. В этом случае оно становится подчиненной структурой, *процессом, порождаемым потребностями в совместной деятельности*. Стоит отметить, что тенденция выводить общение из деятельности появилась еще в марксистской психологии. Причем интересно, что в данном ключе общение в любом случае рассматривается как «подчиненная» область или производная от деятельности.

Б.Ф. Ломов критиковал подобную точку зрения и полагал, что отношения между общением и деятельностью существенно сложнее. По мнению этого психолога, нельзя рассматривать человеческую жизнь как поток сменяющих друг друга деятельностей. Общение является самоценной категорией, оно не всегда совершается ради потребности в совместной деятельности. Процесс общения может отражать специфическую активность человека, связанную с потребностью в контакте с другими людьми («аффилиативная» потребность). Общение может быть не только «средством», но и «целью». Этой точки зрения придерживается и А.А. Реан, который считает, что общение может выступать и в качестве *самотивированного* процесса.

Адекватно представлениям о самотивированности процесса общения понятие «фатическое общение», под которым понимается бессодержательное в деятельностном плане общение, исключительной целью которого является поддержание самого процесса общения. Инициировано такое общение будет совсем не совместной деятельностью, оно осуществляется «ради себя самого».

Кроме того, важным теоретическим основанием к различению категорий «общение» и «деятельность» является их отнесенность к различным методологическим парадигмам. Деятельность традиционно связана с формулой «субъект – объект», в то время как общение есть взаимодействие, осуществляемое по формуле «субъект – субъект». Дело в том, что в общении никто из партнеров не может

рассматриваться как объект, каждый из них является активным субъектом этого процесса.

Таким образом, общение является самостоятельной категорией психологического исследования, вместе с тем есть области, где общение и деятельность пересекаются, но есть и такие, где они далеки друг от друга.

Существование принципа о единстве общения и деятельности раскрывает третью проблематичную область психологии общения – разноплановость и многозначность определений понятия «общение». С точки зрения деятельностного подхода верно следующее определение: общение – это многоплановый процесс развития контактов между людьми, порождаемый потребностями в совместной деятельности.

В большом психологическом словаре дается определение, предполагающее несводимость общения к деятельности: общение – это взаимодействие двух или более людей, состоящее в обмене между ними информацией познавательного и/или аффективно-оценочного характера¹.

Ярко представлена идея о самостоятельности категории «общение» в концепции В. В. Знакова. Под общением понимается такая форма взаимодействия субъектов, которая изначально мотивируется их стремлением выявить психологические качества друг друга, и в ходе которой формируются межличностные отношения между ними (привязанности, дружбы или, наоборот, неприязни).

В русле концепции отношений объективным выглядит следующее определение. Общение – это процесс взаимодействия между партнерами, в ходе которого развиваются, проявляются и формируются определенные отношения между ними, каждого партнера к самому себе и к совместной деятельности.

Наиболее часто в психологической литературе можно встретить следующее определение: общение – это процесс и результат установления контактов между людьми или взаимодействие субъектов посредством различных знаковых систем.

Также общение рассматривается как сложный, многоплановый процесс установления и развития контактов между людьми, порождаемый потребностями в совместной деятельности и включающий в

¹ Мещеряков Б.Г., Зинченко В.П. Большой психологический словарь. СПб.: Прайм-Еврознак, 2003. С. 342.

себя обмен информацией, выработку единой стратегии взаимодействия, восприятие и понимание людьми друг друга¹.

В результате, можно констатировать, что выбор адекватного определения понятия «общение» – очередная проблемная область в психологии общения. Более того, именно в дефиниции отражается понимание сущности сложного, многогранного процесса общения.

Общение – это проявление фундаментальных свойств психики.

В самом общем виде общение выступает как форма жизнедеятельности. Социальный смысл общения состоит в том, что оно выступает средством передачи форм культуры и общественного опыта.

Специфика общения определяется тем, что в его процессе субъективный мир одного человека раскрывается для другого. В процессе общения человек проявляет свои индивидуальные особенности. По тому, как человек общается, можно судить о чертах его характера, о его общей культуре и грамотности.

В концепциях отечественных психологов, раскрывающих содержательные аспекты взаимодействия людей в организациях, подходы к раскрытию сути профессионального общения предложены в работах Г.М. Андреевой, А.А. Леонтьева, Л.А. Петровской и др.

Для лучшего понимания сущности общения традиционно выделяют три основных компонента: коммуникация (обмен информацией между общающимися), взаимодействие между людьми в процессе общения (обмен знаниями, идеями, действиями, эмоциями и т.п.) и перцепция (восприятие и познание людьми друг друга в процессе общения). Эта модель получила широкое распространение и называется аналитической. Согласно ей структура любого акта общения включает в себя коммуникативную, интерактивную и перцептивную стороны.

Наиболее методически значимой является классификация Г.М. Андреевой, в соответствии с которой выделяются три основные стороны общения:

1. Коммуникативная. Эта сторона связана с выявлением специфики информационного процесса между людьми, с учетом отношений между партнерами, их установок, целей, намерений. Средствами коммуникативного процесса являются: речь, жесты, мимика, пантомимика, интонации, паузы, система организации пространства, время коммуникации и, наконец, система «зрительного кон-

¹ Краткий психологический словарь / сост. Л. А. Карпенко; под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. М.: Политиздат, 1985. С. 213.

такта». Важной характеристикой коммуникативного процесса является намерение его участников повлиять друг на друга.

Коммуникативная модель рассматривает процесс обмена информацией как систему с обратной связью, действующую на фоне шумов среды общения и различного вида *коммуникативных барьеров, затрудняющих общение*:

а) *социально-культурные барьеры*, возникающие на основе различий национального, религиозного, политического, профессионального, полового, возрастного характера;

б) *психологические барьеры*, возникающие из-за индивидуально-психологических различий общающихся людей;

в) *барьеры отношения*, возникающие на основе сложившихся у людей межличностных антипатий или по причине группоориентированного поведения (например, влияние недоверия, ранее возникшего между людьми, на передаваемую деловую информацию; формализованное или конфронтационное обращения с представителями других профгрупп из-за наличия в организации явлений «группового фаворитизма», группового эгоцентризма и др.);

г) *семантико-фонетические барьеры*, связанные с различиями в передаче, приеме и понимании информации (например, люди различаются по лексикону (богатство/бедность), по способностям к логичности при формулировании сообщений, возможно несовпадение тезаурусов (т. е. лингвистического словаря языка), стилевых особенностей речи (превалирование структурирования информации по «правилу рамки» или «правилу цепи»), фонетических дефектов речи у говорящего (неразборчивая дикция, плохая артикуляция, излишек в сообщении неречевых голосовых проявлений, назализаций (в частности, звуков-разделителей типа «э-э-э-э», «хм-м-м-м») и др.)¹.

2. Интерактивная. Отражает процесс систематической смены коммуникативных ролей и взаимного воздействия партнеров по общению, то есть взаимодействие между людьми в процессе общения (обмен знаниями, идеями, действиями, эмоциями и т. п.). В профессиональном общении данная сторона общения характеризует взаимодействие и построение отношений общающихся друг с другом, непосредственно влияя на организацию и результат совместной деятельности.

¹ Панфилова А.П. Деловая коммуникация в профессиональной деятельности. СПб.: Изд-во Знание, 2001. С. 49–65.

Основными компонентами процесса взаимодействия являются позиции людей, участвующих в нем, их взаимоотношения и воздействия друг на друга. Деловое взаимодействие часто бывает в следующих *основных формах*:

1. *Кооперация* – проявляется в сотрудничестве, согласии, ассоциации, приспособлении, в итоге способствуя общению.

2. *Конкуренция* – базируясь на соперничестве, оппозиции, диссоциации, конфликтном противостоянии, может влиять как положительно, так и отрицательно на процесс общения.

В деловом взаимодействии сообщение (влияние), исходящее от коммуникатора к реципиенту, может быть *двух типов*:

– *побудительным*, рассчитанным на стимуляцию коммуникативных действий и в целом на активизацию поведения или на запрет определенных коммуникативных реакций, дестабилизацию поведения. Побуждающие влияния (способы воздействия) партнеров друг на друга могут быть в виде убеждения, заражения, подражания и внушения;

– *констатирующим*, выступающим в форме информации, не предполагающей непосредственного изменения поведения.

3. *Перцептивная*. Включает в себя процесс формирования образа другого человека, что достигается «прочтением» за физическими характеристиками человека его психологических свойств и особенностей поведения.

Причем термин «перцепция» (от лат. *perceptio* – восприятие), здесь употребляется не совсем в общепринятом понимании. На самом деле речь идет не столько о восприятии, сколько о сознании другого человека. На основе внешней стороны поведения мы, по словам С.Л. Рубинштейна, как бы «читаем» другого человека, расшифровываем его внутренний мир, особенности личности по внешним проявлениям. Впечатления, которые возникли при этом, играют важную роль, регулируя процесс общения. В ходе познания другого человека одновременно осуществляются и эмоциональная оценка этого другого, и попытка понять логику его поступков и строй мышления, а затем, уже на основе этого, построить стратегию своего собственного поведения. Таким образом, когда говорят о перцептивной стороне общения, то имеют в виду особенности восприятия не физических, а социальных объектов, к которым относятся формирование представления о намерениях, мыслях, способностях, эмоциях, установках т. д.

Социальная перцепция есть многоплановый и многоуровневый процесс формирования образа и оценки сторонами общения друг друга (между конкретными людьми, группами, социальными общностями) на основе оценки его внешнего вида и поведения. В межличностном общении он осуществляется на основе «субъективного прочтения» физических характеристик и психологических свойств на основе поведения партнера.

Особенностью социальной перцепции является не столько акцент на отдельных качествах личности партнера, сколько восприятие его во взаимоотношениях с другими людьми (по исполняемой роли, статусу в группе, идентификации с группой, ее месту среди подразделений организации и пр.). Ведь всегда на восприятие и оценку влияют и *межгрупповые механизмы понимания*:

- *социальная категоризация* (распределение людей по определенным группам (ситуативным и постоянным) для облегчения прогноза их поведения);

- *групповая идентификация* (отнесение себя к какой-либо группе для преодоления дезориентированности в организации, т. е. чувств одиночества, неудовлетворенности и т. д.);

- *социальное сравнение* (сравнение той группы, к которой человек относится сам, с иными группами, обеспечивающее понимание различий «Мы» и «Они», в т. ч. ведущее при недооценке «Они» и переоценке «Мы» к явлениям «межгрупповой дискриминации»);

- *стереотипизация* (понимание другого путем отнесения его к какой-либо социальной группе и автоматического перенесения на него типичных для данной группы характеристик).

При *интерпретации и прогнозировании чувств и поступков партнера по общению срабатывает психологический механизм атрибуции* (приписывания).

Механизм каузальной (случайной) атрибуции связан с приписыванием причин как своему поведению, так и поведению другого человека. Исследователи атрибуции анализируют «психологию здравого смысла», посредством которой человек объясняет повседневные события. Феномен атрибуции возникает тогда, когда имеется недостаток информации о другом человеке, заменять которую и приходится путем приписывания (атрибуции). Необходимость использования его человеком обуславливается тем, что информация, полученная при визуальном наблюдении и восприятии речи партнера, оказывается недостаточной и производится ее «дистраивание» –

приписывание дополнительных элементов по следующей схеме: «воспринимаемый партнер – атрибуция – образ партнера».

В процессе межличностного восприятия характер атрибуции зависит от следующих показателей: степени типичности или уникальности поступка; социальной желательности или нежелательности поступка; от того, является ли субъект восприятия сам участником события или его наблюдателем.

Характер приписывания зависит от меры участия человека в обсуждаемом событии: оценка будет различной в случаях, если он был участником или наблюдателем. Общая закономерность также проявляется в том, что по мере роста значимости произошедшего люди склонны искать причину в осознанных действиях субъекта, виновного в наступлении негативного события.

Для повышения адекватности *социальной перцепции* необходимо учитывать следующие моменты:

- объект восприятия не пассивен и часто не безразличен воспринимающему субъекту. Здесь может проявиться феномен аттракции¹ (в результате чего познание партнера по общению будет вестись на основе отношения, вызванного устойчивым позитивным чувством его привлекательности. Кроме того, воспринимаемый человек, ощущая проявление к себе интереса, может и манипулятивно влиять на трансформацию представлений в благоприятную для своих целей сторону;

- для преодоления социальных стереотипов, которые находятся вне критического анализа со стороны сознания, требуется обращать особое внимание на сигналы обратной связи от партнера по общению, фиксируя и сравнивая его вербальные и невербальные проявления по значению и ситуационному контексту;

- в связи с тем, что внимание субъекта восприятия прежде всего сосредоточено на смысловых и оценочных (в т. ч. и причинных) интерпретациях поведения партнера по общению, следует учитывать закономерности каузальной атрибуции;

- социальная перцепция характеризуется большой слитностью познавательных и эмоциональных компонентов, а поэтому из-за сильных эмоций и чувств, а также их проявления в виде привносимого в ситуацию делового общения определенного эмоционального

¹ Аттракция (лат. *attrahere* – привлекать, притягивать) – понятие, обозначающее возникновение при восприятии человека человеком привлекательности одного из них для другого.

состояния (например, в виде стенического (при преобладании позитивных эмоций) или астенического (при засилье отрицательных чувств) психического настроения) могут происходить дополнительные искажения в восприятии;

– понимание партнера по общению должно осуществляться на основе анализа его ценностных ориентаций и установок, используемых им правил коммуникации, а также в контексте цели общения и учета сложившегося отношения к нему.

Известным отечественным психологом Б. Ф. Ломовым была предложена близкая классификация функций общения:

1. Информационно-коммуникативная, охватывающая процессы приема-передачи информации.

2. Регуляционно-коммуникативная, связанная со взаимной корректировкой действий при осуществлении совместной деятельности.

3. Аффективно-коммуникативная, относящаяся к эмоциональной сфере человека.

По критерию «цель общения» выделяют восемь функций общения:

1) контактная (цель – установление контакта);

2) информационная (цель – обмен сообщениями);

3) побудительная (цель – стимуляция активности партнера по общению);

4) координационная (цель – взаимное согласование действий).

5) понимание (цель – адекватное восприятие и понимание смысла сообщений, а также установок, намерений, переживаний, состояний партнера);

6) эмотивная (цель – обмен эмоциями);

7) установление отношений (цель – осознание своего места в системе ролевых, межличностных, деловых и прочих связей);

8) оказание влияния (цель – изменение состояния, поведения партнера по общению).

Обобщая все выше сказанное можно выделить три основные функции общения:

– информационная – передача информации;

– интеллектуальная – решается вопрос: настроен ли человек на общение или нет.

– взаимного воздействия.

Также выделяют основные функции общения: контактная; понимания; информационная; эмотивная; побудительная; координационная; влияния.

Виды общения:

- по количеству участников – *межличностное и групповое*;
- по способу общения – *вербальное и невербальное*;
- по положению общающихся – *контактное и дистантное*;
- по условиям общения – *официальное и неофициальное*;
- по задачам – *установочное и информационное*.

Таким образом, для того чтобы понять внутренние силы общения, необходимо знать, какие потребности удовлетворяются в общении. Успешность общения часто зависит от того, верны ли предположения человека относительно мотивации общения партнера. Чтобы судить о мотивах, необходимо знать, какие потребности поддерживают общение. Не менее важно установить и цель общения, так как у партнеров цели и мотивы общения могут не совпадать. Поэтому одним из главных факторов, дезорганизирующих общение, является неопределенность его целей и мотивов. Эффективность общения зависит от того, в какой мере вступающие в него в состоянии правильно приписывать друг другу его мотивы и проверять правильность своих предположений.

2. Сущность и функции профессионального общения

Психологами выявлено, что у работающих в сферах, где для решения профессиональных задач постоянно требуется общение или в профессиях типа «человек – человек» (по Е.А. Климову), успех в деятельности зависит на 80–85% от коммуникативной компетентности и только на 15–20% определяется уровнем профессиональной подготовки по специальности. Низкая коммуникативная компетентность приводит к значительным искажениям и потерям в деловой информации. Согласно исследованию В. М. Снеткова, в современных отечественных организациях в нисходящей коммуникации (от высшего руководства к исполнителям) только 63% исходной информации от начальника доходит до заместителей, 40% – до начальников отделов и только 20% – до исполнителей. В восходящей коммуникации только 40% информации от исполнителей доходит до первого руководителя. В итоге, до 70% всей информации находится вне контроля руководства организации, а поэтому даже руководители высшего звена организации вынуждены обеспечивать ее полноту за счет неформального межличностного общения, но из-

за ограниченной включенности в откровенное общение – без гарантии надлежащего качества получаемых сообщений¹.

Профессиональное общение представляет собой такую разновидность взаимодействия между людьми, которое осуществляется на основе определенного вида деятельности и нацеливается на достижение конкретного результата. Его цель задана потребностями конкретных субъектов труда и вида организации, состоит в выработке и реализации ими аффективной стратегии взаимодействия и построения отношений, приводящих к успешному осуществлению профессиональной деятельности.

Профессиональное общение, в отличие от повседневного бытового, межличностного взаимодействия людей, часто носит вынужденный характер и более жестко нормативно и символически – организационно и культурно регламентировано.

Сущностью профессионального общения является изменение взглядов, оценок, установок, намерений, психических состояний, поведения его участников путем обмена познавательной и аффективно-оценочной информацией в интересах достижения конкретного эффекта.

В профессиональном общении между сотрудниками организации проявляются *два взаимосвязанных аспекта: взаимодействие и взаимоотношения*. *Взаимодействие* предопределяется технологией производства или должностными обязанностями, ориентируя на согласованные действия по созданию продукта или услуг.

Взаимоотношения – это эмоционально окрашенные субъективные симпатии или антипатии людей друг к другу, являющиеся результатом их взаимодействия. В итоге, при оценке эффективности профессионального общения всегда надо учитывать характер взаимоотношений сотрудников, которые во многом зависят от их личностных особенностей и культуры общения.

Профессиональное общение, где руководители, вступая в деловые контакты с подчиненными, рассматривают их лишь как объекты или средство в реализации статусно-силового влияния или ситуативного манипулирования, в длительной перспективе недостаточно эффективно влияет на рост продуктивности совместной деятельности. Не способствует последней и так называемое формализованное (официально-служебное) общение, базирующееся на «дежурной вежливости» партнеров и ситуативных клише делового

¹ Снетков В.М. Психология коммуникации в организациях. СПб.: Изд-во СПбГУ, 2000. С. 14–15.

контакта, так как при этом сотрудник не удовлетворяет присущие ему потребности в «уважительных человеческих отношениях». Поэтому для повышения эффективности труда руководителям требуется строить деловое общение с подчиненными, в полной мере отвечающее требованиям вида совместной деятельности.

В профессиональном общении должны превалировать коммуникативные знания, умения, навыки, личностные качества, так как общение не только структурный компонент профессиональной деятельности, но и ее особый самостоятельный вид.

Таким образом, профессиональное общение имеет деятельностную природу, оно детерминировано спецификой профессиональной деятельности, ее структурой, целями, задачами. Профессиональное общение влияет на качество деятельности, а профессиональная деятельность, в свою очередь, предъявляет все более высокие требования к подготовленности к профессиональному общению.

По своим формам и видам общение разнообразно. Классификация видов профессионального общения проводится по ряду оснований:

1. По количеству участников общения:

- межличностное (общение двух или нескольких лиц);
- межгрупповое (общение малых групп или структурных подразделений);
- массовое – все множество связей и контактов незнакомых людей в обществе (общение на уровне профессионального сообщества).

2. По типу осуществления общения:

- непосредственное является исторически первой формой общения, на основе которой возникают другие виды (прямое межличностное общение или «глаза в глаза»);
- опосредованное (косвенное общение, в т. ч. на основе переписки, разговоров по телефону, применения электронных средств связи и т. д.).

3. По характеру доминирующих отношений в общении:

- официальное или формальное (например, распорядительно-информационное общение в системе «руководитель – подчиненный»);
- неофициальное или неформальное (например, общение на основе симпатии между сотрудниками, не находящимися в подчинении по службе).

4. По целевой направленности общения:

- познавательное (передача сведений, необходимых для профессиональной деятельности, обмен инновационными идеями, расширение информационного фонда партнера);

- экспрессивное (обмен чувствами и переживаниями, формирование у партнера психоэмоционального настроения и побуждений к необходимому социальному действию);

- убеждающее (формирование у партнера ценностных ориентаций и отношений взаимодействия, применение приемов аргументации для достижения единомыслия);

- суггестивное (внушающее воздействие на партнера для изменения мотивации и установок, отношения и поведения);

- ритуальное (закрепление и поддержание конвенциональных отношений в группах и в целом в организации, обеспечивающих функционирование корпоративной культуры).

5. В зависимости от доминирующих средств (каналов) передачи информации:

- вербальное (от лат. *verbalis* – словесный), то есть речевое общение);

- невербальное (неречевое), то есть с помощью мимики (выражение лица), пантомимики (позы тела, жестов), в виде экспрессивных реакций и др.);

- комбинированное (своеобразное сочетание речевых и неречевых средств в конкретной ситуации общения).

Межличностное общение – общение, осуществляемое с помощью средств речевого и неречевого воздействия взаимодействие между несколькими людьми, в результате которого возникают психологический контакт и определенные отношения между участниками общения.

Принято также выделять межперсональное и ролевое общение. В первом случае речь идет об обычном общении людей, каждый из которых отличается своими уникальными качествами. В случае ролевого общения его участники выступают как носители определенных социальных ролей. В ролевом общении человек лишается своих индивидуальных качеств.

Сущность общения реализуется в его функциях. Общение выполняет различные функции (прием и передачу информации, установление и регулирование взаимоотношений между людьми, удовлетворение основных потребностей и эмоций человека и др.).

Общение выполняет шесть функций:

- *коммуникативную* – осуществляет взаимосвязь людей на уровне индивидуального, группового и общественного взаимодействия. Информация облекается в форму различных знаков, образующих язык общения. Поэтому эффективность коммуникативных функций предопределяется решенностью проблемы канал – знак;

– информационную – обеспечивает прием и хранение информации, служит целям передачи социального наследования индивидуального и общечеловеческого опыта. Информация передается по каналам связи в виде знаков и их комплексов (слов, жестов, мимики и др.), за которыми закреплены определенные значения. Эффективность информационных функций общения зависит от успешности решения проблемы знак – значение;

– когнитивную – направлена на интерпретацию отношения знак – значение в целях определения смысла и обогащения опыта самопознания и взаимопознания партнеров для оптимального взаимодействия. Эффективность когнитивных функций общения зависит от успешности решения проблемы значение-смысл, связанной с определением возможностей партнеров решать и выполнять конкретные задачи совместной жизнедеятельности;

– эмотивную – проявляется в переживании человеком своих отношений с людьми, а также в эмоциональной связи с действительностью. Взаимоотношения людей тесно связаны с их представлениями друг о друге. Поэтому эффективность эмотивных функций общения зависит от успешности решения проблемы смысл – отношение;

– конативную – обеспечивает управляющее воздействие на личность во всех процессах жизнедеятельности, связана с устремлением человека к тем или иным ценностям, выражает побудительные силы человека, регулируя поведение партнеров в совместной деятельности через процесс общения. Конативные функции в процессах общения проявляются в рамках проблемы отношение – поведение, эффективность решения которой предполагает согласованность взаимодействий партнеров;

– креативную – направлена на преобразование людей в процессах общения, изменение и воспитание личности. Этому служат специальные механизмы психической деятельности, осуществляющие психологическое взаимовлияние партнеров. Креативные функции в процессах общения включаются в решение проблем, возникающих в контексте соотношения поведение – личность.

Эти шесть функций в целом и каждая в отдельности получили более или менее удовлетворительное теоретическое объяснение в трудах многих отечественных и зарубежных психологов. Многочисленные исследования свидетельствуют о том, что все указанные функции трансформируются в одну, главную функцию общения – регуляторную, которая проявляется во взаимодействии человека с

другими людьми. Тогда в этом смысле общение будет являться механизмом социально-психологической регуляции поведения в совместной деятельности людей.

Каждый сотрудник, реализуя свою деятельность в служебном коллективе, должен уметь организовать информационный обмен, скоординировать свою деятельность с другими сотрудниками, определить межличностные позиции. При возникновении конфликтных ситуаций их необходимо разрешать. Знание коммуникационных причин конфликтов, умение вести переговоры – все это необходимо для эффективной работы в коллективе. От уровня коммуникативной компетентности руководителя зависит успешность деятельности вверенного ему коллектива.

Этические нормы профессионального общения создают целый ряд *психологических эффектов*, которые модифицируют восприятие, оценки, отношения, эмоциональные состояния, намерения и поступки людей, придают процессу взаимодействия упорядоченный, стабильный, предсказуемый, безопасный характер (рис.6).

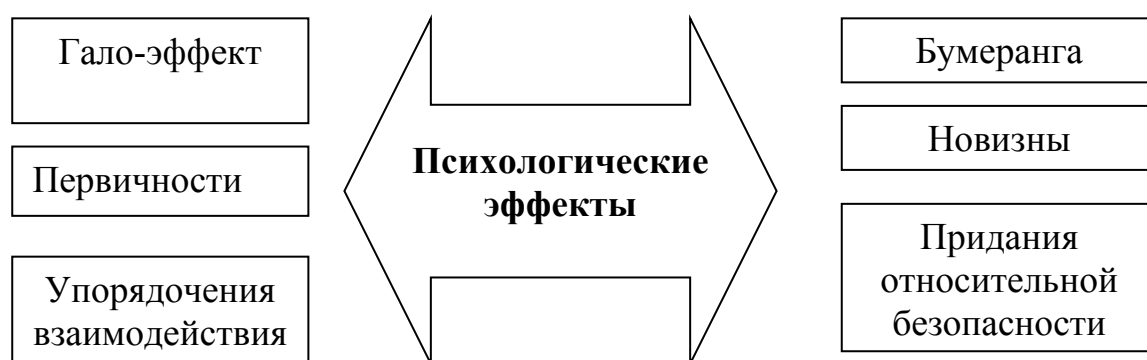


Рис.6. Психологические эффекты, создаваемые этическими нормами профессионального общения

Наиболее сильное воздействие на партнеров по общению оказывает так называемый *гало-эффект* или «*эффект ореола*». Его суть состоит в том, что люди склонны распространять впечатление, вызванное восприятием отдельных личностных качеств и поступков другого человека, на оценку всей его личности. В этой связи сотрудник, соблюдающий нормы этики общения, воспринимается другим как человек, уважающий его личное достоинство, взгляды, интересы, желания и, следовательно, как симпатичный, порядочный и надежный человек.

В многочисленных психологических исследованиях показано, что люди, воспринимаемые как симпатичные и порядочные, пользуются большим доверием окружающих, обладают большей силой влияния на партнеров по общению, чем другие. Поэтому немаловажен *«эффект первичности»*, то есть необходимости произвести сразу благоприятное впечатление и *«эффект новизны»*.

Руководители различного уровня, специалисты по ведению переговоров, наделяемые перечисленными качествами, исходно обладают высоким потенциалом убеждения, внушения, психического заражения, программирования поведения окружающих.

Другим психологическим результатом соблюдения этических норм является *эффект придания относительной безопасности* процессу профессионального взаимодействия. Этические правила поведения, несмотря на их определенную условность и необязательность, все же представляют собой разновидность социальных норм поведения.

Любая социальная норма – это совокупность сообща выработанных требований к поведению людей в конкретных ситуациях их социального взаимодействия. Целью выработки таких норм является упорядочение, облегчение взаимодействия людей путем временного ограничения, блокирования их психологических качеств и состояний, мешающих общению (например, агрессивности, некорректности, недоверчивости, плохого настроения и др.).

Людям свойственно подсознательно противодействовать и срабатывает так называемый *«эффект бумеранга»*.

Этические нормы и принципы указывают на то, какие действия в процессе делового взаимодействия приемлемы, а какие нет, в чем выражается служебная дисциплина, каковы нравственные эталоны поведения. Особенной нравственной «емкостью» отличаются отношения руководителя к подчиненным. Они во многом задают характер общения и социально-психологический климат в коллективе. Без соблюдения этических норм общения руководителем и всеми членами коллектива сотрудники чувствуют себя психологически и нравственно незащищенными.

Этика профессионального общения основывается на нормах поведения людей, которые способствуют развитию сотрудничества, укрепляют сущностную основу профессиональной деятельности. Суть этических правил состоит в укреплении взаимного доверия, предупреждении другого человека о своих целях, интересах, наме-

рениях, недопущении лжи во взаимоотношениях. Соблюдение этических норм профессионального общения сопровождается рядом психологических эффектов, делающих взаимодействие упорядоченным, стабильным, предсказуемым, комфортным, психологически безопасным и эффективным.

Как уже отмечалось, профессиональное общение проявляется в различных звеньях социального взаимодействия, и в каждом имеются специфические этические регуляторы поведения его участников.

В сфере профессионального общения «сотрудник – сотрудник» главенствует этический принцип: «Относитесь к своему коллеге так, как вы хотели бы, чтобы он относился к вам». Он требует от сослуживцев взаимного уважения и признания, доброжелательности и честности, четкого разделения прав и ответственности, верности своему слову, добросовестности и др.

Настоящих профессионалов в каждом типе деятельности не так много, как хотелось бы. Настоящий профессионал формируется только при условии его стремления к нравственному самосовершенствованию, при сохранении преданности своему делу, чувства моральной удовлетворенности от своей работы, при обязательном наличии у него определенного морального «стержня» повседневного поведения, нравственной устойчивости, то есть «активности субъекта по организации и управлению своей деятельностью, общением и поведением».

3. Приемы и способы эффективной коммуникации с партнером по общению

Решение вопроса о выборе средств, пригодных для совершенствования навыков общения, зависит прежде всего от того, каким образом интерпретируется, понимается компетентность в общении.

Коммуникация – процесс создания и передачи значимых сообщений. Коммуникация отражает смысловой аспект социального взаимодействия.

Средствами коммуникативного процесса выступают две знаковые системы: вербальная (словесная, речевая) и невербальная.

Особенности вербальной коммуникации:

- обмен сообщениями, которые могут существовать помимо передающего их человека (например, в пересказе или в виде текста), позволяют информировать об отсутствующих предметах или явлениях;
- составные элементы вербального сообщения (буквы, слова, предложения, фразы) четко отделены друг от друга, их соотношение подчинено определенным правилам;

- вербальные высказывания в значительной степени осознаны, их легче подвергнуть анализу, оценить, понять, проконтролировать;
- говорить учат специально, семья и общество уделяют этому достаточно много времени и сил.

Для повышения эффективности вербальной коммуникации необходимо использовать специальные коммуникативные техники.

Вербальные коммуникативные техники – это приемы эффективной передачи информации с помощью речи в монологическом и диалоговом взаимодействии, в публичном выступлении, способы понимающего и активизирующего слушания и т. д.

В этом нам может помочь целый ряд технических приемов, некоторые из которых носят универсальный характер.

Метод «бумеранга». Многие замечания обусловлены, прямо или косвенно, нашим собственным мнением, это общее можно использовать как отправную точку для аргументации.

«Сжатие» нескольких значений. Воздействие нескольких замечаний и возражений существенно смягчается, если на них отвечать одной фразой, сконцентрировав в ней все существенное и избегая дискуссии по каждому из замечаний в отдельности.

«Одобрение – уничтожение». Этот прием применяется против объективных и корректных замечаний и возражений.

Перефразирование заключается в повторении и одновременном смягчении замечания собеседника, на которое можно дать удовлетворительный ответ. Такой подход позволяет установить и поддерживать контакт с собеседником, даже если, на первый взгляд, результат беседы не имеет перспектив.

Сравнение. Замечания легче всего нейтрализовать с помощью аналогии, вместо того чтобы прямо отвечать на них. Сравнение необходимо приводить из той области, которая знакома собеседнику и в которой данное противоречие разрешимо.

Предупреждение. Неприятное замечание, которое можно ожидать от собеседника, легко смягчить, если первым использовать его.

Отсрочка. Практика показывает, что замечание или возражение теряет свою силу по мере удаления от того момента, когда оно высказано. (Иногда это единственный выход.)

Невербальная система, в свою очередь, состоит из других систем: оптико-кинетической (жесты, мимика, пантомимика), пара- и экстралингвистических (интонация, неречевые вкрапления в речь),

организации пространственно-временных параметров коммуникации, контакта глазами.

Невербальная коммуникация – это взаимодействие между людьми с помощью неречевых средств, обмен невербальными посланиями и их интерпретация в данной ситуации.

Невербальная коммуникация определяет выразительность и использует следующие знаковые системы:

- оптико-кинетическую – поза, жест, мимика, походка и т. д. В целом она предстает как более или менее отчетливо воспринимаемое свойство общей моторики различных частей тела. Имеется большое количество описаний традиционных жестов, бытующих у разных народов. Образовалось даже семиотическое учение о кинемах (движениях, имеющих смысл), получившее название кинесика (исследования М. Аргайла). Данный термин был предложен американским ученым Бердвистлом, под которым он понимал движения, отражающиеся с помощью оптической системы субъекта;

- пара- и экстралингвистическую. Паралингвистическая система – это система вокализации речи, то есть качество голоса (диапазон, тональность, интонация, темп, ритм, громкость). Экстралингвистика – это эмоциональное сопровождение речи (смех, плач, покашливания, паузы и т. п.);

- тактильную – включает в себя различные прикосновения (рукопожатие, поцелуй, похлопывания и т. п.). Такесика – это невербальная коммуникация, связанная с тактильной системой восприятия, включающая самые разнообразные прикосновения: рукопожатия, поцелуи, поглаживания, похлопывания, объятия и т. д.;

- пространственно-временную. Изучением норм пространственной и временной организации общения занимается проксемика. Проксемика (*proximity* – близость) – это пространственные взаимоотношения людей в процессе общения. Данное понятие было предложено американским исследователем Э. Холлом. Он выделяет четыре пространственных зоны: 1) интимную (0–45 см) – самая главная зона, на которую допускаются только близкие, родные люди; 2) личную (45–120 см) – зона общения со знакомыми людьми, равными по социальному положению; 3) социальную (120–400 см) – зона формального взаимодействия с соблюдением субординации или с незнакомыми людьми; 4) общественную, или публичную (400–750 см) – наблюдается при выступлении перед большой аудиторией.

Контакт глаз – это специфическая знаковая система, связанная со зрительным восприятием (движения глаз, частота обмена взглядами, их длительность, смена статики и движения взгляда и т. п.).

Совокупность этих знаковых систем призвана выполнять следующие четыре функции:

- создание и поддержание психологического контакта, регуляцию процесса общения;
- дополнение речи, придание новых смысловых оттенков словесному тексту;
- репрезентацию эмоциональных состояний партнеров по коммуникативному процессу;
- замещение речи.

Теперь перейдем к рассмотрению невербальных средств общения.

Каждому из нас приходилось заниматься изучением языков (родного, иностранного, языков программирования и др.). Но существует еще один международный, общедоступный и понятный язык, о котором до недавнего времени было мало известно – это язык жестов, мимики и телодвижений человека.

Особенностью языка телодвижений является то, что его проявление обусловлено импульсами подсознания человека, и отсутствие возможности подделать эти импульсы позволяет доверять этому языку больше, чем обычному (вербальному) каналу общения.

Несмотря на множественность проведенных исследований, до сих пор ведутся горячие дискуссии по поводу того, являются ли невербальные сигналы врожденными или приобретенными, передаются ли они генетически или приобретаются каким-то другим путем.

Рядом исследований выражения лица у людей – представителей пяти глубоко отличных друг от друга культур, подтверждены высказанные Ч. Дарвином предположения о врожденных жестах. Установлено, что представители различных культур использовали одинаковое выражение лица при проявлении определенных эмоций. Это позволило предположить, что эти жесты должны быть врожденными.

Существуют также разногласия по поводу того, являются ли некоторые жесты приобретенными и культурно обусловленными или генетическими.

Большинство жестов невербального поведения являются приобретенными, и назначение многих движений и жестов культурно обусловлено. Рассмотрим эти аспекты языка тела.

Во всем мире основные коммуникационные жесты не отличаются друг от друга. Когда люди счастливы, они улыбаются, когда они печальны – хмурятся.

Одной из наиболее серьезных ошибок, которую могут допустить новички в деле изучения языка тела является стремление выделить один жест и рассматривать его изолированно от других жестов и обстоятельств (например, почесывание затылка может означать наличие перхоти или вшей, неуверенность, забывчивость или ложь и т.д.).

Кроме учета совокупности жестов и соответствия между словами и телодвижениями, для правильной интерпретации жестов необходимо учитывать обстановку, в которой происходит общение. Важно учитывать также профессию.

Известно, что неискренность человека мы «читаем» прежде всего, благодаря сигналам нашей невербальной системы. В обыденной жизни люди чаще всего называют это интуицией или «шестым чувством». В данном случае речь чаще всего идет о неконгруэнтности, то есть несовпадении вербальных и невербальных сигналов. Об этом размышляли еще древние, свидетельством чего является само происхождение слова «интуиция». Латинское *intueri* означает внимательно смотреть. На этом принципе основан, кстати, широко известный детектор лжи, позволяющий с помощью чувствительных датчиков различать еле уловимые изменения кожи, глаз, рук, ног и т.д.

Контрольные вопросы

1. Охарактеризуйте развитие понятия «психология общения» в рамках отечественных психологических традиций.
2. Перечислите уровни и функции общения.
3. Охарактеризуйте содержание, цели и средства профессионального общения.
4. Как взаимосвязаны между собой коммуникативная, интерактивная и перцептивная стороны общения.
5. Перечислите характеристики профессионального общения.
6. В результате каких причин возникают коммуникативные барьеры, какие обстоятельства влияют на их появление?
7. Что представляют собой средства невербальной коммуникации? Раскройте их роль в установлении и развитии психологического контакта между людьми.

Раздел 2. ОБЩИЕ ОСНОВЫ ПЕДАГОГИКИ

Тема 7. Педагогика как наука и область гуманитарного знания

1. Цели и задачи педагогической деятельности.
2. Характеристика педагогики как науки.
3. Развитие педагогических идей в истории педагогики.

1. Цели и задачи педагогической деятельности

Приступая к изучению раздела «Общие основы педагогики», прежде всего важно разобраться, какую часть человеческой практики данный раздел рассматривает и структурирует с помощью научных категорий и понятий. Реальность эта хорошо знакома любому, кто окончил общеобразовательную школу, обучается в образовательной организации высшего образования, размышляет об отношениях в семье или на службе. Это деятельность по обучению и воспитанию человека на всех этапах его развития – от детского до пожилого возраста. Деятельность эту называют педагогической, а науку – педагогикой.

Термин «педагогика» древнегреческого происхождения. Рабов, которые сопровождали детей аристократов в школу, называли «пайдагогос», что означает «ведущий ребенка». Со временем значение этого слова расширилось. Педагогами стали называть людей, занимающихся воспитанием детей и получивших для этого специальную подготовку. В наши дни педагогика разрабатывает вопросы воспитания не только детей, но и взрослых, обеспечивая профессиональную подготовку, непрерывное образование человека в различных областях его жизни и деятельности.

Любая наука описывает какую-либо реальность, законы (или закономерности) ее функционирования и развития. Для педагогики такой реальностью является опыт передачи знаний, умений, способов мышления, норм поведения и ценностей от одного поколения к другому.

Учить своих детенышей приемам выживания свойственно практически всем животным. Чем можно питаться, как добывать пищу, как скрываться, защищаться, бороться малыши узнают, подражая своим родителям. Одновременно в любом сообществе животных младшие учатся правилам поведения и взаимоотношений с сородичами.

По этой же модели строилось обучение и воспитание в первобытном обществе людей. Работа вместе со взрослыми, выполнение ритуалов и соблюдение традиций способствовали накоплению мастерства и жизненного опыта. Сказки, пословицы, поговорки, ритуалы, традиции – все служило обучению и воспитанию младших

старшими. Но чем сложнее становилась хозяйственная жизнь, затем производство, чем крупнее сообщества (города, государства), тем больше усложнялся процесс передачи знаний и умений от одного поколения к другому. Возникновение письменности позволило концентрировать, накапливать эти знания. Веками практика обучения и воспитания становилась все более сложной. Ее цели и содержание осмысливались, обсуждались в рамках философии.

Как особая область научного знания педагогика выделилась из философии сравнительно недавно, около четырех столетий назад¹. По историческим меркам это немного: всего-то восемь поколений сменилось с тех пор, как было изобретено и распространилось книгопечатание², а значит, более доступной стала грамотность. Развивалось производство, торговля, потом наука. Требовалось все больше людей, умеющих читать, писать.

В 1623 году английский философ Френсис Бэкон (1561–1626) в трактате «О достоинстве и умножении наук» выделил и определил педагогику как руководство чтением. Позже она стала осознаваться как «наука учить и воспитывать».

Многие положения педагогической деятельности и правила организации школы первым сформулировал Ян Амос Коменский, который признан классиком мировой педагогики.



*Я.А. Коменский
(1592–1670)*

Первая в истории человечества книга о процессе обучения называлась «Великая дидактика» (1567) и имела следующий подзаголовок: содержит «универсальную теорию учить всех всему или верный и тщательно обдуманый способ создавать по всем общинам, городам и селам каждого христианского государства такие школы, в которых бы все юношество того и другого пола, без всякого, где бы то ни было исключения, могло обучаться наукам, совершенствоваться в нравах, исполняться благо-

¹ Заметим, что социология выделилась из философии лишь в середине XIX в., XIX в., ещё позже психология как наука. В российских университетах психологический факультет отделился от философского всего лишь полвека назад.

² В Европе первые книги были напечатаны в середине XV в., а в России в 1564 г. До этого книги были рукописными и распространялись переписыванием. Переписывались книги по заказам монастырей, церковных деятелей, грамотных людей.

честия и таким образом в годы юности научиться всему, что нужно для настоящей и будущей жизни, кратко, приятно, основательно; где для всего, что предлагается, основания почерпаются из самой природы вещей; истинность подтверждается параллельными примерами из области механических искусств; порядок распределяется по годам, месяцам, дням и часам, наконец, указывается легкий и верный путь для удачного осуществления этого на практике. Началом и концом (руководящим началом) нашей дидактики пусть будет: исследование и открытие метода, при котором учащие меньше бы учили, учащиеся же больше бы учились; в школах было бы меньше шума, одурения, напрасного труда, а больше досуга, радостей и основательного успеха, и в христианском государстве было бы меньше мрака, смятения, раздоров, а больше света, порядка, мира и спокойствия»¹.

Правильная постановка дидактики (искусства обучения), по мнению Коменского, важна:

1. Для родителей, которые до сих пор большей частью были не осведомлены, чего им ждать от своих детей. Они нанимали учителей, обращались к ним с просьбами, задабривали их подарками, даже меняли их часто так же напрасно, как и с некоторой пользой. Но если метод воспитания доведен до безошибочной верности, то результат, на который не всегда надеются, не может, с Божией помощью, не воспоследовать.

2. Для учителей, большинство которых совершенно не знало дидактики и вследствие этого, желая выполнить свой долг, мучило себя и истощало свои силы трудолюбием и старательностью; стремясь достигнуть успеха то тем, то другим способом, они меняли метод не без тягостной потери времени и трудов.

3. Для учеников, чтобы можно было довести их до вершин наук без трудности, скуки, окриков и побоев, а как бы играя и шутя.

4. Для школ, которые при правильном методе не только можно будет сохранить в цветущем состоянии, но и без конца умножить. Ведь они будут поистине местами игр, домами наслаждения и удовольствий. И когда (вследствие непогрешимости метода) из какого угодно ученика выйдет ученый (в большей или меньшей степени), никогда не будет недостатка в хороших начальниках школ и научные занятия всегда будут процветать.

5. Для государств – по приведенному ... свидетельству Цицерона: «Какой большой и лучший дар мы можем предложить государ-

¹ Коменский Я.А. Великая дидактика. М.: «Школьная пресса», 2003. С. 11.

ству, как не тот, чтобы учить и образовывать юношество, особенно при настоящих нравах и в наше время, когда юношество так испорчено, что его нужно обуздывать и сдерживать общими силами».

Посмотрите, как современен текст, написанный почти четыре столетия назад. За эти годы педагогическая деятельность, организация системы образования продвинулась далеко вперед, усложнилась, вошла в невиданную ранее информационную эпоху, но поиски путей «искусства учить и воспитывать» ведутся постоянно. Именно потому, что постоянно меняются условия, в которых работают педагоги, меняются и запросы общества, а значит, цели, которые оно ставит перед образовательными организациями.

Педагогическая деятельность обеспечивает:

- во-первых, передачу знаний, умений, опыта, способностей, накопленных человечеством в разных областях практики и науки новым поколениям. Это ускоряет процесс образования отдельного человека, который, включаясь в созидательный труд, продолжает экономическое развитие страны и преемственность в ее развитии;

- во-вторых, передачу общечеловеческих ценностей и правил человеческого общежития, что необходимо для стабильности общественных отношений и благополучия общественной жизни;

- в-третьих, самопознание каждого, кто включен в процесс образования (и самообразования), что необходимо для осмысленности жизни каждого, его психологического комфорта, радости, самореализации в процессе взаимодействия с окружающими.

Осознайте путь, который проходит человек от беспомощного младенца к развитой личности, способной на самоотдачу, творчество, созидание, и вы увидите, что такой путь возможен только с помощью знаний, ценностей, опыта, которые накопило и сохранило человечество (в книгах, памятниках культуры, музыке, профессиональном мастерстве), передавая его от поколения к поколению. Процесс передачи, освоения этого опыта и называется обучением, воспитанием, образованием, социализацией. Без него человек, даже вырастая, остается животным.

В современных учебных пособиях и учебниках можно найти десятки ответов на вопрос, что изучает педагогика. Самое широкое и давно используемое – педагогика – это наука о воспитании человека, которая раскрывает сущность, цели, задачи и закономерности педагогической деятельности, ее роль в жизни общества и развитии личности. Воспитание здесь понимается в самом широком смысле, как восхождение по ступеням развития. Обучение, образование раньше рас-

сма тривало сь как часть воспитания, как средство «питания души», питания, возвышающего человека, способствующего его движению вверх, приближающего его к достойному образу, личности. В русском языке слова лик, облик, образ относились к иконе. Отсюда – идеал: воспитание «по образу и подобию Божьему»; отсюда – «образование»; «формирование» как оформление, придание законченного облика, личности, качеств определенной формы.

Как всякая деятельность (имеющая по определению цели, мотивы, содержание, средства, оценку результатов), воспитание и обучение развивается, изменяется в соответствии с требованиями времени, запросами экономики и рынка труда. С развитием технологий и информационных систем во второй половине XX века резко возросла роль образования для личности, общества, производства. На первый план выдвинулся профессионализм, требующий знаний, умений, образованности. В педагогической практике стали преобладать вопросы обучения, более широко – образования.

В настоящее время термин «образование» понимается более широко, включая в себя и обучение, и воспитание. При таком сочетании обычно указывают, что «воспитание» рассматривается в узком смысле этого слова. Полезно осознать, что социально-экономические условия начала XXI века показали неэффективность педагогики, ориентированной преимущественно на обучение и узконаправленную подготовку специалистов. Значительные усилия общественности, государственных органов стали направляться на повышение роли воспитания в жизни человека. И вот уже появляются учебники, где педагогика снова рассматривается преимущественно как теория и практика воспитания: «У педагогики есть свое научное пространство, свой объект познания. Ее интересуют два человека, осуществляющих воспитание и воспитательные действия. Объект познания педагогики не просто человек, а «человек воспитывающий» и «человек воспитываемый». Человек воспитывающий – человек, передающий культуру поколений человеку воспитываемому. Человек воспитываемый – человек способный воспринимать и осваивать культуру и жить в ней». Даже обучение в таком контексте понимается как «процесс непосредственного взаимодействия Человека воспитывающегося и Человека воспитывающего при освоении опыта проживания в культуре»¹.

¹ Безрукова В.С. Педагогика: учеб. пособие. Ростов н/Д: Феникс, 2013. С.13, 51.

Эти сложные конструкции традиционно определялись как воспитатель и воспитанник, воспитатель и воспитуемый. Но в условиях информационного мира на первый план выходит самостоятельность и ответственность человека за свою жизнь и судьбу. Поэтому в нормативных документах¹ даже основные понятия изменяются: «ученик» трансформируется в «обучаемого», затем в «обучающегося» (частица -ся – себя – подчеркивает ответственность субъекта за собственное обучение). Точно так же слово «воспитанник» заменяется сначала словом «воспитуемый», а далее, как показано выше – «воспитывающийся».

Из этого сопоставления следует, что в разные исторические периоды в цели образования подрастающего поколения преобладают то задачи обучения, то задачи воспитания (при том, что они практически неразделимы). Обучение изменяет, развивает человека (и общество), воспитание их стабилизирует, создает «духовные скрепы». Поэтому первому отдается приоритет в переломные периоды развития общества, страны, государства, а второму – в периоды относительной социальной стабильности. В этом можно убедиться, анализируя, как меняются приоритеты образования в государственных указах и законах, касающихся педагогики, на протяжении двух-трех столетий.

Исследователи давно делят науки на две большие группы: науки теоретические и практические. Теоретические исследуют бытие, как оно существует, независимо от человеческих желаний. Их цель в установлении законов сущего. В отличие от них практические науки устанавливают правила или нормы человеческой деятельности². Это науки не о сущем, а о должном. «Цель их сделать нашу безотчетную деятельность – сознательной, безыскусственную работу – искусной, внести знание и искусство туда, где царят навык и рутина. Это науки об искусстве деятельности»³.

¹ Нормативные документы (законы, директивы, инструкции, образовательные стандарты) в педагогической деятельности выражают требования изменяющихся политических, социально-экономических условий, в конечном итоге – это запрос общества системе образования, целям её стратегического развития.

² Кроме педагогики, это, например, медицина, право, строительство. Правила, нормы, принципы деятельности в них со временем меняются или действуют в более узких условиях.

³ Гессен С.И. Основы педагогики: введение в прикладную философию. С. 23

Если для теоретических наук это причина и действие, или основание и следствие, то для практической науки главным является отношение цели и средства. Это очень важное различие. На каждом новом этапе общественного развития изменяются условия, в которых действует человек, меняются требования общества к подрастающему поколению, а значит, меняются цели, к которым должна стремиться образовательная организация, система образования в целом.

Осознанность, целенаправленность, личностная и социальная значимость цели – это основные признаки педагогической деятельности, которые позволяют различать педагогическую деятельность и социально-психологическое лидерство (например, в молодежной группе или в семье).

Цель воспитания и средства ее достижения лежат в основе любого педагогического учения, любой педагогической концепции. На протяжении многих лет исторического социального развития эти цели и концепции развивались, изменялись. Поэтому рассмотрение данного вопроса разделим на две части. Вначале определимся с современными целями воспитания и образования, затем обратимся к тому, как эти цели рассматривались в разные исторические периоды.

В начале 1993 года под эгидой ЮНЕСКО была создана Международная комиссия по образованию для XXI века. Эта комиссия состояла из выдающихся ученых разных стран, представляющих различные отрасли знания. В 1996 году Комиссия опубликовала доклад под названием «Учение – это сокровище внутри нас». В докладе определены четыре основных принципа образования в XXI веке.

1. Учиться жить вместе. Развивать понимание других людей, их истории, традиций и духовных ценностей, и на этой основе создавать новый дух, способствующий выполнению общих проектов или управлению неизбежными конфликтами мирным и разумным путем.

2. Учиться познавать. Не ограничиваться общим образованием, а способствовать развитию каждого человека и формированию привычки учиться на протяжении всей жизни.

3. Учиться делать. Давать возможность во время учебы развивать свои способности, будучи вовлеченными в работу.

4. Учиться быть. Дать возможность каждому выработать независимость и собственное суждение, а также связанную с этим личную ответственность для достижения общих целей.

Если проанализировать данные принципы, то можно видеть, что первый и четвертый из них определяет цели воспитания человека нового века, второй и третий – цели его обучения. В целях воспитания на первое место выходит мотивация мирного существования людей разных культур и ответственность перед другими за свои суждения и действия.

В образовании на первый план выходит развитие познавательных мотивов и способностей, а также развитие практических способностей. Действительно, в наше время принципиально изменилась цель образования. На протяжении столетий главной его целью являлась передача знаний, позже – формирование системы знаний, умений и навыков. Способности обучающихся рассматривались как условие успешного обучения.

Начиная с 60-х годов XX столетия, и особенно в 80-е годы, в педагогической теории и практике утверждается новая концепция. Цель образования – научить человека учиться. Идея была высказана давно. Еще в середине XVII века известный ученый и мыслитель Блез Паскаль говорил, что ученик – это не сосуд, который надо наполнить, но факел, который следует зажечь. В наше время эта идея стала массовой, востребованной социальными условиями.

В чем заключается основная социально-экономическая причина, которая обусловила утверждение новых целей образования? Главная причина – знания, которые человек может получить в образовательной организации, устаревают так быстро, что если он не будет способен воспринимать новое, стремиться к учению, то он не сможет быть хорошим профессионалом.

На рубеже XXI века была принята Национальная доктрина образования в Российской Федерации. Это основополагающий государственный документ, утверждаемый федеральным законом и устанавливающий приоритет образования в государственной политике, стратегию и основные направления его развития. Доктрина определяет цели воспитания и обучения, пути их достижения посредством государственной политики в области образования, ожидаемые результаты развития системы образования.

Стратегические цели образования тесно увязаны с проблемами развития российского общества, включая:

– преодоление социально-экономического и духовного кризиса, обеспечение высокого качества жизни народа и национальной безопасности;

– восстановление статуса России в мировом сообществе как великой державы в сфере образования, культуры, науки, высоких технологий и экономики;

– создание основы для устойчивого социально-экономического и духовного развития России¹.

В XXI веке Правительством Российской Федерации утверждена государственная программа «Развитие образования» на 2013 – 2020 годы². Повышение эффективности и качества образования – одно из базовых направлений реализации государственной политики, общая рамка тех системных преобразований, которые обеспечат решение вопросов социально-экономического развития. Общими целями государственной программы развитие образования являются обеспечение соответствия качества российского образования меняющимся запросам населения и перспективным задачам развития российского общества и экономики, повышение эффективности реализации молодежной политики в интересах инновационного, социально ориентированного развития страны.

Итак, *цель современной системы образования – развитие познавательных и практических способностей подрастающего поколения и будущих специалистов*. Основным путем достижения этой цели является включение людей всех возрастов в социально-значимые, культуросообразные виды деятельности, к которым относится и процесс познания, овладение тысячелетним опытом, накопленным человечеством и отраженным в книгах, исследованиях, способностях, компетенциях.

Что касается целей воспитания, то они всегда были связаны с желанием и умением человека жить среди других людей, соблюдать нормы морали и права. Сами эти нормы менялись, определялись историческими, классовыми, идеологическими, групповыми требованиями. Сейчас, как мы видим, эти нормы начинают приобретать общепланетарный характер. С чем это связано? Конечно, с характе-

¹ Постановление Правительства РФ от 04.10.2000 №751 «О национальной доктрине образования в Российской Федерации».

² Постановление Правительства РФ от 15.04.2014 № 295 «Об утверждении государственной программы Российской Федерации «Развитие образования» на 2013 – 2020 годы».

ром человеческой деятельности, которая перестала ограничиваться только рамками конкретной страны, с угрозой планетарной экологической катастрофы, с развитием информационных сетей и средств передвижения.

Методы формирования активного, самостоятельного, ответственного субъекта деятельности, с развитой духовно-нравственной, патриотической и гражданской позицией широко обсуждаются практиками и исследователями процесса обучения, воспитания, социализации. О них речь будет идти в следующих разделах учебника.

Из краткого анализа целей образования и воспитания можно сделать вывод – эти цели определяются требованиями общества в конкретный исторический период, связаны с условиями экономической жизни общества, отражают идеал образованного человека в этом обществе.

2. Характеристика педагогики как науки

Как всякая наука, педагогика обладает собственным понятийным, категориальным аппаратом. По определению – понятие «это форма мышления, отражающая существенные свойства, связи, отношения предметов и явлений». В свою очередь, категории – это «наиболее общие и фундаментальные понятия, отражающие существенные, всеобщие свойства и отношения действительности».

Основными категориями педагогической науки являются воспитание, обучение, социализация, образование, формирование, педагогический процесс.

Рассмотрим, как эти категории соотносятся между собой, а также с категориями смежных наук – психологии и социологии.

Прежде всего необходимо осознать различия между этими науками. Психология изучает законы развития человека во всех его ипостасях (субъект, личность, индивидуальность). Социология – законы развития общества. Эти законы существуют объективно, их нельзя изменить по желанию, можно открывать, изучать, использовать. Педагогика устанавливает закономерности, принципы, условия, при которых деятельность по обучению и воспитанию становится эффективной. С одной стороны, педагог обязан учесть требования, которые вытекают из законов развития ребенка (или взрослого), с другой – требования, которые предъявляет общество на определенном этапе своего развития (табл. 6).

Таблица 6

Взаимосвязь психологии, педагогики и социологии

<i>Психология</i>	<i>Педагогика</i>	<i>Социология</i>
1. Наука о законах развития психики и поведения человека	Наука о закономерностях, принципах и методах деятельности по обучению и воспитанию человека	Наука о законах развития общества
2. Субъект деятельности Сфера МОГУ (психические процессы, речь, мышление, опыт деятельности)	Обучение ЦЕЛЬ – формирование знаний, умений, способностей, опыта, речи, мышления, мотивов деятельности	Социально-экономические отношения; человеческий капитал
3. Личность Сфера ХОЧУ (отношение к себе – самооценка; к другим – нравственность; к делу – ответственность); воля, характер, ценности и смыслы жизни	Воспитание ЦЕЛЬ – формирование личности: ее отношений, ценностей, смыслов, воли, характера.	Духовно-нравственные основы общественной жизни; религия, культура
4. Индивидуальность Сфера НАДО (проявление комплекса качеств, самореализация в группе, коллективе, обществе)	Социализация Воспитание в коллективе и через коллектив; педагогическое управление. ЦЕЛЬ – формирование социальных регуляторов поведения; освоение норм и правил взаимодействия, жизнедеятельности, самореализации в обществе	Общественные отношения; нравственность; право

Традиционно освоение общей психологии включает в себя и последовательно рассматривает четыре основных раздела: психология как наука; психические процессы, свойственные субъекту дея-

тельности¹ (ощущение, восприятие, представление, внимание, память, мышление, речь) и их развитие; личность (социальная характеристика человека, отражающая его отношение к себе – к другим – к делу) и ее развитие; индивидуальность (совокупность индивидуальных, субъектных, личностных характеристик во взаимодействии с окружающими) и ее развитие.

Параллели этим разделам можно найти в социологии, изучающей законы развития общества, основанные на социально-экономических условиях, идеологических и духовно-нравственных ценностях, общественных отношениях.

Основные педагогические категории – обучение, воспитание, социализация – раскрывают педагогический аспект этих разделов, то есть соответствуют законам развития человека и общества.

В эту таблицу не включены две важнейшие категории – образование и педагогический процесс, но есть понятия развитие и формирование. Рассмотрим их соотношение.

Образование – процесс и результат усвоения систематизированных знаний, умений, навыков, нравственных норм и правил жизни в обществе. Основной путь к получению образования – обучение в системе различных образовательных организаций. Его система включает в себя и обучение, и воспитание, и социализацию.

Законодательное определение этого понятия в федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» дано следующее определение: «Образование – единый целенаправленный процесс воспитания и обучения, являющийся общественно значимым благом и осуществляемый в интересах человека, семьи, общества и государства, а также совокупность приобретаемых знаний, умений, навыков, ценностных установок, опыта деятельности и компетенции определенных объема и сложности в целях интеллектуального, духовно-нравственного, творческого, физического и (или) профессионального развития человека, удовлетворения его образовательных потребностей и интересов».

Педагогический процесс – также общая категория педагогики. Это целенаправленно организованное взаимодействие всех субъектов, включенных в обучение, воспитание, в целом – образование.

¹ В характеристику человека обычно включают индивидуальные свойства – темперамент, сила/слабость нервной системы, возбудимость, скорость реакции и др. Их изучает психофизиология – наука, смежная с психологией.

Главная характеристика педагогического процесса – его целостность и взаимная обусловленность всех его звеньев.

Если категория «образование» больше отражает систему педагогической деятельности, его структуру, то педагогический процесс – динамику, этапы, последовательность действий, принципы и методы работы педагога (преподавателя, воспитателя, руководителя).

Развитие – это изменение, представляющее собой переход от простого к все более сложному, от низшего к высшему; процесс, в котором постепенное накопление количественных изменений приводит к наступлению качественных изменений. Развитие может быть как спонтанным, так и целенаправленно организованным. Поэтому этот термин используют как в психологии, так и в педагогике.

Формирование – процесс закрепления желательных социальных качеств человека, придающих форму, стабильность его личности и индивидуальности.

Теперь вопрос о предмете педагогики будет понятнее. Определить предмет науки – значит, выяснить, что она изучает, какие явления объективного мира исследует.

Предметом педагогики является педагогический процесс, конкретнее – закономерности, определяющие успешность (эффективность) процессов воспитания, обучения, социализации, в целом – образования. Педагогический процесс – всегда целенаправленная деятельность, образующая, формирующая и развивающая человека.

Таким образом, *педагогика – это наука о закономерностях педагогического процесса, правилах и принципах, определяющих эффективность педагогической деятельности.*

Современная педагогика всемерно утверждает идею об активности всех субъектов, участвующих в процессе обучения и воспитания. Содержание и методы формирования каждого из этих качеств будут рассмотрены в следующих разделах.

Какое место занимает педагогика в системе гуманитарных наук? Для ответа на этот вопрос воспользуемся исследованием В.И. Гинецинского¹. Автор приводит следующую «карту» связей педагогики, определяя наиболее существенные соотношения между различными науками.

¹ Гинецинский В.И. Основы теоретической педагогики. СПб.: Изд-во СПбГУ, 1992. С. 11.

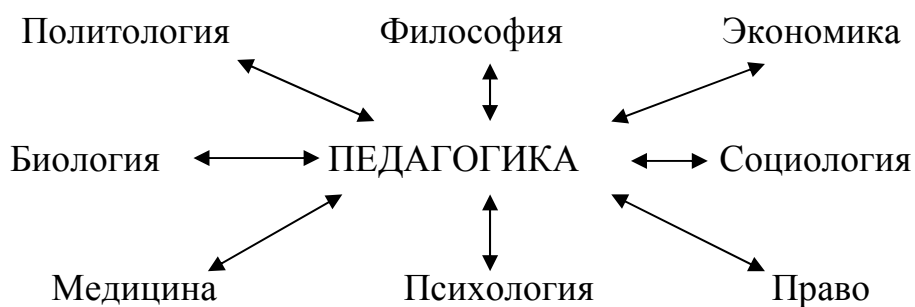


Рис. 6. Педагогика в системе наук

Предмет философии и предмет педагогики связаны между собой как общее и особенное. Если в философии говорится об универсальных характеристиках человеческого бытия, то в педагогике речь идет о формировании качеств, доступных педагогическому воздействию специфическими средствами, соответствующими уровню развития самой педагогики, в специфических социокультурных условиях.

Воспитание есть процесс формирования человека под воздействием социально регулируемых факторов. Уже этим определено наличие взаимосвязи между педагогикой и социологией. Отличие их сфер изучения заключается в том, что предмет педагогики распространяется на процессы интериоризации (т.е. присвоения, принятия внутрь; сравните: интерьер – внутренний, экстерьер – наружный) содержания общественного опыта в содержание индивидуального опыта. Для характеристики взаимоотношений педагогики и социологии прежде всего важны категории индивидуального и социального, рассмотрение человека как индивидуума и как личности.

Предметные области педагогики и биологии совмещаются постольку, поскольку могут быть указаны биогенные причины и условия достижения или отсутствия педагогического воздействия. Различаются эти предметные области друг от друга тем, что им соответствуют разные уровни регуляции поведения и деятельности человека.

Связь педагогики и медицины выявилась постепенно в процессе исторического развития: педагогическое воздействие может компенсировать врожденные или приобретенные недостатки, и даже быть терапевтическим, то есть излечивающим. Но эти две сферы влияния на человека используют разные средства. Педагогика больше опирается на информационное воздействие, эффект которого основан на формировании новых позиций, знаний, навыков, на освоении новых ролей и ценностей, компенсирующих имеющийся дефект или снижающий его тяжесть.

Право представляет собой систему социальных норм и отношений, охраняемых силой государства и изучаемых юридическими

науками. В сфере воспитания, в том виде как оно изучается педагогикой, также выделяется область нормативно-правовой регуляции поведения. В этом смысле предмет педагогики совпадает с предметом юридических наук. Но воспитание невозможно только на основе выполнения нормативных требований. Воспитание и администрирование обращаются к разным потребностям и ценностям человека, к разным механизмам принятия норм и правил взаимоотношения.

Экономика и педагогика связаны на нескольких уровнях: существует особая отрасль знания – экономика народного образования; воспитание и образование обеспечивают формирование человека как субъекта труда, формирование трудовых ресурсов общества – все это относится к педагогической проблематике. Особая область – сфера педагогического труда и предоставляемых обществу образовательных услуг. В экономике человек больше рассматривается как «субъект труда», «производительная сила», в педагогике – как «субъект обучения, общения, познания, поведения, игры».

В сложной взаимосвязи находятся предметы педагогики и психологии. Эта связь не исчерпывается существованием пограничной между ними области – педагогической психологией. Сходство предметов этих двух наук заключается в том, что любые педагогические процессы имеют в качестве своего внутреннего механизма психическую регуляцию. А различие в том, что педагогическое воздействие опосредовано специальными программами, целями, ценностями, эталонами. Предметные области педагогики и психологии в пределах образовательно-воспитательного процесса соотносятся как его внешняя и внутренняя сторона.

И, наконец, связь политологии и педагогики. Политика есть та сфера социального бытия, где субъектами взаимоотношений выступают классы, этносы, нации в форме создаваемых ими политических организаций, осуществляющих борьбу за власть, за реализацию своих интересов посредством государственного аппарата. Через утверждение определенных форм социального бытия реализуется, в том числе, и определенная воспитательная программа. В отличие от политологии педагогику в рамках выделенного аспекта интересуют процесс становления человека как субъекта политического сознания и поведения, а также условия усвоения определенных политических ценностей.

Пяти основным понятиям педагогики (воспитание, обучение, образование, развитие и формирование) соответствуют пять разделов педагогического знания: общая педагогика, дидактика (теория

обучения), теория образования, теория воспитания, история педагогики. Каждый раздел, в свою очередь, может быть рассмотрен как самостоятельная подсистема, где один элемент общий, а четыре раскрывают его содержание.

Кроме общей структуры следует знать, что педагогика как наука подразделяется на несколько научных отраслей. В зависимости от специфики предмета рассмотрения выделяются: возрастная педагогика (дошкольная, школьная; андрагогика – образование взрослых); педагогика высшей школы, специальная педагогика, в частности дефектология – обучение и воспитание глухонемых, слепых, умственно отсталых. Кроме того, выделяется множество видов педагогической науки: социальная, медицинская, спортивная, юридическая, педагогика культурно-просветительской работы и ряд других. Как видим, педагогика – наука многогранная. Она включает в себя множество подсистем, каждая из которых определяется возрастными особенностями объекта воспитания и спецификой предмета исследования.

Итак, мы рассмотрели основные характеристики педагогики как науки: ее предмет, основные категории, границы предметной области, внутреннюю структуру. В заключение темы еще раз подчеркнем два ключевых положения, которые важно уяснить, осваивая данную тему: 1) педагогика изучает и устанавливает правила и нормы деятельности по образованию, включающему обучение и воспитание и 2) важнейшим соотношением в педагогических явлениях выступает соотношение цели и средства. Основными педагогическими категориями являются – воспитание, обучение, образование, развитие, формирование, педагогический процесс.

3. Развитие педагогических идей в истории педагогики

Образование и воспитание развиваются не одно тысячелетие. С разделением и усложнением труда, с появлением письменности потребовалось специальное обучение подрастающего поколения. В наиболее развитых государствах древнего мира – Китае, Индии, Египте, Греции – воспитание и обучение стало осознаваться как важнейшая ценность для развития и человека, и государства. При храмах создавались первые школы. И тайной знания (астрономии, математики, медицины) овладевали, прежде всего, жрецы. Но уже VI век до нашей эры доносит до нас воззрения мудрецов («философ» – от гр. любящий мудрость), в том числе касающиеся целей и средств воспитания человека.

Самыми крупными и сильными рабовладельческими государствами в древней Греции были Спарта и Афины. Спартанское воспитание вошло в историю мировой педагогики как классический пример воспитания воинов. Земледельческая аристократия в Спарте должна была держать в повиновении большое количество рабов; к тому же постоянно велись завоевательные войны, покорение новых территорий и новых рабов. Поэтому большинство свободных граждан – «спартиатов» – готовилось к военной службе. С семи лет все мальчики определялись в государственные воспитательные учреждения (интернаты), где находились до восемнадцати лет.

Закалка, гимнастика, жестокость методов воспитывали послушание, выносливость, стремление к победе, презрение к рабам. Особое значение придавалось формированию патриотизма и боевого духа воинов. Для этого широко использовалось разучивание военных песен, исполнение военной походной музыки, военных ритуальных танцев. Умственное образование было элементарным: учились считать, читать, писать. Уделялось внимание и физическому развитию девочек (утверждалась идея, что только здоровая и сильная женщина может родить и воспитать будущего воина). Они занимались на спортивных площадках, участвовали в соревнованиях вместе с юношами.

Иначе было организовано воспитание в Афинах. Это государство, расположенное на берегу моря, развивало экономику за счет торговли. Здесь ценились ремесла, наука, искусство. Если идеалом спартанского воспитания был выносливый и мужественный воин, то в Афинах идеалом служил гармонически развитый в физическом и умственном отношении человек, восприимчивый к прекрасному, обладающий красноречием. Достигалась эта цель через систему школ.

Поздний Рим – иная государственная система. Государственный чиновник и воин – главные фигуры. Основное умение для государственного деятеля – говорить, убеждать. Поэтому в школах Рима существовали три этапа формального обучения: школы «грамотников», обучавшие начальным навыкам письма, чтения и счета, школы грамматиков и школы риторов, обучавшие риторике, диалектике, философии.

Римская школа многое взяла от греческой педагогики, и она же явилась переходной к мировоззрению совсем иного типа, которое развивалось в Средние века.

Античная система образования строилась на идеях рациональности, преобладания светского (нерелигиозного) начала, на идеях

развития личности и знания как добродетели. Основой педагогики была полисная идеология, то есть идеология свободных граждан, связанных общими обязанностями по отношению к государству. Культура полиса была скорее устной, нежели письменной, поэтому в центр образования ставилось искусство красноречия (риторика) и искусство правильного сочетания слов (логика и философия). Системой этих школ формировалась личность, направленная на практическое решение проблем внешнего мира.

Но в это же время в восточных провинциях Римской империи развиваются иные традиции. Там преобладает культура письменная. В священных книгах хранилась истина, которую нужно было познать и овладеть ее смыслом. Учение рассматривалось как приобщение к божественному, дающему бессмертие. Целью образования является восхождение к духовному, возвышение человека до божественного образа. Средством достижения этой цели было постижение истины через приобщение к премудрости, начертанной в книгах и поучениях, подавление плотского и сиюминутных желаний.

Христианская средневековая педагогика обращена внутрь человека – этим она противоположна античной системе образования. Именно эта сторона привлекла к себе римлян в период упадка империи. Традиционное классическое образование стало ощущаться недостаточным. Разрушались государственные устои, разваливалась система управления, расстраивались финансы, рушилась мораль. Человек утрачивал привычные связи внутреннего и внешнего мира. Ему не доставало внутренней наполненности, и он становился учеником и адептом тайных мистических сект и культов.

Если сравнить события двухтысячелетней давности с тем распространением мистицизма и сектантства, которое происходит в наше время (и еще ярче проявлялось во времена петровских реформ и в начале XX века), можно увидеть сходство социальных и мировоззренческих процессов в периоды социальных кризисов. Именно поэтому мы так подробно остановились на изложении перехода от античной системы образования к средневековой.

Почти восемь веков складывалась средневековая система образования. Перечислим ее характерные черты.

Воспитание в средние века было сословным, то есть разным для трех основных сословий: дворян (феодалов), рыцарства (воинов) и духовенства. Церковь владела монополией на образование. При монастырях и храмах существовали церковно-приходские школы (внешние), где учили чтению, письму, счету, пению, молит-

вам. У учителя было несколько учеников, каждый получал свое задание, учил его наизусть и отвечал наставнику.

Система обучения на трех ступенях включала последовательное овладение науками (или искусствами): латинской грамматикой, риторикой (искусством говорить, зажечь), диалектикой (искусство спора). На более высокой ступени овладевали арифметикой, астрономией, геометрией, музыкой. Эту ступень проходило лишь высшее духовенство. Вторая и третья ступени составляли вместе семь основных наук (или искусств), которые были основой образования около десяти веков.

Рыцари (воины) также имели свои «семь рыцарских добродетелей»: умение ездить верхом, плавать, владеть копьем, мечом и щитом, фехтовать, охотиться, играть в шахматы, слагать и петь стихи (хотя грамота была необязательной).

С развитием городов и ремесел возникает новый тип образовательных организаций, которые стали называться университетами (от лат. *universitas* – общность): «единое сообщество студентов на латыни». В конце XII века образованы университеты в Болонье, Париже, Оксфорде. Первые славянские университеты были открыты в XIV веке (в Праге – 348 г. и в Кракове – 1364 г.). Университеты включали в себя несколько факультетов: артистический, богословский, юридический, медицинский, математический. Первый из них был подготовительным, где изучались традиционные «семь свободных искусств».

Основой средневекового образования были священные книги, педагогические трактаты, в которых указывались все добродетели человека (на современном языке – цели воспитания) и средства, с помощью которых к ним можно прийти. Книги были рукописными, хранились в библиотеках при монастырях. Лишь в XIV веке перешли от пергамента к бумаге. Книги стали более доступными для университетов, отдельных горожан. Только с изобретением книгопечатания в середине XV века книга перестала быть сакральной (то есть носящей священный характер), стала доступной для людей среднего достатка, вошла во многие семьи.

Средневековье оставило человечеству богатое духовное наследие, в котором закрепились культура формирования духовной сущности человека, живущего «не хлебом единым», способного самосовершенствоваться, приближаясь к духовному идеалу. Формирование культуры абстрактного мышления как необходимого элемента научного знания – это тоже результат длительного периода развития образования в средние века.

Период XIV–XVI веков принято называть эпохой Возрождения (Ренессанс). Так ее называют потому, что возродились идеи античности, почитавшей человека во всех его проявлениях, а не только в духовном. Это было время быстрого развития городов, мануфактуры, науки, торговли. Изобретение книгопечатания, открытие Америки, морского пути в Индию. Среди образованных людей все большее распространение получали идеи гуманизма (от лат. *humanus* – человеческий, человечный). Образование должно быть более доступным, радостным, практичным – вот педагогические идеи того времени.

Так же как в свое время средневековая идеология несколько веков боролась с античной, так и теперь новая эпоха на протяжении трех веков утверждала гуманистические идеалы. Идеи воспитания гармоничного человека, воспринимающего природу, искусство, физически развитого проникали в общественное сознание. Мыслители обращались к античной культуре. Образование становилось важным не только для религиозного, но и для светского деятеля.

Мыслители нового времени призывали к обучению, приближенному к жизни: учить на родном языке, развивать детей физически и эстетически, заботиться о здоровье, учить полезному для жизни. Духовное не отвергалось; борьба шла с методами обучения: зубрежкой, заучиванием непонятного, схоластикой, преобладанием в образовании церковных текстов.

Идеалы эпохи Возрождения и потребность в образовании растущего городского населения востребовали новые педагогические идеи. Их выразителем стал Ян Амос Коменский, который первый сформулировал многие положения педагогической теории и организации образовательного процесса. Общественная деятельность Коменского была многогранной, он автор многих трудов, утверждавших идеи мира, сотрудничества, социальных преобразований, просвещения. И все-таки, прежде всего его называют основоположником педагогики нового времени, поскольку в его трудах рассмотрены все педагогические проблемы, заложены основы школы, сохранившей свои черты до наших дней.

Первая в истории человечества книга о процессе обучения называлась «Великая дидактика». Со средневековьем Коменского связывала цель воспитания (подготовиться к потусторонней жизни через самосовершенствование); эпоха Возрождения привнесла в его воззрения гуманизм, жизнерадостность, оптимизм. Новое время требовало распространения грамотности и поэтому восприняло организацию и

способы массового обучения. Отсюда – классно-урочная система, опора на природные свойства восприятия, индивидуальный подход, мотивирование к обучению и многие другие идеи.

Ян Амос Коменский впервые обосновал идею всеобщего обучения на родном языке, разработал единую школьную систему, осмыслил процесс обучения и роль учителя в школе. Широчайшее распространение получили его учебные пособия для учащихся и учителей. Но для того, чтобы учить «всех всему», должны были созреть социальные условия.

XVII–XVIII века – время буржуазных революций сначала в Англии, затем во Франции, Швейцарии, Германии. Ведущую роль в экономической и политической жизни начинает играть «третье сословие», оттесняя дворян и духовенство. История социальных преобразований в этих странах выдвигает философов, мыслителей, которые по-новому рассматривают цели и содержание образования, подготовки подрастающего поколения к жизни. В Англии это Джон Локк (1632–1704); во Франции – Жан-Жак Руссо (1712–1778), Клод Гельвеций (1715–1771), Дени Дидро (1713–1784); в Швейцарии – Иоганн Генрих Песталоцци (1746–1827).

Современная англо-американская система образования выросла из идей Джона Локка. Он развивал идеи практического реалистического образования. Здоровый дух в здоровом теле – главное средство достижения счастливой жизни; выработка твердой воли и привычка управлять собой – цель воспитателя, работающего с будущим джентльменом. Отсюда – закаливание, простая пища, жесткая постель, строгость, но отсутствие унижающих телесных наказаний. Обучать нужно лишь тому, что полезно для реальной жизни: новые языки, география, математика, законоведение, бухгалтерия, два-три ремесла или сельское хозяйство. Учиться – только дома; для детей «рабочего люда» создавать школы, где они будут отрабатывать свой хлеб, смогут быть под надзором строгих воспитателей.

Если идеей педагогики Д. Локка стали «прагматизм и польза», то для французских просветителей такой идеей были «свобода, равенство, братство». Эти идеи вошли в программы образования французских революционеров, но реализованы были лишь столетие спустя.

Лишь начиная с середины XIX века, во всех странах развивается система массового обучения, разнообразных школ. Возникает огромное количество педагогических теорий, отражающих различные философские и психологические направления, интересы разных классов

и социальных слоев. За пятьдесят лет педагогическая мысль усложнилась невероятно (как и наука, техника, социальные отношения).

Выше речь шла о педагогической науке за рубежом. Наша отечественная педагогика прошла сходные этапы. Древние славяне имели свою письменность (азбука «черт и резов»). С развитием христианства грамотность постепенно распространялась в среде священнослужителей. Древние книги переписывались при монастырях. Образование велось на греческом и латинском языках, как и в Европе. Но с созданием славянской азбуки (братья Кирилл и Мефодий) книги переводились на родной язык. В XVI веке деятельность первопечатника Ивана Федорова позволила создавать книги для обучения на русском языке.

Был у нас свой «век Просвещения», в который выражали свои педагогические взгляды Петр I, М.В. Ломоносов, А.В. Суворов, А.И. Новиков, А.Н. Радищев и многие другие деятели. В XIX веке в нашей стране была создана первая в Европе государственная система образования. Как и на Западе, этот век был веком распространения всеобщего начального образования. С именем К. Д. Ушинского связано распространение отечественной педагогической науки. По числу педагогических идей, разных направлений наша страна к началу XX века не уступала другим развитым странам.

При этом отечественная педагогика с самого начала отличалась определенными особенностями. Во-первых, она развивалась на основе греческой ветви христианства, более аскетической и соборной¹. Книжное знание, поучения, наставления были направлены прежде всего на формирование этических качеств, важных для общинного существования: правдолюбия, миролюбия, трудолюбия, кротости, честности, доброты, любви к Отечеству, понимания интересов Родины, сострадательности и совести.

Известный в свое время педагог Л.Н. Модзалевский писал в 1899 году: «Знакомство с делом древнерусского народного образования показывает, что многие принципы, открытые нами как новость в немецкой педагогике, и вообще в иностранной школе, были известны русским в глубокой древности, от которой мы были оторваны европейской образованностью, разом нахлынувшей на верх-

¹ Соборность – характеристика общественного сознания, утверждающего приоритет общих интересов над личными. Отражает дух единения вопреки индивидуализму.

ний слой русского общества и лишивший его знания и понимания своей собственной родной старины»¹.

В целом, знакомство с отечественной педагогической историей дает материал для многих размышлений, сравнений, гордости за наш народ.

Итак, мы проследили исторический путь развития педагогики на протяжении нескольких столетий. Какие выводы мы можем сделать?

1. Как и другие гуманитарные науки, педагогика тесно связана с процессами социального развития и уровнем гражданского самосознания в обществе. Наиболее значимые педагогические идеи выдвигались в переломные, переходные периоды социально-экономического и политического развития в разных странах.

2. Развитие целей и средств образования в исторических рамках идет по пути все более широкого распространения грамотности, охвата системой обучения все большего количества людей. В свою очередь, цели и средства воспитания все более гуманизируются.

3. На протяжении тысячелетий можно проследить постоянную борьбу авторитарного и гуманистического подхода к воспитанию и обучению детей и юношества. Более ярко эти подходы выражаются в выборе средств и методов воспитания и обучения, а также в преимущественной ориентации образования на цели обучения или воспитания.

4. Большинство педагогов, вошедших в историю педагогической науки, были Личностями и обладали развитым гражданским сознанием. Многие из них пережили ссылки, гонения, травлю в прессе. История педагогики – это борьба идей, борьба за души подрастающего поколения.

Контрольные вопросы

1. Перечислите пять целей, достижению которых способствует изучение педагогики. (Зачем нужно изучать педагогику?)

2. Назовите условия, которые меняют цели педагогической деятельности в процессе исторического развития.

3. Приведите примеры теоретических и практических наук. В чем их принципиальное различие?

4. Как взаимосвязаны между собой науки психология, педагогика и социология?

5. Перечислите основные педагогические категории и дайте их сравнительную характеристику.

6. Как соотносятся между собой сущность понятий обучение и воспитание?

7. Назовите основные педагогические идеи в истории человечества.

¹ Антология педагогической мысли России. М.: АО «Аспект Пресс», 1994, Т.1. С. 30.

Тема 8. Методология педагогики и методы педагогических исследований

1. Наука как процесс познания и совершенствования практики.
2. Организация и этапы педагогического исследования.
3. Характеристика методов педагогического исследования.

1. Наука как процесс познания и совершенствования практики

Одной из главных проблем современного образования справедливо называется противоречие между растущим объемом знаний и ограниченностью времени обучения. Исследователи проблем высшего и дополнительного профессионального образования приходят к выводу, что одним из конструктивных путей разрешения этого противоречия является методологизация образовательного процесса как составная часть фундаментализации. Ведущей проблемой в подготовке специалистов становится проблема выработки адекватной современным требованиям методологической грамотности, которая составляет основу методологической культуры. Рассмотрение вопросов предыдущей темы показывает, что педагогическая практика существовала и усложнялась на протяжении нескольких тысячелетий. Однако ее осознанное совершенствование началось тогда, когда педагогическая деятельность стала целенаправленно изучаться, причем в разных аспектах. Прежде всего, с точки зрения целей педагогики. Позже большое внимание стало уделяться выбору средств для их достижения, принципам и этапам организации педагогической деятельности; согласованию целей и методов, условиям эффективного достижения поставленных целей и оценке полученных результатов. Еще позже много внимания уделялось выделению и определению педагогических категорий и понятий.

Какая же реальность являлась предметом изучения в процессе становления педагогической науки, что двигало ее вперед?

На этапе становления – это накопленные факты и опыт, которые анализировались, сопоставлялись между собой, обобщались. Выделялся наиболее продуктивный, эффективный способ действий в определенных условиях (заметим, что точно так же постепенно учится, накапливает опыт маленький ребенок), формулировались правила эффективной деятельности.

Недостаточность следования ранее найденным инструкциям была осознана в XIX веке.



К. Д. Ушинский
(1824-1870)

К.Д. Ушинский, классик отечественной педагогики, писал: «Главное дело вовсе не в изучении правил педагогики, а в изучении тех научных основ, из которых эти правила вытекают». Эти научные основы называются *методологией* педагогики. Часто это положение заменяют понятием «исходная философская позиция научного познания». Методология базируется на научных идеях, определяющих смысл педагогической деятельности в целом, путей и способов личностно-профессионального самоопределения субъектов образования в изменяющейся социокультурной ситуации.

Методологические принципы конкретизируются в педагогические парадигмы, концепции, подходы, системы, технологии. Методология определяется уровнем развития профессионального познания и культуры, опосредованно через парадигмы, концепции, подходы, системы, технологии влияет на выбор субъектом познания и преобразования собственной позиции.

Со временем осмысление имеющегося опыта позволяло видеть в педагогических ситуациях общее, отмечая незначимые характеристики (абстрагируясь, если использовать научный язык). Обозначалось это общее понятиями и категориями¹.

Всякое понятие отражает определенную реальность. Категория же объединяет понятия, отражающие разные стороны этой реальности. Категории, которые подчиняются непротиворечивой системе взглядов и логично вписываются в определенную концепцию², складываются в теорию³. Система теорий, устанавливающих законы

¹ Понятие – отображённое в мышлении единство существенных свойств, связей и отношений, предметов или явлений. Категория – наиболее общее понятие, используемое при построении теории.

² Концепция (от лат. *conceptio* – понимание, система) – определенный способ понимания, трактовки каких-либо явлений; основная точка зрения, руководящая идея для их освещения.

³ Теория – (от греч. – рассмотрение, исследование) – учение, система идей или принципов. Совокупность обобщённых положений, образующих науку или её раздел.

(закономерности, принципы) существования и развития какой-либо реальности называется наукой¹.

Такое сложное, ступенчатое строение науки объясняет, в частности, почему многие специалисты не видят полезности в научных построениях. Им трудно вычленить реальность в словах, отражающих обобщенные характеристики явления. Их деятельность успешно строится на основе установленных требований, инструкций, здравого смысла (собственного опыта и миропонимания). Но если опыт не передать другим людям, он уйдет в реку забвения вместе с человеком. А для того, чтобы передать, нужно его осознать, проанализировать, сопоставить с опытом других людей, найти общее и различное, выделить существенное. Это и есть задача педагогического исследования.

Житейские знания, хотя и играют большую роль в деятельности людей, имеют существенные недостатки. Они отражают внешнее, то, что бросается в глаза, но не проникает в глубину, не раскрывают сущности явлений, диалектического процесса развития, его закономерностей и движущих сил. Житейские знания недостаточно достоверны, недостаточно доказательны, часто ошибочны, особенно в других условиях. Задача науки – преодолеть эти недостатки, сделать педагогические знания более глубокими, достоверными, доказательными. Научно-исследовательская деятельность имеет свою технологию, отличную от технологии деятельности педагога-практика. У них разные цели деятельности и, соответственно, разные пути и методы². Для практической и теоретической деятельности требуются разные способности. Они могут быть свойственны одному и тому же специалисту, и тогда он может обобщить свой опыт и оформить его текстуально. Именно так были созданы выдающиеся педагогические произведения Яна Амоса Коменского, Дж. Локка, И. Песталоцци, К.Д. Ушинского, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинского и многих других педагогов-практиков. Их обобщенный опыт стал достоянием педагогической науки.

На протяжении жизни каждый человек постоянно учится, познает мир в его деталях и связях. Имеется ли разница в познании и исследовании? (табл.7)

¹ Наука – сфера человеческой деятельности, направленная на выработку и теоретическую систематизацию объективного знания о действительности.

² Скаткин М. Н. Методология и методика педагогических исследований. М.: Педагогика, 1986. С. 19.

Сравнительный анализ познания и исследования

<i>Характеристики</i>	<i>Учение</i>	<i>Исследование</i>
Цель познания	Развитие субъекта	Совершенствование практики
Пространство познания	Познание ранее открытого	Познание нового
Масштабность знания	Соответствие возможностям обучаемого	Системность знаний
Субъективность – объективность	Субъективность опыта	Объективность знаний

Прежде всего, учение и исследование отличаются по цели деятельности. Цель учения – это совершенствование субъекта, обучающегося, его развитие. Цель исследования – это в конечном итоге – совершенствование практики, условий жизни и деятельности людей. Познание ради познания возможно (есть немало людей, которым интересны разные сферы мира, и они обладают разносторонними знаниями, мало нужными им для жизни).

Исследование ради исследования почти не встречается, потому что оно всегда имеет социальную составляющую. Практическая полезность может быть отодвинута во времени, как бывает в фундаментальной науке, но ее возможность всегда подразумевается. Добавим, что способный обучающийся всегда включает в свою познавательную деятельность элементы исследования, а исследователь обязательно учится, совершенствуется, развивается. Познание и исследование тесно связаны между собой.

Второе отличие связано с пространством познания. Обучающийся воспринимает, осваивает, усваивает знания, которые были накоплены до него и зафиксированы в памяти специалистов (в книгах, документах, опыте, способностях). Это уже готовое, ранее открытое знание. Оно обычно является новым для того, кто учится. Но по сути ученик пользуется ранее найденным.

Исследователь действует на границе известного и неизвестного. Это неизвестное может быть внутри ранее открытого другими, но все равно оно открывает некий неизвестный аспект знания, который позволяет совершенствовать практику. Например, известно, что сплоченная группа (коллектив) влияет на поведение ее отдельных членов. Но как сплочивается группа и как она влияет на каждого в

условиях рыночных отношений (когда возрастает роль индивидуализма, самодостаточности, независимости от других) еще неизвестно и требует целенаправленного исследования.

Третье отличие познания от исследования заключается в масштабности открываемого знания. Обучающийся может освоить лишь то знание (умение, способности), которые соответствуют возможностям его восприятия, его подготовленности, уровню обучаемости, ранее накопленному опыту. Исследование всегда опирается на ранее открытое в данной сфере знание, вписывается в систему познанного. Системность, непротиворечивость достигнутого ранее и нового – важнейший критерий истинности. Законы, открытые Эйнштейном, не отменяют установленного Ньютоном. Они ограничивают сферу, в которой законы Ньютона верны. Точно так же геометрия Лобачевского, который доказал, что параллельные линии могут пересекаться при определенных условиях, не отменяет постулатов Евклида, и железнодорожные рельсы не сходятся даже на дальних расстояниях. Методы обучения первоклассников грамоте за сто лет значительно изменились. Но ранее найденные с успехом используются при обучении детей с задержкой умственного развития. Таких примеров бесконечное множество.

Четвертое отличие учения от исследования заключается в субъективности одного и объективном характере другого. Казалось бы, каждый обучаемый воспринимает один и тот же учебный материал. Но отбирает он из него (и, соответственно, запоминает, использует) лишь то, что соответствует его интересам, возможностям интеллекта, широте ассоциаций, памяти, которая весьма избирательна.

Исследователь стремится к возможно большей объективности получаемого знания. Недаром важнейшим критерием научности является повторяемость полученных результатов. Конечно, личность исследователя, глубина и широта его мышления играют в науке большую роль. Но только если в сходных условиях и при той же методике получается одинаковый результат, выводы исследователя считаются установленным фактом. Именно поэтому педагогику часто называют не наукой, а искусством.

Практически невозможно повторить педагогический эксперимент, где воспроизводились бы те же самые особенности обучающихся, преподавателя, отношений в учебной группе, атмосферы класса (школы), условий семейного воспитания и многих других.

Итак, *нацеленность на совершенствование практики, масштабность, системность и объективность результатов исследования характеризует педагогическое исследование.*

Любое исследование, которое вносит определенный вклад в науку, строится на определенном фундаменте. Этот фундамент в науке, в том числе и педагогике, называется методологией (часто говорят о методологической основе).

Прежде всего, рассмотрим, что такое методология.

Методология (от гр. *methodos* – путь исследования или познания, теория, учение и *logos* – слово, понятие): 1) система принципов и способов организации и построения теоретической и практической деятельности; 2) учение о научном методе познания; 3) совокупность методов, применяемых в какой-либо науке.

Таким образом, *методология педагогического исследования* – это путь познания педагогических явлений, педагогической практики. Это совокупность принципов, правил, которые определяют движение на пути познания. Точно так же, как правила дорожного движения, которые помогают двигаться и достигать нужной цели, но несколько сложнее.

Методология науки определяет ее философские и теоретические основы, правила выделения объекта и предмета исследования, построения гипотезы, ее проверки и оценки результатов. Методологическая основа педагогики (так же как и педагогического исследования) включает в себя четыре уровня: общенаучный, философский (мировоззренческий), научно-содержательный, технологический.

Первый уровень – общенаучный или гносеологический¹. Этот уровень находится над конкретной наукой.

Педагогические явления подчиняются общим законам развития. Поэтому исследователь (как и практик) при рассмотрении любого вопроса обычно учитывает:

1) законы процесса развития или диалектики² (отрицание отрицания; переход количества в качество; единства и борьбы противоположностей); сюда же относятся категории диалектики, такие как причина и следствие; форма и содержание; количество и качество; мера;

2) законы функционирования систем³, которые определяют соотношение общего и отдельных элементов системы. Любая система –

¹ Гнозис – от гр. знание, познание. Гносеология – теория познания.

² Диалектика – теория развития, устанавливающая его законы. Основные законы сформулировал немецкий философ Г.Ф. Гегель (1770–1831).

³ Система – совокупность элементов, связанных единой структурой, каждый из которых усиливает другого и меняет качество целого.

это не сумма ее элементов, но новое качественное образование, которое возникает за счет того, что ее части взаимосвязаны и тем самым могут усиливать друг друга. Обычно говорят о системном подходе как методологии исследования.

Именно XX век выдвинул системный подход в исследовании на первое место. К тому же развитие естественных наук позволило ввести в методологию педагогики законы синергетики¹. Это позволило понять процессы развития не только как линейные, поступательные, но учитывать влияние целого на развивающиеся его части.

В последние годы активно разрабатываются методы теоретической кибернетики, идеализации, формализации, алгоритмизации, моделирования, вероятностное и статистическое отражение реального мира. Главное требование при этом – соотношение интеграции и дифференциации.

Педагогика имеет дело со сложными системами, такими как психика человека, его личностные характеристики, его взаимодействие с ближайшим и дальним окружением, влияние культурной среды на семью и ребенка, а также воспитание, обучение, образование, педагогический процесс, социализация. Каждая из этих категорий отражает взаимодействие сложных процессов и систем. Для того чтобы их исследовать, а тем более менять, абсолютно необходимо опираться на определенные методологические основы.

Общенаучный уровень методологии на протяжении веков меняется и определяет парадигму², принятую в конкретный исторический период в данной науке.

В конце XX и начале XXI века парадигма (как способ научного мышления, развивающего актуальное в науке) существенно изменилась. В научных исследованиях постепенно изменяется соотношение между частью и целым (теперь уже целое нельзя изучить, расчленив его на элементы, нужно одновременно учитывать динамику целого); переход от мышления в терминах структуры к мыш-

¹ Синергетика (от гр. *synergetikos* – совместный, согласованно действующий) – современное направление науки, изучающее законы развития сложных, саморазвивающихся, неравновесных систем. Учитывает соотношение порядка и хаоса, случайности, неожиданностей, малых движений на развитие системы.

² Парадигма (от гр. *paradeigma* – модель, образец) – общепринятая в конкретном научном сообществе фундаментальная теория в определенной области знания. Педагогическая парадигма – совокупность подходов к решению проблем образования, используемая традиционной или современной педагогикой.

лению в терминах процесса; переход от объективной науки к эпистемной¹, то есть учитывающий описание процесса познания.

Будущей науке не потребуется твердой основы, на которой должен строиться «храм знаний», метафора храма заменяется метафорой сети; переход от поиска истины к приблизительному описанию; переход от философии доминирования и контроля над природой (включая в нее и человеческие существа) к философии сотрудничества и ненасилия.

Педагогическая парадигма так же изменяется в соответствии с новыми требованиями времени.

Таблица 8

*Сравнительная характеристика
отживающей и утверждающейся парадигмы*

<i>Научно-технократическая парадигма</i>	<i>Гуманистическая парадигма</i>
В основе обучения – доказательство истинности конкретным научно обоснованным опытом	В основе обучения – нахождение истины
Цель – точное знание	Цель – вовлеченность обучающегося в процесс познания, поиска истины
Норма – соблюдение четких правил	Установка – признание равного права каждого познавать мир без ограничений
Девиз – «Знание – сила!»	Девиз – «Познание – сила!»
Бинарные шкалы оценок: «да – нет», «знает – не знает», «владеет – не владеет». Система оценок приводит к состязательности и неравенству; предпочтение отдается «сильным» на данный момент	Шкала оценки успехов основывается на отслеживании движения в развитии относительно своих прежних достижений, а не относительно других и не относительно заданных нормативов
Основа педагогической технологии – монолог преподавателя (ответы на вопросы, которые обучающийся не задавал). Как следствие – неравенство в системе «преподаватель – обучающийся»	Основа педагогической технологии – диалог или полилог. Характерные черты – богатство импровизации, сотрудничество, сотворчество с учеником, взаимообогащение. Диагностика успехов не служит средством отбора и продвижения «сильных»
В основе – вера в знание и технический прогресс, который сделает людей счастливыми	В основе – любовь к обучающемуся, вера в его творческие возможности

¹ Эпистемология – наука, изучающая структуру знания, его «устройство», как образуется знание. Гносеология большее внимание уделяет процессу познания, эпистемология самому знанию.

В педагогической науке выделяют три педагогические парадигмы, включающие содержание образования и смысл обучения.

Выделяется еще и эзотерическая¹ парадигма. Согласно ее постулатам, педагогика – это деятельность посвященных для подготовки посвященных. Истина рассматривается как вечно существующая и неизменная. Ее не нужно доказывать, а нужно постигать. Учение – путь к истине. Девиз – «Осознание – сила!». Основа педагогической технологии – осознание взаимосвязей всех явлений во Вселенной. Критерии результатов обучения определяются на уровне причастности обучающегося общечеловеческому, космическому².

Второй уровень методологии педагогики – мировоззренческий.

Этот уровень также является общенаучным. Несмотря на то, что любая наука направлена на получение объективных данных, система взглядов на мир самого исследователя важна чрезвычайно. А в науках, имеющих дело с человеком, особенно. Это связано с необходимостью выбора теории (или внутри теории одной из концепций) развития человека в социуме. Таких теорий множество, и они подробно описаны в философии и психологии.

По-разному смотрят на движущие силы развития личности экзистенциализм и позитивизм, бихевиоризм и гештальт-психология, исторический материализм и идеализм, нарративный³ и деятельностный подход. В качестве классического примера влияния мировоззренческой позиции на построение педагогической теории можно привести взгляды Яна Амоса Коменского – педагога мирового уровня, заложившего основы педагогической теории. До него в обучении господствовал схоластический подход⁴. Коменский освоил многие направления познания, но наиболее сильно на него повлияли философские построения Фрэнсиса Бэкона, который в основу исследования ставил опыт (эмпирику), исследование природы чувствами, а затем уже разумом. Из этой идеи Коменский выводит принципиально

¹ Эзотерика – от гр. «внутренний» – обобщающее название современных учений или представлений о человеке и окружающем его мире как единстве макро- и микрокосма, методов познания «внутренней сущности».

² Примером такого подхода к обучению могут служить книги Карлоса Кастанеды, например, «Путешествие в Икстлан».

³ Современный подход в работе с личностью и группами, опирающийся на осознание человеком собственной жизненной истории.

⁴ Схоластика – в повседневном общении схоластикой часто называют знания, оторванные от жизни, основывающиеся на отвлечённых рассуждениях, не проверяемых опытом.

иной метод обучения, который позднее стал важнейшим принципом, «золотым правилом дидактики»¹ – это наглядность. Понимал ее Коменский достаточно широко: «все, что только можно предоставлять для восприятия чувствами, а именно: видимое для восприятия зрением, слышимое – слухом, запахи – обонянием, что можно вкусить – вкусом, доступное осязанию – путем осязания. Если какие-то предметы можно воспринимать несколькими чувствами, пусть они будут несколькими чувствами»². Сначала показать предмет, изучить его, а потом рассказать о нем. Вспомните Букварь – картинка и буква. В схоластике была только буква и заучивание непонятных слов на латинском языке. Из философского, теоретического положения вытекает принципиально иной метод обучения, который позже вошел во все европейские школы и учебники.

Так, выделялись понятия, категории, строились предположения, разрабатывались теории, которые всегда опираются либо на психологическую, либо на философскую концепцию (систему взглядов), из которой следуют определенные требования к организации практической работы по обучению и воспитанию подрастающего поколения.

Третий уровень методологии педагогики – теоретико-содержательный. Здесь исследователь должен учесть ведущие концепции именно педагогической деятельности. Исследование строится на основе установленных ранее закономерностей и принципов педагогического процесса. Следует отметить, что на основе психологических теорий и опыта деятельности педагогика вырабатывает собственные концептуальные подходы к организации обучения, воспитания, социализации.

В конце XX столетия в отечественной педагогике наибольшее распространение получил личностный и деятельностный подход в обучении и воспитании. Первый исходит из утверждения, что запросы и интересы личности определяют ее активность, целеустремленность. Отсюда вытекает требование опоры на такие личностные качества, как направленность личности, ее ценностные ориентации, жизненные планы; сформировавшиеся установки, доминирующие мотивы деятельности и поведения. Реализация этого подхода предполагает хорошее и разностороннее знание педагогом обучающегося (или воспитуемого) и опоры на его собственную активность, самостоятельность, инициативу. Деятельностный подход означает, что только в

¹ Дидактика – теория обучения.

² Коменский Я.А. Великая дидактика // Избр. пед. соч. М., 1982. Т. 1. С. 384.

практической деятельности формируются социально важные качества, умения и навыки, опыт и его осмысление. Поэтому в рамках данного подхода основное внимание уделяется организации, усложнению и социальной направленности занятий, в которые включается «человек обучающийся и человек воспитывающийся».

В системе профессионального образования в последнее десятилетие получил компетентностный подход, особенностью которого является стремление формировать компетенции определенного объема, которые преломляются через разнообразный практический опыт. Правильно организованный педагогический процесс направлен на формирование способностей, мышления, опыта деятельности.

Именно на этом уровне, анализируя противоречия между реальным и возможным, исследователь ограничивает область своего исследования, выбирает конкретный объект и предмет своего научного интереса, анализирует знания и опыт в истории педагогики и реальной практике, строит гипотезу и намечает задачи по достижению намеченной цели.

При этом учитываются принципы педагогического исследования: его объективность, всесторонность, комплексность, единство теории и практики, опора на личностные факторы, единство количественных и качественных характеристик, конкретно-исторический подход, специфика изучаемых явлений, процессов и фактов.

Последний – четвертый уровень методологии педагогики – научно-методический. Здесь основное внимание уделяется поиску (или выбору) методов изучения практики, личности. Выбор этих методов (о них речь пойдет ниже) подчиняется общей концепции исследования, его целям, этапам и задачам.

Отдельно нужно сказать о методологии междисциплинарного исследования. Это особая форма взаимодействия наук для изучения целостного объекта; особая форма интеграции исследовательской деятельности, преследующая своей целью глубокое и качественное изменение структуры научного знания. «Методологическое знание, независимо от иерархического уровня его рассмотрения, выступает как знание о целесообразной деятельности в той или иной предметной области, приводящей, в конечном счете, к оптимальным, наиболее продуктивным результатам. В этом смысле методологический принцип – это руководящая норма деятельности, направленной на достижение поставленных целей в теории и практике»¹.

¹ Шипилина Л.А. Методология и методы психолого-педагогических исследований: учеб. пособие. М: ФЛИНТА, 2011. С. 20.

2. Организация и этапы педагогического исследования

Организация исследования в значительной мере определяется его целями, задачами, условиями, масштабностью, количеством участников. Исследование может быть проведено на разных уровнях. Первым таким уровнем, направленным на совершенствование практики в какой-либо области педагогической деятельности, является выпускная квалификационная работа. Это переходная форма, имеющая черты учебной (как реферат, контрольная или курсовая работа) и исследовательской деятельности.

Но более корректно говорить о диссертационном исследовании. Возможно также инициативное исследование, актуальность которого доказывается автором при представлении его к отчету или публикации.

Любое исследование строится в несколько этапов. *Первым* из них является выбор темы исследования. Выбор и особенно точное формулирование темы для педагогического исследования непростая задача. Выше говорилось, что, в отличие от обучения, исследование направлено на совершенствование практики¹. Именно в ней нужно найти такое «несовершенство», противоречие, которое требует изменений в педагогическом процессе и, тем самым, изменения практической деятельности в лучшую сторону, то есть более эффективную, оптимизированную. Однако в педагогическом процессе действия всех субъектов тесно взаимосвязаны, цели переплетены, условия подвижны. Выделить то «звено», потянув за которое можно рассмотреть всю цепь, бывает довольно сложно.

Тем не менее, некоторые ориентиры есть. Они связаны со сферой непосредственной профессиональной деятельности специалиста. Прежде всего необходимо определиться – какая сфера педагогической практики интересует исследователя более всего – воспитание, обучение, управление педагогическим процессом.

¹ Поскольку педагогическая практика разнообразна, то в современной педагогике, как и в других науках, имеются специализации. Они определяются в перечне наук определенными номерами, на каждую разработан паспорт специальности, в рамках которого должен держаться исследователь. Например, по педагогике это могут быть специальности 13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования; 13.00.08 – теория и методика профессионального образования. В психологических, юридических науках свои специальности; объект, предмет, гипотезы и задачи исследования отличаются от педагогических в большой мере.

Чем шире круг источников, проработанных исследователем (философских, психологических, социологических, педагогических), тем более глубоким будет обоснование актуальности¹, тем более связано новое с традицией и достижениями прошлого.

Второй этап. Выбор методологии: исходной концепции, опорных теоретических положений, методов познания, единого замысла, определяющего ход и предполагаемые результаты исследования.

В современных педагогических исследованиях реализуются различные исследовательские подходы:

- системный – раскрытие целостности объекта, выявление его внутренних связей и отношений;
- комплексный – рассмотрение группы явлений в совокупности;
- целостный – целостное представление объекта; при этом целое не сводится к простой сумме частей;
- личностный – отношение к воспитаннику как к личности, как к самостоятельному субъекту собственного развития и как к субъекту воспитательного взаимодействия;
- деятельностный – признание единства психики и деятельности, единства строения внутренней и внешней деятельности, деятельного опосредования межличностных отношений;
- исторический – изучение конкретно-исторического генезиса и развития объекта исследования;
- качественный – установление своеобразия изучаемого явления, его отличия от других явлений;
- количественный – анализ и оценка явлений и процессов в количественных величинах и числах;
- феноменологический – описание наблюдаемых внешне характеристик изучаемого явления;
- сущностный – выявление устойчивых характеристик, внутренних связей, механизмов и движущих сил изучаемого явления.

В практике научно-педагогических исследований существуют и другие исследовательские подходы.

Третий этап – формулирование научного аппарата исследования, является обязательным для любой исследовательской работы. На данном этапе определяют цель, объект, предмет, гипотезу и задачи исследования. Каждое из ключевых понятий должно быть раскрыто.

¹Актуальность – своевременность, потребность ответа на вопрос именно в данное время, в конкретных условиях.

Гипотеза исследования – это научно обоснованное предположение, нуждающееся в дальнейшей экспериментальной и теоретической проверке. Гипотеза формулируется таким образом, чтобы автор давал новое видение или понимание того, что он исследует. Построение гипотезы является творческим этапом в исследовательской работе, результатом мышления, при котором исследователь создает себе представление о возможных связях между исследуемыми явлениями.

Гипотеза необходима в научной работе, так как:

- дает определенное направление исследовательской деятельности;
- предупреждает «расплывчатость» работы;
- направляет мысли исследователя и определяет, какие материалы необходимы для работы.

Чтобы правильно построить гипотезу, необходимо обладать широким кругозором в области исследуемой проблемы, быть хорошо знакомым с научной историей и методикой проблемы.

Когда намечена гипотеза и сформулированы задачи, можно переходить к составлению программы исследования (*четвертый этап исследования*). Обычно она включает в себя более глубокий анализ литературы (когда сопоставляются разные точки зрения на один и тот же вопрос), разностороннее изучение практики (организация и проведение эксперимента). Для этого необходимо понять, какими методами эффективнее всего изучить реальное состояние дел, для чего составляется отдельная программа диагностического этапа исследования (его методам посвящен следующий раздел данной темы).

Эксперимент – научно поставленный опыт преобразования педагогической действительности в точно учитываемых условиях.

Программа диагностического этапа, как правило, уже включает выделение экспериментальной и контрольной групп. Они изучаются одинаковыми методами. Но с экспериментальной группой (она может быть разной по численности) намечается работа, направленная на совершенствование педагогического процесса, а контрольная получает традиционную подготовку (обучение, воспитание, управление). Изменение в той и другой группе сравнивается, и делается заключение об эффективности и применимости предлагаемых новых методов (содержания или приемов, в зависимости от задач и гипотезы исследования). Полученные на диагностическом этапе результаты анализируются, сопоставляются между собой, вы-

являются основные причины и противоречия. И лишь тогда намечается программа формирующего этапа исследования. Именно этот этап непосредственно связан с совершенствованием практики.

Содержание формирующего эксперимента (или формирующего этапа исследования) зависит от цели исследования. Обычно проверяется гипотеза, но она может не подтверждаться, и тогда выдвигаются и проверяются другие предположения.

Пятый этап исследования – анализ, интерпретация и оформление результатов исследования. После завершения экспериментальной работы (ее сроки очень различаются в разных исследованиях) полученный в исследовании материал анализируется. Главная задача этого этапа – установить, получены ли позитивные результаты и какие условия способствовали им в наибольшей степени. Также оценивается эффективность исследования. Как известно, исследования подразделяются на фундаментальные, прикладные и разработки. Для фундаментальных исследований основной характеристикой их эффективности является теоретическая актуальность, новизна, концептуальность и доказательность, перспективность и возможность внедрения результатов в практику. При рассмотрении прикладных исследований следует оценивать в первую очередь их практическую актуальность и значимость, возможность внедрения в практику.

Для разработок ценны новизна, актуальность и эффективность, степень соответствия адресату, ясность изложения.

Если этот этап работы проведен корректно, формулируются выводы об эффективности предложенных методов или нового содержания педагогической деятельности. На этой основе выявляются условия, способствующие эффективности внедрения предлагаемой методики (программы), а также формулируются теоретические выводы и практические рекомендации. Теоретические выводы определяют главный вклад исследователя в науку, а рекомендации направлены на совершенствование практики в ближайшее время.

В процессе проведения работы, на разных ее этапах происходит апробация полученных результатов. Она проходит в форме доклада о проделанной работе и полученных результатах перед специалистами. Обычно это заседания кафедры, научно-практические конференции, публикации в научных журналах. Чем больше количество публикаций, то есть апробированных в научном сообществе идей и полученных результатов, тем более обоснованным представляется исследование. Результаты, показавшие свою практическую эффективность,

подлежат внедрению. В технических науках в этих случаях оформляются патенты. В гуманитарных – получаются акты о внедрении в образовательный процесс и в профессиональную деятельность.

Научно-исследовательская работа на заключительном этапе получает свое окончательное оформление, которое должно соответствовать определенным правилам, отраженным в различных нормативных документах.

Таковы основные этапы исследования. От правильной последовательности отдельных этапов исследования и их взаимной связи зависят объективные результаты исследовательской работы и успешность оформления научного труда.

Следует особенно подчеркнуть, что исследования в области педагогики в большинстве случаев проводятся не в форме диссертаций, а в форме научно-методической, исследовательской работы, которая осуществляется в большинстве общеобразовательных школ или на кафедрах образовательных организаций высшего образования. Однако нужно добавить, что проведение практической работы (например, преподавания учебных дисциплин) и проведение исследовательской работы требует разных способностей, разной организации мышления специалиста. Поэтому часто хорошие практики не очень хорошо обобщают и выражают свои мысли, а хорошие исследователи не всегда могут эффективно работать с аудиторией. Хороший эффект дает сотрудничество теоретиков и практиков.

3. Характеристика методов педагогического исследования

Психологией и педагогикой накоплено большое количество методов изучения объективной реальности, связанной с человеком. Психология более сосредотачивалась на изучении особенностей субъекта, личности, индивидуальности в их взаимоотношениях и взаимодействии с окружающей действительностью. Педагогика большее внимание обращала на исследование правил, принципов, методов, приемов, средств педагогической деятельности, повышающих ее эффективность. Но в настоящее время эти методы пересекаются, взаимно обогащают друг друга, что создает большое их многообразие. Поэтому рассмотрение методов педагогического исследования требует определенной классификации.

Методы педагогического исследования – это способы получения научной информации с целью установления закономерных связей, отношений, зависимостей и построения научных теорий.

Из предыдущего вопроса видно, что исследование строится по этапам: определение методологических основ, теоретический анализ проблемы по литературным источникам, анализ реальной практики, организация и проведение формирующей работы, направленной на проверку выдвинутой гипотезы, анализ полученных результатов и проверка их достоверности, формулирование выводов и практических рекомендаций.

Соответственно этим этапам выделяются три основные группы методов педагогического исследования: теоретические, эмпирические, математической обработки данных.

Методы каждой группы могут быть использованы на любом этапе. Например, теоретический анализ возможен и при обзоре литературы, и при анализе данных на диагностическом этапе, и при формулировании выводов. Он направлен на выявление мнений, концепций различных исследователей, что в конечном итоге имеет целью выявление причин, источников развития, системы условий, обеспечивающих эффективность работы педагога по решению педагогических задач.

К теоретическим методам исследования относятся: изучение и анализ литературных источников; изучение и анализ нормативных правовых источников, планирование, моделирование, проектирование.

К эмпирическим методам исследования относятся: диагностические (включенное наблюдение, групповые и индивидуальные беседы, опрос, обобщение независимых характеристик, экспертная оценка, изучение результатов практической деятельности и творческих работ, изучение отношений в группе, изучение отношений в семье) и формирующие (создание экспериментальных и контрольных групп, организация экспериментальной работы, корректировка содержания и методов экспериментальной работы на основе обратной связи).

Особо следует отметить, что диагностические методы в педагогическом исследовании в основном неэкспериментальные, то есть такие, которые педагог может использовать в реальной практике, не создавая особых условий для их изучения. Наблюдая за обучающимся (это касается и взрослых) на протяжении длительного времени, видя его в разных ситуациях, в том числе в процессе общения со сверстниками, младшими и старшими, зная особенности воспитания в семье, обращая внимание на успеваемость по разным дисциплинам и оценки преподавателей, внимательный педагог может

многое узнать и сделать важные выводы об особенностях развития своего подопечного.

Данные, полученные неэкспериментальными методами (беседа, наблюдение и др.), важно сравнивать с теми, которые получены другими путями, например, с оценками экспертов. Для повышения эффективности наблюдения педагогу важно вести записи, причем по возможности близко ко времени, когда велось наблюдение. Чем позже делаются записи, тем больше фиксация конкретных фактов подменяется их интерпретацией. Помогают в протоколировании неэкспериментальных данных специальные журналы, дневники или личные карточки, в которые и заносятся полученные данные. Важно здесь же записать собственные выводы, заключения, интерпретации, но они должны быть отделены от наблюдаемых фактов. Через определенное время суждения наблюдателя могут измениться.

Кроме того, многие методы диагностики в современной педагогике используются одновременно как диагностические и как формирующие. Например, беседа. Проводя ее в диагностических целях, преподаватель может задать ряд интересующих его вопросов и получить на них ответы (в целенаправленных исследованиях беседа проводится по определенной программе, для того чтобы можно было сравнить ответы испытуемых между собой). При этом во многих случаях собеседник обращает внимание на задаваемые вопросы, осознает свои ответы, и одно это может поменять его отношение к тому или иному событию (например, при условии внутриличностного конфликта). Точно так же, отвечая на вопросы анкеты, испытуемый может осознать ситуацию, свое поведение в ней, увидеть себя в ином свете, приобрести некоторый опыт самосознания. Еще и поэтому так важно осознанно и ответственно относиться к разработке программ собеседования, анкетирования, тематического сочинения.

На этапе формирующей работы беседа является очень важной формой взаимодействия с обучающимся (воспитанником или специалистом). В процессе беседы может быть донесена не просто информация, но и отношение, эмоция, то есть возможно установление доверительных отношений, которые служат необходимым условием формирования личных убеждений развивающегося человека.

Наряду с неэкспериментальными методами во многих научных исследованиях используются экспериментальные методы. Обычно их применяют психологи, которые не имеют возможности наблю-

дать и изучать обучающегося или воспитуемого на протяжении длительного времени и в разных условиях. Педагог обычно такие возможности имеет.

В психологии разработано множество методов, которые позволяют выявлять разного рода характеристики и показатели в короткое время. Экспериментальные методы разработаны очень подробно (это связано, в частности, с тем, что предметом практически любого психологического исследования являются именно методы диагностики свойств или качеств человека, его системы ценностей, отношений и т. д). В психологических исследованиях часто используются те же методы, что были перечислены среди неэкспериментальных: наблюдение, беседа, опросы. Добавляются специально разработанные анкеты и используются тесты. Тесты отличаются от других методов диагностики тем, что результаты тестирования оцениваются в количественных единицах. Поэтому уровень развития или проявления того или иного качества сравнивается со средними показателями по сходной выборке. При использовании (и особенно разработке тестов) значительные требования предъявляются к их надежности, валидности и репрезентативности применяемых методик. Это тема также специального обсуждения, и здесь упоминается для того, чтобы обратить внимание на важность этих процедур.

Экспериментальные методы диагностики, которые могут использоваться и в педагогических исследованиях, подразделяются на методы изучения:

- личности: методы изучения направленности, самооценки, акцентуации характера, уровень субъективного контроля;
- субъекта деятельности: методы изучения интересов, склонностей, способностей, индивидуального стиля мышления и деятельности, особенности интеллекта, мотивы деятельности;
- группы: социометрия, референтометрия, тесты на конфликтное поведение или лидерство;
- семьи: индивидуальные беседы с ребенком и родителями; рисуночные, игровые методы, выполнение совместных заданий.

К методам обработки полученных результатов относятся установленные методы математической статистики, которые позволяют заключить, насколько достоверны различия между результатами в экспериментальной и контрольной группы. При использовании мето-

дов математической статистики¹ (их изучают специально) очень важна интерпретация получаемых данных. Именно здесь, так же как при формулировании гипотезы, большое значение имеет мировоззренческая позиция исследователя, концепция, которой он придерживается (или разрабатывает, доказывает) в процессе исследования.

Для измерения в процессе диагностики решающее значение имеет выбор критериев и показателей для изучения, уровня развития исследуемых качеств или методов педагогической деятельности. Для того чтобы выяснить, являются ли выявленные изменения неслучайными, в процессе исследования создаются контрольная и экспериментальная группы. В контрольной – педагогический процесс организуется по ранее установленной программе, в экспериментальной – с элементами новшества – новой методики, нового содержания, новой организации познавательной или воспитательной деятельности.

Измерение результатов педагогической деятельности осуществляется на начальном и конечном этапах, а также в процессе экспериментальной работы. Последнее делается для уточнения гипотезы, концепции, программы и методов формирующего этапа исследования на основе интерпретации полученных данных.

Последнее, на что надо обратить внимание, обсуждая использование методов педагогического исследования, – это культура и этика исследовательской деятельности. Культура нарабатывается постепенно и приходит с опытом. Она включает в себя знание методологических основ научного исследования, осознанную мировоззренческую позицию исследователя, знание и владение концепцией и инструментарием исследования. Все, что обсуждалось выше, важно не только освоить, но и включить в собственные цели, учитывая, что исследование – всегда ответ на заказ общества, совершенствование педагогической практики.

¹ В зависимости от целей исследования учитываются абсолютные, процентные, средние величины, нормальная кривая распределения, квадратическое отклонение. В систему входят множественный регрессионный анализ (изучение взаимосвязи зависимой переменной от независимых исходных); коэффициенты корреляции (в частности, парный коэффициент корреляции Пирсона); дискриминантный анализ (классификация объектов и предсказание их характеристик); кластерный анализ (определение меры сходства или различия при классификации множества сходных объектов); факторный анализ (выявление единых причин – факторов общей изменчивости множества объектов); многомерное шкалирование (исследование структуры исследуемого множества объектов).

Что касается этики исследователя, то здесь главное – его нравственность, знание и уважение точек зрения оппонентов. Изучение результатов работы предшественников, развитие достигнутого или выработка нового решения – важное условие привнесения нового в педагогическую практику и науку. Особое значение этика исследователя имеет при организации экспериментальной работы на ее диагностическом и формирующем этапах. Недопустимо использовать сведения о людях в собственных целях, некорректно использовать их личное время, а также подтасовывать факты, осознанно искажать данные. Доброжелательность к участникам исследовательской работы, к коллегам – важные составляющие исследовательской и этической культуры исследования.

Таковы наиболее важные методы исследования, применяемые в педагогике. Следует сказать, что каждый из этих методов выполняет свою специфическую роль и помогает изучению лишь отдельных сторон педагогического процесса. Для всестороннего изучения применяются методы исследования в совокупности.

Контрольные вопросы

1. Что изучает методология?
2. Как планируется и организуется педагогическое исследование.
3. Назовите основные этапы педагогического исследования.
4. Какие задачи решаются на теоретическом, диагностическом и формирующем этапах исследования?
5. Назовите основные группы методов педагогического исследования.
6. В чем различие диагностических и исследовательских методов?
7. Назовите компоненты исследовательской культуры.

Тема 9. Содержание и система образования

1. Понятие и сущность содержания образования.
2. Система образования.

1. Понятие и сущность содержания образования

С момента своего создания в человеческих сообществах, государствах образование служило выполнению социальной миссии – подготовки молодого поколения, способного защищать, укреплять, развивать государство и получать при этом возможность самореализоваться и удовлетворять свои интересы. Образование – главный социальный институт, обеспечивающий интеграцию нового поколения граждан в историю и современную жизнь страны, сохранение культуры ее народа, независимости и обеспечение благополучного будущего следующих поколений, то есть включение образования в устойчивое прогрессивное развитие общества. Образованию принадлежит роль главного цивилизационного фактора в стране, оно выполняет свою социальную миссию, когда играет социально-опережающую роль в развитии страны и граждан¹.

Содержание образования, определяемое целями и задачами на том или ином этапе развития общества, имеет исторический характер. Не одинаково содержание образования в каждой социальной системе. Изменяется содержание образования под влиянием требований жизни, производства и уровня развития научного знания.

Основные теории формирования содержания образования сложились еще в конце XVIII – начале XIX века (теории материального и формального содержания образования).

Сторонники теории материального содержания образования (теории дидактического материализма или энциклопедизма) считали, что основная цель образования состоит в передаче учащимся как можно большего объема знаний из различных областей науки. Это убеждение разделяли многие известные педагоги прошлого (Я.А. Коменский, Г. Спенсер и др.).

Сторонники теории формального содержания образования (теории дидактического формализма) рассматривали обучение как средство развития способностей, познавательных интересов учащихся, их внимания, памяти, представлений, мышления. Источником знаний, считали они, является разум. При отборе содержания

¹ Профессионально-личностные ориентации в современном высшем образовании / под ред. В.В. Рубцова и А.М. Столяренко. М.: ИНФРА-М, 2014. С. 5.

образования сторонники дидактического формализма руководствовались развивающей ценностью учебных предметов, наиболее существенно представленной в математике и классических языках (особенно древних). Эту теорию разделяли такие известные педагоги, как Дж. Локк, И.Г. Песталоцци, И. Гербарт и др.

Обе эти теории в чистом виде критиковал К. Д. Ушинский. По его мнению, школа должна развивать интеллектуальные силы человека, обогащать его знаниями, приучать пользоваться ими. Этот ученый заложил идею единства дидактического материализма и дидактического формализма, поддерживаемую современными педагогами.

На рубеже XIX и XX веков появляется теория дидактического прагматизма формирования содержания образования (теория дидактического утилитаризма) как ответ на неудовлетворенность теориями материального и формального содержания образования. В США ее основы были заложены известным педагогом Дж. Дьюи (1859–1952), в Европе аналогичные взгляды высказывал немецкий педагог Г. Кершенштейнер (1854–1932). Сторонники этой теории считали, что источник содержания образования заключен не в отдельных предметах, а в общественной и индивидуальной деятельности обучающегося. Содержание образования должно быть представлено в виде междисциплинарных систем знаний, освоение которых требует от обучающихся коллективных усилий, практических действий по решению поставленных задач. Разнообразные игровые формы обучения, практические занятия, индивидуальная самостоятельная работа активизируют мышление и деятельность обучающихся.

Теория дидактического прагматизма оказала существенное влияние на содержание и методы учебной работы в американской школе. Опираясь на эту теорию, обучающимся предоставлялась максимальная свобода в отношении выбора учебных предметов, учебно-воспитательная работа приспособлялась к субъективным запросам обучающихся, их интересам. Практическая реализация этой теории привела к значительному снижению уровня образования в США, за что была подвергнута резкой критике уже в первой половине XX-го столетия.

Теории дидактического материализма, дидактического формализма, дидактического утилитаризма не выдержали проверки временем, они оказали существенное влияние на современные подходы к формированию содержания образования. Известный польский ученый В. Оконь разработал теорию содержания образования под

названием функциональный материализм. Он считает, что необходима такая теория, которая бы обеспечивала как получение знаний обучающимися, так и приобретение ими умения пользоваться этими знаниями в своей деятельности, то есть должна быть интегральная связь между познанием и деятельностью. В содержании отдельных предметов должна отражаться их ведущая идея (в биологии – идея эволюции, в математике – идея функциональных зависимостей, в истории – историческая обусловленность и т. д.). То есть при отборе содержания образования необходимо руководствоваться мировоззренческим подходом.

В процессе обучения следует создавать условия, чтобы обучающиеся могли использовать приобретенные знания для решения задач практического характера, направленных на доступные преобразования природной, технической, культурной и общественной действительности. Эта теория объединяет в себе требования, предъявляемые к образованию обществом, и индивидуальные запросы обучающихся.

В 50-е годы XX столетия в России была разработана теория операциональной структуризации содержания образования. Появление этой теории связано с внедрением программированного обучения в образовательный процесс. Данная теория не столько пытается ответить на вопрос, каким должно быть содержание образования, сколько – каким образом его передать обучающимся, как правильно его структурировать, разделить на связанные содержательно и логически части.

Рассмотренные теории позволяют сделать вывод, что содержание образования должно иметь познавательную, развивающую и воспитательную ценность.

В традиционной педагогике под содержанием образования понимается педагогически адаптированная система научных знаний, связанных с ними практических умений и навыков, которыми необходимо овладеть обучающимся. Это так называемый знаниево-ориентированный подход в определении сущности содержания образования, при котором в центре внимания находятся знания как социальные ценности, накопленные в процессе исторического развития человечества. При таком подходе знания заслоняют собой формирование творческого, самостоятельно мыслящего человека демократического общества.

В свете идеи гуманизации образования все более утверждается личностно ориентированный подход к определению сущности содержания образования, нашедший отражение в работах И.Я. Лернера (1917–1996), М.Н. Скаткина (1900–1991), В.С. Леднева (р. 1932) и др. Согласно этому подходу, у обучающихся должны быть сформированы ценностно значимые запросы и намерения, такие личностные качества, как ответственность за свои действия, за судьбу общества и страны, за охрану окружающей среды, нетерпимость к проявлению несправедливости и бездушия, толерантное отношение к инакомыслящим и т. д.

Содержание образования представляется как педагогически адаптированный социальный опыт во всей его структурной полноте, состоящий из четырех элементов:

- опыта познавательной деятельности, фиксированной в форме ее результатов – знаний (о природе, обществе, технике, мышлении и способах деятельности);

- опыта осуществления известных способов деятельности – в форме умений действовать по образцу (интеллектуальные и практические умения и навыки);

- опыта творческой деятельности – в форме умений принимать нестандартные решения в проблемных ситуациях (усвоение методики эксперимента, участие в художественном, техническом и социальном творчестве);

- опыта осуществления эмоционально-ценностных отношений – в форме личностных ориентации (отношение к окружающему миру, к людям, к самому себе, к нормам морали, к мировоззренческим идеям и т. д.).

Все перечисленные элементы содержания образования взаимосвязаны и взаимообусловлены. Усвоение этих элементов социального опыта позволяет обучающемуся действовать самостоятельно, творчески, делает его способным вносить собственный вклад в существующую систему отношений.

Статья 12 федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» закрепляет положение о том, что образовательные программы определяют содержание образования: содержание образования должно содействовать взаимопониманию и сотрудничеству между людьми, народами независимо от расовой, национальной, этнической, религиозной и социальной принадлежности, учитывать разнообразие мировоззренческих подходов, способствовать реали-

зации права обучающихся на свободный выбор мнений и убеждений, обеспечивать развитие способностей каждого человека, формирование и развитие его личности в соответствии с принятыми в семье и обществе духовно-нравственными и социокультурными ценностями.

Принципы содержания образования:

– принцип соответствия содержания образования требованиям развития общества, науки, культуры и личности (предполагает включение в содержание образования не только традиционных знаний, умений и навыков, но и компетенций, которые отражают современный уровень развития науки, техники, социума);

– принцип единой содержательной и процессуальной стороны обучения (предполагает обязательный учет особенностей организации педагогического процесса. При отборе содержания образования необходимо учитывать технологии передачи материала, уровни его усвоения и связанные с этим действия. Он находит отражение в содержании учебного плана, программах, учебниках);

– принцип структурного единства содержания образования на разных уровнях его формирования (предполагает согласованность таких составляющих, как теоретическое представление, учебная дисциплина, учебный материал, педагогическая деятельность);

– принцип гуманизации содержания образования (направлен на создание условий для активного творческого и практического освоения обучающимися общечеловеческой культуры. Этот принцип имеет много аспектов, связанных как с мировоззренческой подготовкой обучающихся, так и с формированием гуманитарной культуры личности: интеллектуальной, политической, нравственной, правовой, физической, экологической; культуры общения и семейных отношений; культуры труда и жизненного самоопределения);

– принцип фундаментализации содержания образования (предполагает интеграцию гуманитарного и естественно-научного знания, установление преемственности и междисциплинарных связей. Обучение в этой связи предстает не только способом получения знаний, формирования умений и навыков – оно является и средством вооружения обучающихся методами самостоятельного приобретения знаний, умений, навыков и компетенций);

– принцип соответствия основных компонентов содержания образования структуре базовой культуры личности, компонентами

которой являются когнитивный опыт личности, опыт практической деятельности, опыт творчества и опыт отношений личности.

В логике традиционной знаниецентристской, предметоцентристской парадигмы образование – это создание человека по образу и подобию, при котором человек образованный – личность, усвоившая социальный опыт, по выражению российского философа, культуролога, историка культуры В.С. Библера (1918–2000), «перемотавшая» его в свой ум.

Гуманистическая парадигма образования трактует понятие «образование» как создание образа Я, при котором образующийся человек – это личность, расширяющая свой субъектный опыт в образовательных системах, это построение обучающимся живого знания, то есть личностно значимого. Цели современного образования обращены на создание условий для развития, саморазвития, которое не может быть законченным, кроме как на каком-то отдельном отрезке жизненного пути; главная задача образовательных систем при этом заключается в том, чтобы научить обучающегося учиться самостоятельно.

Для обучающегося «научиться учиться» включает в себя¹:

- интеллектуальную, информационную культуру, культуру самоорганизации и исследовательскую культуру;

- научиться делать (действовать), это предполагает развитую потребность к постоянному познанию, умение работать в разных условиях, удовлетворять познавательную потребность собственными силами, наличие компетентности;

- научиться жить вместе, что предполагает сформированное отношение к другому человеку как ценности, требует принятия, понимания другого, оказания ему помощи;

- научиться жить в мире с самим собой, что означает прежде всего саморазвитие через мотивацию, рефлекссию, действия, эмоции. Образование должно помочь обучающемуся быть субъектом: собственной жизнедеятельности; предметной деятельности; деятельности общения; деятельности самосознания.

Образование – общественно организуемый и нормируемый процесс постоянной передачи предшествующими поколениями последующим социального опыта, представляющий собой биосоци-

¹ Шипилина Л.А. Методология и методы психолого-педагогических исследований. М.: ФЛИНТА, 2011. С. 28.

альный процесс становления личности и индивидуальности, состоящий из трех основных структурных аспектов:

- познание, обеспечивающее освоение знаний и опыта, накопленных человечеством;
- воспитание личности, обеспечивающее преемственность ценностей и смыслов жизнедеятельности человека;
- физическое, допрофессиональное и профессиональное развитие.

Общеизвестно, что образование, как процесс становления личности, включает в себя три компонента: обучение, воспитание и развитие. Кроме процессуального аспекта категория «образование» имеет еще три аспекта: ценность, система и результат¹.

Ценностная характеристика образования предусматривает рассмотрение трех взаимосвязанных блоков:

- образование как государственная ценность;
- образование как общественная ценность;
- образование как личностная ценность.

В настоящее время человечество переживая этап постиндустриального общества, по-новому осмысливает процессы развития человека и его образования. В таком обществе на первом месте стоит человек, обладающий гораздо большей мерой свободы и ответственности как за собственное благополучие, так и за благополучие общества. Основным ресурсом такого развития становится мобильный и высококвалифицированный человеческий капитал. В XXI веке во всем мире образование во всех его формах признается в качестве важнейшего механизма обеспечения прогресса в целях устойчивого развития общества. Образование рассматривается не как самоцель, а как основной механизм изменения знаний, ценностей, поведения и образа жизни.

Государственная программа развития образования, принятая в Российской Федерации, – это не перенос западных образцов в нашу культуру и нашу систему образования, но это желание осовременить их с учетом специфических особенностей, попытка найти в своих традициях такую точку опоры, которая помогла бы раскрыть человеческий потенциал с учетом мировых тенденций.

¹ Шарипов Ф.В. Педагогика и психология высшей школы. М.: Логос, 2012. С. 16

2. Система образования

Ранее мы видели, какие сложные задачи стоят перед теорией и практикой обучения. А если учесть, что обучения без воспитания фактически не бывает, становится ясно, что реализация достижений современной педагогики (и дидактики в том числе), возможна лишь через организацию структурированных образовательных систем.

Система образования в России определена в главе 2 федерального закона «Об образовании в Российской Федерации», которая так и называется. Согласно статье 1 данной главы, эта система включает:

1) федеральные государственные образовательные стандарты и федеральные государственные требования, образовательные стандарты, образовательные программы различных вида, уровня и (или) направленности;

2) организации, осуществляющие образовательную деятельность, преподавателей, обучающихся и родителей (законных представителей) несовершеннолетних обучающихся;

3) федеральные государственные органы и органы государственной власти субъектов Российской Федерации, осуществляющие государственное управление в сфере образования, и органы местного самоуправления, осуществляющие управление в сфере образования, созданные ими консультативные, совещательные и иные органы;

4) организации, осуществляющие обеспечение образовательной деятельности, оценку качества образования;

5) объединения юридических лиц, работодателей и их объединений, общественные объединения, осуществляющие деятельность в сфере образования.

Обратим внимание, что первым пунктом системы образования закон определяет образовательные стандарты и федеральные государственные требования. Это очень важно и не случайно. Любая система организуется вокруг каких-либо системообразующих структур. В данном случае это стандарты и требования. Какие бы структурные элементы (организации, субъекты, физические или юридические лица) не включались в систему, они должны подчиняться единому закону. Только в этом случае система будет функционировать слаженно и может развиваться в многообразных направлениях.

Структура системы образования включает множество субъектов – это организации, преподаватели, обучающиеся и их родители;

органы власти и управления на разных уровнях – от федеральных до муниципальных; организации, отвечающие за обеспечение и оценку качества образовательной деятельности. Учтены также разного рода объединения и общественные организации, работающие в сфере образования.

Образование в России подразделяется на общее, профессиональное и дополнительное, а также профессиональное обучение. В целом эти ступени обеспечивают право граждан на образование в течение всей жизни (непрерывное образование).

В Российской Федерации установлены следующие уровни общего образования: дошкольное, начальное общее, основное общее и среднее общее образование.

Профессиональное образование строится по следующим ступеням: среднее профессиональное; высшее – бакалавриат, специалитет, магистратура, подготовка кадров высшей квалификации.

Дополнительное образование включает в себя такие подвиды, как дополнительное образование детей и взрослых и дополнительное профессиональное образование. Система образования создает условия для непрерывного образования посредством реализации основных образовательных программ и различных дополнительных образовательных программ, предоставления возможности одновременного освоения нескольких образовательных программ, а также учета имеющихся образования, квалификации, опыта практической деятельности при получении образования.

Вместе с тем, процесс становления отечественной школы на демократических началах еще далеко не завершен. Начало XXI столетия характеризуется неведомыми до сих пор темпами распространения информации и возрастанием ее роли для развития любого общества. Создание и распространение информационно-телекоммуникационной сети Интернет, которая дает возможность подключиться к крупнейшим библиотекам мира, исследовательским центрам, связаться с любой образовательной организацией, объединением по интересам и т.п. – создает принципиально иную ситуацию для развития человека. Неслучайно характерной чертой современного образования стала интернациональность образовательных концепций.

Российская Федерация активно участвует в международных исследовательских проектах, позволяющих строить систему образования в стране с учетом мировых тенденций в его развитии. Про-

водится совместный системный анализ инновационного опыта в образовании разных стран.

Проекты образования XXI века нацелены не столько на приобретение человеком суммы знаний, сколько на овладение способами их приобретения и соответствующих навыков, на умение логически мыслить, проверять и усваивать информацию. Информатизация общества рассматривается как путь к смене цивилизации.

Телекоммуникационные проекты в образовании носят глобальный характер, обеспечивая способствование сотрудничеству ученых многих стран в международном проекте по оценке уровня знаний учащихся в различных областях. Получаемые результаты влияют на принятие решений в сфере образования, на введение тестовых заданий к международным стандартам обучения, на исследовательскую культуру отечественных педагогов.

Таким образом, с середины XX столетия начинается сближение демократических принципов организации образования с централизованно регулируемыми системами образования в разных странах. Педагогический поиск в развитых государствах идет по пути выявления оптимального соотношения централизации управления и самостоятельности школы, ее разнообразия при сохранении единых стандартов. Во всех промышленно развитых странах разрабатываются проекты образования, ориентированные на XXI век, где развитие индивидуальных способностей, умения получать знания самостоятельно и формирование глобального мышления, интернациональных ценностей становятся ведущими.

В последние четыре десятилетия система образования в большинстве развитых стран постоянно находится в состоянии преобразования. Педагогическая практика меняется в ответ на динамичные социальные процессы. Педагогическая теория пытается осмыслить тенденции развития педагогики в каждый конкретный период времени, а также прогнозировать ее дальнейшее развитие.

Этот процесс постоянного реформирования определяется двумя основными факторами – стремительно нарастающими процессами глобализации в экономике и постиндустриальным развитием производства. Отсюда быстрое распространение высокотехнологичных производств, информатизация всех сфер человеческого бытия и множество других процессов, которые не всегда носят позитивный характер. Система образования всегда отвечала на запросы

общества. Не является исключением и современная школа, в том числе высшая профессиональная. Изменению подвергаются все основные ее составляющие – цели, методы, организация.

Главная причина, которая обусловила утверждение новых систем образования, заключается в том, что в современном мире получаемые знания быстро устаревают и становится крайне необходимой способность воспринимать новое, стремление к учению, чтобы оставаться на высоком уровне профессионализма. Учиться на протяжении всей жизни – это требование позволяет специалисту любого профиля адаптироваться в условиях быстро меняющейся социальной жизни.

Поэтому, в частности, особое значение в непрерывном образовании приобретает грамотно организованная система повышения квалификации. Она призвана дать более современные знания по предмету, повысить теоретическую и методическую грамотность за счет освоения актуальных проблем профессиональной деятельности, обмена опытом.

Не менее важную роль в связи с этим играет самообразование, которое удовлетворяет индивидуальные потребности специалиста, обеспечивающие его профессиональный рост и интерес к профессии.

Перемены, происходящие в системе высшего образования, осуществляются в русле общемировых тенденций реформирования профессионального образования. Наиболее важные из них на современном этапе и наиболее перспективные, но одновременно и противоречивые, порождающие большое количество задач для руководства системой образования на всех уровнях – это переход на образование в рамках Болонского процесса и компетентностный подход при разработке содержания образования.

В июне 1999 года министры образования 29 европейских государств подписали декларацию «Зона европейского высшего образования», которая получила название Болонская декларация или Болонский процесс. Декларация констатирует, что с целью установления европейской зоны высшего образования и содействия распространению европейской системы высшего образования в мире должны быть предприняты следующие шаги:

– принятие более удобной в плане сравнимости системы уровней (ступеней) образования, чтобы содействовать трудоустройству

европейских граждан, а также конкурентоспособности европейской системы высшего образования на мировом рынке;

- принятие системы, базирующейся на двух образовательных уровнях: первый, который признан на европейском рынке труда, а также в системе высшего образования в качестве соответствующего уровня квалификации, должен иметь продолжительность, по крайней мере, три года;

- создание системы зачетных единиц, то есть развитие европейской системы зачетных единиц, а также системы зачетных единиц для проведения экспериментального обучения и довузовского обучения, при условии, что указанные зачетные единицы будут приняты университетской системой в качестве средства, способствующего мобильности студентов;

- устранение препятствий в доступе студентов ко всем услугам, имеющим отношение к образованию;

- развитие критериев и методологии оценки качества преподавания;

- введение такого важного понятия, как «европейское пространство высшего образования», в том числе относительно содержания курса обучения, сотрудничества между учебными заведениями, схем мобильности, интегрированных программ обучения, тренинга и проведения научных исследований.

Россия присоединилась к Болонскому процессу в сентябре 2003 года, на протяжении нескольких лет идет постепенное реформирование системы высшего образования в соответствии с требованиями европейского документа. Основной целью является повышение качества образования и интеграция его в европейскую и общемировую систему, согласно процессам глобализации экономики, которые происходят в XXI веке.

Суть Болонского процесса состоит в создании общеевропейской системы высшего образования, основанной на единых принципах функционирования.

Хотя Болонская декларация разрабатывалась с ориентацией в основном на Европейский союз, она является документом, который открыт для присоединения не только государств – членов ЕС и кандидатов на вступление в него, но также государств всего европейского региона.

Болонский процесс регулируется международно-правовым актом, не обладающим обязательной юридической силой, поскольку декларация – это не международный договор. Однако необходимо учитывать, что государства находятся только в процессе согласования своих позиций по сближению систем высшего образования, о чем свидетельствует само название – Болонский процесс.

Декларация устанавливает не конкретные обязательства государств, а только цели, которые должны быть достигнуты. Поэтому она наиболее приемлема для определения формата сотрудничества государств в данной сфере. Это объясняется тем, что на данный момент еще не сложились все необходимые условия для заключения международного договора, устанавливающего конкретные обязательства, поскольку сами обязательства еще не сформулированы в окончательном виде.

Следовательно, суть Болонского процесса заключается в согласовании позиций государств по поставленным вопросам. На практике это реализуется посредством организации и проведения встреч представителей государств на различных уровнях, причем не только на уровне официальных представителей государственной власти, но и на уровне представителей вузов. Они проходят ежегодно и заканчиваются подписанием все более согласованных обязательств.

Россия участвует в данном процессе. Имеется законодательная основа для полноценного включения России в совместную работу в рамках Болонского процесса: подписаны и ратифицированы основные европейские конвенции об академическом признании, законодательно закреплены циклы высшего образования (бакалавриат и магистратура).

Помимо перехода на двухуровневую систему, Болонское соглашение предполагает введение иной системы контроля и учета знаний. Это так называемая система кредитов – децентрализованная система признания результатов обучения, основанная на принципе взаимного доверия университетов-участников, который реализуется с помощью согласованных правил: доступность информации об образовательных программах и учебных дисциплинах; достижение компромисса между направляющим и принимающим университетами; определение уровня сложности тех или иных курсов с помощью единой системы.

Многие образовательные организации высшего образования вынуждены искать разные возможности пересчета своих учебных дисциплин (модулей), курсов в кредитные единицы при создании совместных образовательных программ с зарубежными образовательными организациями, особенно при разработке совместных магистерских программ. Опыт показывает, что это сложный процесс и исследователи утверждают, что он часто проходит хаотично, бессистемно, поскольку сложно выделить критерии для пересчета учебных дисциплин (модулей), курсов в кредитные единицы.

Другим направлением, которое также реализуется в международной системе образования, является компетентностный подход при определении его содержания. Этот подход также начал развиваться в середине 90-х годов XX века, но глубокое обоснование получил в последнее десятилетие.

Понятие «компетенции» или «ключевые квалификации» было обосновано в середине 70-х годов XX века в Германии. Основная идея заключалась в том, чтобы подготовить новое поколение специалистов, способных адаптироваться к современным технологиям производства, легко переходить от одного вида труда к другому, обладающих знаниями, умениями и способностями, необходимыми для широкого круга профессий. Применительно к гуманитарным профессиям это понятие получило название «ключевые компетенции» и было включено в рекомендации Международной организации труда применительно к подготовке рабочих и обслуживающего персонала современного типа.

Исследования показывают, что данный подход отражает такое содержание образования, которое не сводится к знаниям, а предполагает целостный опыт решения жизненных проблем, выполнение ключевых (то есть относящихся ко многим социальным сферам) функций, социальных ролей, компетенций. Разумеется, предметное знание при этом не исчезает из структуры образованности, а выполняет в ней подчиненную, ориентировочную роль.

Компетентностный подход выдвигает на первое место не информированность обучающегося, а умение разрешать проблемы, возникающие в разнообразных ситуациях. Например, в познании и объяснении явлений действительности; при освоении современной техники и технологии; во взаимоотношениях людей, этических нормах и поступках; в практической жизни при выполнении соци-

альных ролей гражданина, члена семьи, покупателя, клиента, зрителя, горожанина, избирателя; в правовых нормах и административных структурах, в потребительских и эстетических оценках; при выборе профессии и оценке своей готовности к обучению в профессиональном учебном заведении, когда необходимо ориентироваться на рынке труда; при необходимости разрешать собственные проблемы: жизненного самоопределения, выбора стиля и образа жизни, способы разрешения конфликтов. Понятно, что научить поведению в подобных ситуациях невозможно. По мнению исследователей, в рамках компетентностного подхода надо строить и заранее задавать «ситуации включения». Слово «включение» означает оценку ситуации, проектирование действий и отношений, которые требуют тех или иных решений, то есть образование строится на основе проекта решения жизненно значимой проблемы.

Как видим, компетентностный подход в образовании – это современный более широкий взгляд на те процессы, которые мы обсуждали выше, когда говорили о современных дидактических моделях и новых целях образования.

Внедрение компетентностного подхода, так же, как и реформирование образования на основе Болонского процесса, сталкивается с рядом трудностей и вызывает в педагогическом сообществе дискуссии. В частности, предлагается определить четкое место данного подхода в условиях реформирования образования на современном этапе.

Компетентностный подход – это лишь одно из направлений реформирования образования, а его роль значительно преувеличивается. Смещение со знаний на компетентности требует перевода всех образовательных стандартов с языка знаний на язык компетентностей, требуется определить соотношение знания и компетентности. При этом знаниевая модель должна сохраняться наряду с компетентностной, особенно когда речь идет об освоении фундаментальных наук.

Компетентностный подход, соответствующий Болонским соглашениям, эффективен для подготовки специалистов-практиков. Но «человек знания», широких фундаментальных исследований требует иной подготовки. Обращает на себя внимание, что, принимая понятия «компетентность» и «компетенция» в качестве полезных рабочих терминов, научно-педагогические сообщества в странах с давно сложившимися первоклассными научно-

образовательными традициями, не отказываются от знаниевого подхода, а развивают его наряду с компетентностным.

В высшем образовании специалистов гуманитарного профиля предлагается четко определить соотношение знаний и компетенций, важных для эффективной профессиональной деятельности.

Итак, процессы реформирования, происходящие в последнее десятилетие особенно интенсивно, тесно связаны с социально-экономическим положением в стране, с явлениями глобализации и сотрудничества между странами, информатизацией всех сфер жизни общества. Изменения в системах образования многоплановы, затрагивают все его уровни – от методологии, целей и методов, до правовой базы и организации на всех уровня управления системой образования.

Контрольные вопросы

1. Что понимают под содержанием образования?
2. Назовите подходы к определению сущности содержания образования.
3. Каковы критерии и принципы отбора содержания образования?
4. Назовите нормативные документы, регламентирующие содержание образования.
5. Объясните, как реализуется на практике принцип единства образовательного пространства Российской Федерации.
6. В чем проявляется государственно-общественный характер управления системой образования?
7. Дайте краткую характеристику компетентностного подхода в образовании.

Тема 10. Сущность, содержание и структура обучения

1. Понятие и сущность обучения.
2. Принципы обучения и правила их реализации.
3. Методы, приемы, средства и технологии обучения.

1. Понятие и сущность обучения

Рассматривая особенности педагогики как науки, мы отметили, что на этапе ее выделения в самостоятельную область знания в XVII веке она понималась как «наука учить и воспитывать». В то время обучение и воспитание не разделялись еще в отдельные направления педагогической деятельности, а понимались как единые цели обучения. Осмысливая требования к эффективному обучению, мыслители писали свои трактаты на латинском или греческом языке (они считались классическими и объединяли мыслителей разных стран). При переводе на русский язык многие термины оставались латинскими или греческими. Таким фундаментальным понятием (категорией) стал термин «дидактика»¹ – теория обучения.

Впервые слово «дидактика» использовал немецкий педагог Вольфганг Ратке (1571–1635). Он написал трактат «Краткий отчет из дидактики, или искусство обучения Ратихия». То есть дидактика понималась как искусство обучения. Его младший современник Ян Амос Коменский одну из своих книг назвал «Великая дидактика». Вот слова из обращения выдающегося педагога к читателям: «Мы решаемся обещать Великую Дидактику, то есть универсальное искусство всех учить всему. И притом учить с верным успехом; так, чтобы неуспеха последовать не могло; учить быстро, чтобы ни у учащихся, ни у учащихся не было обременения или скуки, чтобы обучение происходило скорее с величайшим удовольствием для той и другой стороны; учить основательно, не поверхностно и, следовательно, не для формы, но подвигая учащихся к истинной науке, добрым нравам и глубокому благочестию». Труд Коменского получил сначала в Европе, а потом и по всему миру, широчайшее распространение. С тех пор все вопросы педагогики, относящиеся к теории обучения повсеместно называют дидактикой.

Мы уже знаем, что педагогика как наука и практика быстро развивалась, усложнялась, исследовалась. Естественно, что боль-

¹ Термин «дидактика» происходит от гр. слов *didaktikos* – поучающий и *didasko* – изучающий.

шинство исследователей, изучавших вопросы обучения, вносили свой вклад в понимание сущности и объема этого понятия, его места в педагогической науке.

Например, один из признанных теоретиков педагогики и психологи философ Иоганн Фридрих Гербарт (1762–1841) понимал дидактику как внутренне целостную и непротиворечивую теорию «воспитывающего обучения», в котором важно осознавать законы преподавания и учения, учитывать психологию обучающихся и роль учителя, содержание обучающих текстов и значение дисциплины и режима для успешности обучения.

Сходные задачи дидактики называл К.Д. Ушинский, уделяя особое внимание воспитывающей роли умственного труда, родной литературы и истории, изучения и учета индивидуальных особенностей для достижения целей обучения и воспитания растущего человека.

Американский психолог и педагог Джон Дьюи (1859–1952) считал важным для успеха обучения стимулировать активность ребенка в процессе обучения, учить через практические виды работы с учетом личного опыта и жизненных перспектив обучающихся. Подчеркивал роль мыслительных способностей, которые требуют целенаправленного развития.

В XX веке изучались и определялись разные аспекты дидактики. Ее объем и содержание стали предметом целенаправленного исследования и споров. По мере того, как в педагогике все большее значение стало играть воспитание, появилось мнение, что педагогика и дидактика – отдельные самостоятельные дисциплины или что это родственные понятия. При этом педагогика соотносилась с воспитанием, а дидактика с обучением. Оппоненты этой точки зрения считали, что обучение включает в себя воспитание, поэтому дидактика шире по значению, чем педагогика. Еще одна точка зрения – воспитание шире обучения, поэтому педагогика включает в себя дидактику.

В результате длительной полемики утвердилось следующее понимание: дидактика – часть педагогики, изучающая и определяющая все вопросы, связанные с обучением: его теории, концепции, цели и организацию, закономерности, принципы и правила деятельности учителя (преподавателя), технологии, методы, средства и формы эффективного обучения в конкретных культурно-исторических и социальных условиях. Вопросы воспитания в дидактике отдельно не рассматриваются, хотя общепринятым стало

положение, что обучения без воспитания не бывает (так же как воспитания без обучения). Но в целях исследования они разделяются между собой. Если нужно подчеркнуть их связь в теории обучения, говорят об учебно-воспитательном или образовательном процессе, процессе просвещения и самообразования.

Соответственно, в научных исследованиях выделяется объект дидактики – это целостный педагогический процесс, а предметом являются закономерности и принципы обучения, его цели, научные основы содержания образования, методы, формы, средства обучения.

Из данного определения вытекают функции и задачи дидактики¹. К функциям относятся:

- теоретическое обеспечение исследований систем и процесса обучения в целях совершенствования соответствующей педагогической практики;

- построение теорий образования, выявление закономерностей и принципов, а также обоснование технологий обучения;

- научное обоснование целей, содержания, методов и организационных форм обучения на каждом этапе социально-экономического развития общества;

- прогнозирование потребностей общества в сфере образования, общеобразовательной и профессиональной систем обучения.

Как часть педагогики дидактика решает собственные задачи. К ним относятся:

- описание и объяснение педагогических явлений, свойственных процессу обучения, а также определение условий достижения его эффективности;

- поиск путей совершенствования и повышения качества и результативности процесса обучения в разных условиях;

- разработка оптимальной (то есть соответствующей целям и ресурсам в конкретный период развития) организации и управления процессом обучения;

- анализ и обобщение существующего опыта, поиск новых обучающих систем, новых технологий обучения. Иными словами, дидактика отвечает на вопросы: с какой целью учить, кого учить, какие правила (принципы) обучения определяют его эффективность, чему

¹ Функция – постоянная характеристика действия или предмета. Она определяет его основное предназначение. В данном случае дидактика должна дать именно эти результаты в педагогике. Задача – определяет проблемы, вопросы, требующие разрешения. Задачи более конкретны по сравнению с функциями.

учить (содержание образования), как, в каких формах организовать обучение, какие средства для этого необходимы (учебники, учебные пособия, компьютерные программы, дидактический материал), по каким критериям и показателям можно судить о результативности обучения, как контролировать и оценивать его результаты и качество.

Как теория обучения дидактика имеет свой собственный понятийный аппарат, то есть систему понятий, которые являются для нее общими, основными (так же, как само обучение входит в систему категорий педагогики наряду с воспитанием, социализацией, педагогическим управлением, педагогическим процессом).

Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» определяет обучение как «целенаправленный процесс организации деятельности обучающихся по овладению знаниями, умениями, навыками и компетенцией, приобретению опыта деятельности, развитию способностей, приобретению опыта применения знаний в повседневной жизни и формированию у обучающихся мотивации получения образования в течение всей жизни».

Вводя понятие *процесс обучения*, дидактика подчеркивает постепенность развития обучающихся, наличие этапов, целей, субъектов, средств и методов, результатов, но главное – взаимодействие учителя и обучающегося. Долгое время в педагогике господствовало мнение, что учитель учит, а ученик учится. Это верно, но недостаточно полно и точно. Учение – это осознанная активная познавательная деятельность ученика. Как всякая деятельность она требует мотивации, желания и умения учиться, способностей (развитого восприятия, памяти, мышления, речи) и осознанности обучающихся. Поэтому речь идет об организации познавательной деятельности. Учителю (преподавателю) важно не только (и не столько) дать знания, но и мотивировать, стимулировать, заинтересовать, повысить активность обучающегося. На решение именно этих задач направлено большинство современных моделей обучения, о которых речь пойдет ниже.

Преподавание – это целенаправленная деятельность преподавателя по формированию у обучающихся положительных мотивов к учению, организации восприятия, осмысления излагаемых фактов и явлений, обеспечению умениями пользоваться полученными знаниями, приобретать знания самостоятельно. В своей профессиональной деятельности учитель (преподаватель в высшей школе) использует различные виды действий – воздействие, влияние, сопереживание, понимание, управление, организация деятельности, помощь, поддержка.

Таким образом, процесс обучения можно определить как взаимодействие преподавателя и обучающихся, в котором обучающиеся с помощью и под руководством преподавателя осознают мотивы своей познавательной деятельности, овладевают системой научных знаний об окружающем их мире. При этом формируется мировоззрение, все-сторонне развиваются интеллект, умение и желание учиться, а также нравственные качества и ценностные ориентиры в соответствии с личными и общественными интересами и потребностями.

Для процесса обучения характерны следующие признаки: а) целенаправленность; б) целостность; в) двусторонность; г) совместная деятельность преподавателя и обучающихся; д) управление развитием и воспитанием обучающихся; е) организация и управление этим процессом.

За долгий период развития практики обучения педагогическая наука накопила множество специфических знаний, законов и правил деятельности преподавателя. Весь этот многообразный опыт оформляется и существует только в форме понятий, моделей, обобщенных способов деятельности, которые сохраняются, передаются и умножаются в специальной литературе, учебниках, рекомендациях, уставах, инструкциях, правилах. Освоить хотя бы часть этих знаний, означает обогатить свой индивидуальный опыт опытом предшествующих поколений, ускорить свое развитие. Освоение накопленного человечеством исторического опыта, способов деятельности (и способностей), ценностей – составляет основу не только образованности, но и культуры человека, в том числе и профессиональной.

Человек может учиться по-разному: подражая старшему и более опытному, действуя наугад, совершая ошибки и учась на них («методом проб и ошибок»). Но такое учение требует всей жизни и всегда будет лишь индивидуальным опытом. Когда мы говорим о сущности обучения, то подразумеваем под этим несколько отличительных признаков.

1. Процесс обучения заключается в познавательной деятельности обучающегося. Обучение – вид этой деятельности.

2. Учебная деятельность требует организации, особого содержания, способов работы, программ, специально подготовленного преподавателя. Обучение как вид познания моделируется, специально организуется и существует постольку, поскольку сохраняет свою искусственную организацию.

3. Учебная деятельность имеет определенную задачу – ускорить процесс познания в индивидуальном развитии человека. То, что накоплено многолетним опытом, специальными исследованиями, здесь может быть освоено за одно или несколько учебных занятий.

4. Смысл учебной деятельности в том, что обучение дает возможность в индивидуальном развитии усвоить закономерности, которым подчиняется реальная практика.

Исходя из этих признаков, можно выделить сущностные признаки обучения – это специально организованная познавательная деятельность с целью ускорения индивидуального психического развития и овладения познанными закономерностями окружающего мира.

Эта формулировка касается любого вида обучения. В практике профессиональной подготовки имеется важное отличие: здесь педагогика имеет дело со специальным знанием и обучением взрослых людей. Поэтому многие педагогические понятия конкретизируются.

Преподавателю важно не только знать требования, принципы подачи учебной информации, но и хорошо разбираться в психологии ее переработки обучающимися.

Говоря о познавательной деятельности, важно осознавать, что это понятие в дидактике появилось недавно, в основном во второй половине XX века. Со времен Аристотеля (384–322/332 до н. э.) утвердилось мнение, что разум ребенка подобен восковой дощечке (*tabula rasa*), на которой палочкой можно выводить любые письмена. Этот взгляд существовал более двадцати столетий; еще в 1690 году английский философ Джон Локк приводил аргументы в пользу этой идеи. Но уже в XVIII и, особенно, в XIX веках, идея об активности самого обучающегося утверждается в полной мере. Жан-Жак Руссо писал: «Пусть ребенок узнает не потому, что вы ему сказали, а потому что сам понял; пусть он не выучивает науку, а выдумывает ее. Если когда-нибудь вы замените в его уме рассуждение авторитетом, он не будет уже рассуждать, он станет лишь игрушкой чужого мнения. Жить – вот ремесло, которому я хочу учить его». А столетием позже немецкий педагог Адольф Дистервег утверждал: «Развитие и образование ни одному человеку не могут быть даны или сообщены. Всякий, кто желает к ним приобщиться, должен достигнуть этого собственной деятельностью, собственными силами, собственным напряжением. Извне он может получить только возбуждение».

Современная дидактика приняла как общепринятое положение о том, что обучение невозможно без активности того, кто учится. Что вносит в дидактику утверждение роли познавательной активно-

сти в процессе обучения? Если в центр ставится деятельность, значит, есть ее субъект, который планирует, организует, направляет, корректирует ее. И в этом случае деятельность, в том числе и познавательная, формирует человека как субъекта, развивая его потребности и способности. Именно в этом заключается психологический механизм обучения: имеющаяся потребность побуждает человека к деятельности; в процессе этой деятельности разноуровневые качества индивида, субъекта, личности, индивидуальности «сплавляются», преобразуясь в способности. Новые способности порождают и новые потребности, для реализации которых нужна более сложная деятельность. И так на каждом витке развития.

Существенно и то, что практически любая деятельность осуществляется во взаимодействии с другими людьми, а значит, происходит обмен целями, задачами, способами действий, оценками и самооценками. Формируется уровень притязаний, оценка других и ожидание оценки от окружающих, утверждаются критерии для самооценки и понимания вклада других в общее дело, взаимозависимости людей друг от друга в общей работе. Так происходит процесс социализации и формирования ценностей и смыслов жизнедеятельности. Это в полной мере касается освоения и усвоения новых знаний, формирования умений и компетенций, которые формируются на этапе профессионального обучения.

Что значит – усвоить учебный материал, «присвоить» некое знание (в психологии говорят – интериоризировать, то есть включить в себя)?

Усвоение – это, во-первых, механизм, путь формирования человеком индивидуального опыта через приобретение, «присвоение» общественно-исторического. Во-вторых, это сложная интеллектуальная деятельность человека, включающая все познавательные процессы, обеспечивающие прием, смысловую обработку, сохранение и воспроизведение воспринятого материала. В-третьих, это результат учения, учебной деятельности.

Суть обучения в передаче информации, учение – ее переработка и кодирование в индивидуальную систему ассоциаций, знаков, соотнесенную с собственным опытом. Как известно, овладение знаниями предполагает их усвоение и применение на практике. Усвоение знаний – это сложный процесс, включающий несколько этапов умственной деятельности: восприятие образовательного материала и его осмысление, запоминание и применение на практике.

Этапы усвоения были найдены дидактикой давно. О них писал еще Я.А. Коменский, а позже они были обоснованы, развиты, исследованы с разных сторон.

Для усвоения образовательного материала необходимо:

1. Положительное отношение обучающихся к процессу учения (положительная мотивация). Оно обеспечивает внимание, интерес, активность обучающегося, темп его работы в процессе обучения.

2. Непосредственное чувственное восприятие, ознакомление с материалом, связывание чувств и слова. Здесь происходит кодирование зрительных, слуховых, двигательных (кинестетических) впечатлений в абстрактные символы, слова и схемы.

Начальная ступень познания объективных явлений и фактов – это живое созерцание, которое связано прежде всего с функционированием органов чувств. Результатом работы органов чувств, как известно, являются ощущения и восприятия. Без них никакие знания невозможны.

Через различные ощущения мы получаем информацию об отдельных свойствах предметов. Предметы же в целом, взаимосвязи их отдельных свойств познаются в процессе восприятия.

3. Мышление как процесс активной переработки полученной информации. Здесь осуществляется связывание во времени и пространстве (сравнение, анализ, обобщение) информации из разных источников, понимание связей между тем, что есть, было, будет. Чем больше самостоятельности, творческого поиска, обсуждения на этом этапе, тем лучше понимание.

Образы ранее воспринимаемых предметов и явлений сохраняются в сознании благодаря памяти и могут долго удерживаться. Именно поэтому становится возможным переход к образованию понятий, то есть переход от живого созерцания к абстрактному мышлению. Ощущение отражает действительность непосредственно. Мышление же является ее опосредствованным отражением.

Скачок от ощущения-восприятия-представления к мышлению состоит в том, что совершается переход от отражения явления к отражению его сущности, от непосредственного к опосредованному, от единичного к общему. По мере того как в обучении происходит переход от освещения конкретных фактов к формированию понятий, в сознании обучающегося развиваются элементы обобщения, способность не только различать и дифференцировать, но и связывать единичное в одно целое, обобщать. Как известно, абстрактное мышление отражает действительность глубже, вернее, полнее. Од-

нако логическое познание обязательно основывается на конкретных представлениях человека. Элементы чувственного и логического в познании переплетаются.

4. Запоминание и сохранение полученной информации. Оно может быть произвольным или непроизвольным. Способствует запоминанию ее повторение в связи с другим материалом, упражнения, а главное – применение полученных знаний на практике – в форме воспроизведения, упражнения, творческого применения. При многократных упражнениях запоминание строится на основе «мышечной памяти». Яркие образы откладываются в «эмоциональной памяти». Системность и последовательность материала может способствовать «логической памяти».

Рассмотрим подробнее каждый из этапов освоения и усвоения знаний, формирования умений и навыков.

В процессе обучения восприятие образовательного материала обучающимся обычно осуществляется путем организованного наблюдения, слушания речи, чтения текста или одновременно путем наблюдения и слушания (восприятие звукового кинофильма). Как показывает опыт учебной работы, восприятие образовательного материала будет более успешным при соблюдении ряда условий.

Во-первых, в восприятии образовательного материала должны участвовать одновременно различные органы чувств. Как показывают исследования психологов, человек способен воспринять за одно и то же время органом слуха – 1000 единиц информации, осязания – 10 000, зрения – 100 000 единиц информации. Поэтому одновременное воздействие на многие органы чувств расширяет познавательные возможности обучающегося.

Во-вторых, восприятие будет более успешным, если учебный материал излагается четко, ясно, вызывает у обучающихся интерес и видна его практическая значимость.

В-третьих, учебный материал, воспринимаемый в данный момент, должен опираться на предыдущий опыт обучающегося, на ранее полученные знания.

Осмысление – это в основном аналитико-синтетическая деятельность интеллекта. Осмыслить – значит глубоко продумать, проанализировать отдельные факты, положения, явление в целом и сделать на этой основе правильные, адекватные выводы. Осмысление начинается одновременно с восприятием образовательного материала и завершается с его полным пониманием. Оно предполагает включение новых знаний в систему уже усвоенных, что способству-

ет образованию новых ассоциативных связей. Эти связи будут прочнее, устойчивее, если новый материал логически привязывается к устойчивым предыдущим знаниям, к прошлому опыту учащегося.

Осмысливание связано с расчленением образовательного материала на составные части, выделением в нем главного, наиболее существенного, установлением причинно-следственных связей и отношений, а затем соединением расчлененного воедино, включением образовательного материала в систему имеющихся знаний. Оно должно быть логичным. Учитывая закономерности осмысления, преподаватель, например, в ходе устного изложения образовательного материала организует его так, чтобы он лучше запоминался и вписывался в систему знаний по данному предмету или теме. Для этого он избирает такую структуру изложения, которая облегчает восприятие: делит материал на основные вопросы и подвопросы, выделяет важные положения, иллюстрирует их примерами, делает выводы, показывает практическую значимость и приемы использования на практике.

В ходе осмысления человек оперирует понятиями. При этом люди нередко пользуются понятиями, смысл которых они не знают или знают неточно, поверхностно. Поэтому преподаватель обязан всегда разъяснить смысл тех понятий, которые они знают лишь в общем виде, не точно. От этого повышается качество усвоения образовательного материала. Для его глубокого осмысления необходима организованная самостоятельная работа обучающихся.

Усвоение знаний не ограничивается восприятием и осмыслением образовательного материала. Чтобы использовать знания в практической деятельности, их надо запомнить. Запоминание начинается в процессе восприятия и осмысления образовательного материала; оно происходит произвольно и произвольно. Многие сведения обучающиеся запоминают произвольно. Так, например, часто произвольно запоминаются факты, о которых преподаватель рассказал ярко, интересно, увлекательно. Известно, что лучше запечатлеваются в памяти те места рассказа или лекции, которые иллюстрируются фрагментами из кинофильмов, диафильмов, яркими рисунками, фотографиями, мультимедийными презентациями. Но рассчитывать только на произвольное запоминание не следует. Необходима специальная работа по запоминанию, по закреплению знаний. В целях наиболее прочного запоминания обучающимися образовательного материала следует помнить, что:

– лучше запоминается то, на что была дана установка на запоминание;

– изучение материала сопровождается наглядностью, составлением плана. Так, специальные исследования показывают, что при запоминании без плана количество забытого (через 9 дней) почти в два раза больше, чем при запоминании с планом (43,2% против 24,8%);

– прочному запоминанию способствует систематическое повторение образовательного материала. При этом надо иметь в виду, что повторение бывает пассивным (вторичное прочитывание материала один или несколько раз) и активным (воспроизведение мысленно или вслух освоенного). Активное повторение является более продуктивным. Оно заставляет интенсивно работать мысль и обогащает речь;

– запоминание должно быть осмысленным, логическим, ибо механическое запоминание ведет к формальному усвоению знаний. В этом отношении характерен следующий эксперимент: группе в несколько человек было предложено заучить стихотворение из 80-ти слов. Большинство испытуемых запомнило его полностью после восьми повторений. Этим же людям для запоминания бессмысленного сочетания из 80-ти слов потребовалось 80 повторений;

– показателем осмысленного запоминания образовательного материала является умение изложить его своими словами, подобрать к нему свои примеры, решить задачу, составить несложный чертеж, схему, выполнить необходимые действия;

– осмысленные запоминания не исключают текстуального, дословного запоминания инструкций, отдельных уставных положений, но в этом случае подчиненные должны хорошо понимать смысл того, что надо запомнить наизусть.

В ходе экспериментальных исследований установлено четыре основных уровня овладения знаниями.

Первый уровень – «знакомство». Человек способен лишь узнавать, различать объекты в ряду подобных.

Второй уровень – «репродукция». Обучающийся на этом уровне овладевает основными понятиями и может словесно повторить, что изучал, видел, делал.

Третий уровень – «умения». Человек умеет применить усвоенные знания на практике, в типичной, сходной обстановке. Деятельность осуществляется путем пуска ранее усвоенных «программ».

Четвертый уровень – «трансформация». Обучаемый обладает способностью так трансформировать исходные данные, что может использовать знания, опыт в нетипичной, нестандартной обстановке. Он решает задачи путем творческого переноса усвоенных знаний в новые условия. Деятельность приобретает гибкий, творческий характер.

Опыт показывает, что, по существу, только с третьего уровня овладения знаниями, навыками и умениями человек может уверенно и действенно использовать их в практических целях.

Таковы основные этапы и уровни усвоения знаний, понимание которых позволит преподавателю более эффективно и качественно строить и осуществлять учебный процесс.

В процессе профессионального обучения особое значение приобретает формирование умений и навыков. Умение – это применение знаний на практике, а навык – автоматизированное умение. Они развиваются по мере усвоения знаний и специально организованных упражнений.

Каждое умение или навык в своем развитии проходит ряд этапов. Так, например, в процессе формирования двигательного навыка характерны следующие этапы.

Первый этап – начало осмысления действия. Для этого этапа характерно понимание цели действия, но еще не имеется четкого представления о способах ее достижения. При выполнении действия, как правило, могут быть допущены грубые ошибки.

Второй этап – формирования навыка. Этот этап характеризуется сознательным, но неумелым выполнением действия. Обучаемый отчетливо понимает способ выполнения действия, однако само действие он выполняет медленно, порой с ошибками, допускает много лишних движений и при этом сильно волнуется. Его внимание произвольно сосредоточивается на способах работы.

Третий этап – автоматизация действия. Операции, движения и действия выполняются все более и более качественно. При этом устраняется напряженность и лишние движения. Человек способен распределить внимание между различными элементами действия.

Четвертый этап – завершение формирования навыка. Действие выполняется быстро, четко, экономно. Сформировавшийся навык легко используется при выполнении других, более сложных действий.

Надо помнить, что при наличии больших перерывов в работе или упражнениях, а также при сильном утомлении или эмоциональном возбуждении навык может угасать, но при возобновлении систематических тренировок сравнительно быстро восстанавливается.

Итак, в основе умений и навыков лежат усвоенные знания. Соединение знаний с практикой происходит в процессе выработки навыков и умений. Формирование умений и навыков требует определенной последовательности:

1) разъяснение обучающимся назначения изучаемого действия и демонстрация, как его нужно выполнять в целом;

2) разделение действий на отдельные элементы (операции);

3) последовательное разучивание действия по элементам и затем отработка действия в целом. (В этот период важно не спешить, добиваться правильного выполнения каждого элемента, постепенно увеличивая темп. Изучение причин неустойчивости формирующихся навыков обычно выявляет поспешность в обучении, отсутствие отработки отдельных элементов умения.);

4) повторение действий в целях выработки навыков и умений.

Для успешности обучения большое значение имеет уровень обучаемости, способности и склонности к тому или иному материалу. Любая деятельность имеет как минимум четыре этапа – ориентировку, прогнозирование-планирование, исполнение и контроль. И каждый из этих этапов по-своему отражается в познавательной деятельности. Причем, одни люди лучше ориентируются в предметах (приборах, технике, машинах), другие – в человеческих отношениях, третьи в знаковых системах (схемах, таблицах), четвертые в художественных образах. Точно так же проявляются способности и на других этапах – планировании, исполнении, контроле. Причем, обучаясь, человек может хорошо ориентироваться, например, в человеческих отношениях, но быть плохим организатором, исполнителем в этой сфере. Или, человек хорошо слышит музыку, но сам петь не может. Здесь возможно большое число вариаций. Способности развиваются в процессе обучения, но в разной степени, в зависимости от врожденных задатков.

Основа познания – практика. Она служит критерием истинности добытых знаний и добросовестности обучающего. Общие закономерности познавательной деятельности находят свое отражение и в обучении, но процесс познания здесь имеет некоторые особенности. В чем их суть?

Во-первых, обучающиеся не открывают новых для человечества истин. Они усваивают уже известные и проверенные практикой знания. В индивидуальном плане знания, полученные в процессе обучения, являются своеобразным открытием.

Во-вторых, обучение носит не только познавательный, но и воспитательный характер. В процессе овладения знаниями формируется научное мировоззрение. Наиболее положительный эффект достигается тогда, когда содержание и методы обучения строятся в соответствии с поставленными задачами нравственного и духовного совершенствования.

В-третьих, познание в процессе обучения осуществляется под руководством преподавателя, который соответствующим образом

подготавливает изучаемый материал с учетом уровня развития и возможностей обучающихся.

В-четвертых, овладение знаниями, как правило, сопровождается формированием умений, навыков, способностей, компетенций.

В целом учебно-познавательная деятельность – это деятельность по овладению обобщенными способами учебных (профессиональных) действий и саморазвитию в процессе решения учебно-профессиональных задач, специально поставленных преподавателем, на основе внешнего контроля и оценки, переходящей в самоконтроль и самооценку.

Рассматривая выше процесс обучения, мы сосредоточились, в основном, непосредственно на процессе усвоения образовательного материала. Но, как было показано, познавательная деятельность (как и всякая другая) начинается с желания учиться или иных потребностей, мотивов. И успешность обучения в большой мере зависит от умения обучающего активизировать внимание, интерес, способности обучающихся.

С точки зрения психологии познавательная активность – это уровень умственного напряжения, направленного на процесс обучения, удовлетворение познавательного интереса. Чем выше познавательная активность субъекта, тем эффективнее происходит усвоение образовательного материала. Для стимулирования познавательной активности важно опираться на интерес, склонности, волевые усилия обучающихся. Признаками познавательного интереса является: активное включение в учебный процесс, внимание, отсутствие отвлечений; преобладание непроизвольного внимания; возникновение вопросов в процессе учебной деятельности; желание самостоятельно выполнять задания; поиск дополнительной информации по заинтересовавшей теме; сохранение интереса в свободное от занятий время.

Познавательный интерес – это глубинный внутренний мотив, основанный на свойственной человеку врожденной познавательной потребности. Отсутствие интереса у обучающихся свидетельствует о недостатках в организации обучения.

Исследователями установлено¹, что активность в обучении повышают три основных фактора:

– во-первых, стремление к удовлетворению творческого потенциала личности;

¹ Третьяк В.П. Мотивация учебной деятельности слушателей юридических институтов МВД России. Краснодар : КЮИ МВД России, 1996. С. 12.

- во-вторых, социальные мотивы;
- в-третьих, узко личностные мотивы.

При этом активность увеличивается при взаимодействии всех трех факторов, и, соответственно, снижается при выпадении одного из них.

В первом случае важно содержание образовательного материала, насколько интересно и разнообразно преподаватель выстраивает занятия, какие средства обучения применяет. Акцент в развитии мотивации делается на процессе учения, проявлении способностей каждого, актуализации возможностей, самосовершенствовании. Здесь используется разнообразие методов, развивающих мышление и интерес обучающихся, введение в процесс обучения элементов поиска, решения проблем, аргументации собственной точки зрения, дискутирование, а также использование разнообразных средств обучения, в том числе мультимедийных.

Развитие социальных мотивов предполагает обращение преподавателя к чувству долга и ответственности перед своей дальнейшей жизнью, перед родителями и близкими, перед уважаемыми людьми, перед учебной группой, перед обществом в целом.

Опора на узколичностные мотивы предполагает обращение к мотивам психологического благополучия (одобрение, хорошие оценки), статусу и престижу обучающихся в группе, мотивации достижения или избегания неудач, мотивам материального вознаграждения (здесь могут быть привлекательными некие обещания родителей, стипендия в образовательной организации и т. д.).

Изучение мнения обучающихся показывают также пути оптимизации образовательного процесса в высшей школе, которые следуют из анализа причин учебных затруднений, отмеченных обучающимися и преподавателями. Связанные с этим предложения обучающихся звучат следующим образом:

- обучать тому, что нужно на практике, больше связывать теорию с жизнью, учить действовать в реальной обстановке, преодолевать реальные проблемы в работе с людьми, учить на примерах из профессиональной практики, вычленять главное, которому учить глубоко, а об остальном давать системные сведения, учить более последовательно, от простого к сложному, больше давать возможность практиковаться, применять разные знания в деле;

- разнообразить методы обучения, организовывать занятия более живо, более гибко, использовать больше наглядности, использовать активные методы обучения, игровые формы занятий, при-

влекать к занятиям опытных практиков, сообщать новое в науке, вести занятия в музеях, пополнять библиотеку современной учебной литературой;

- лучше планировать занятия: не перегружать одной дисциплиной весь день, не делать больших разрывов между учебными темами, планировать учебную нагрузку с учетом междисциплинарных связей, использовать больше методов самостоятельной и индивидуальной работы в обучении;

- дать больше самостоятельности старшим курсам, сделать распорядок дня в образовательной организации более гибким, повышать престиж профессионала и уважение к обучающемуся как будущему специалисту.

Активизация познавательной деятельности обучающихся непосредственным образом связана с развитием их самостоятельности и стремления к самообразованию. Для этого требуется постоянный критический самоанализ уровня собственной подготовленности, образованности, культуры. Необходим анализ профессиональных и жизненных перспектив, возможностей профессионального и карьерного роста.

Результатом такого самоанализа является осознанная мотивация самообразования. И здесь выделяются мотивы общекультурного, профессионального развития и деятельности по интересам.

Наиболее эффективен процесс самообразования, если он строится по определенной программе, то есть более или менее конкретно определены цели, направления, формы, методы и средства на протяжении длительного времени. В общекультурных целях среди таких форм и методов может быть чтение художественной литературы по специальному списку; знакомство с основными направлениями искусства – музыки, театра, архитектуры, оперы и балета, живописи. Очень важно участие в конкретном виде какой-либо художественной деятельности. Развитие в этом направлении требует овладения языком каждого из видов художественного творчества, понимания его символов и средств эстетического воздействия.

Что касается самообразования в сфере профессиональной, то его мотивация тесно связана с отношением к профессии, пониманием ее социальной и личностной значимости, с интересом к самому процессу деятельности, а не только результату. Формы и методы самообразования здесь также связаны с чтением литературы – специальной и по смежным областям профессиональной деятельности. Это анализ своих и чужих ошибок, и неудач в профессиональной

деятельности; анализ материалов из средств массовой информации, научно-практических конференций; знакомство с новыми идеями, разработками, технологиями; анализ опыта коллег, выявление закономерностей развития профессиональных проблем и путей их решения. Важное значение имеет собственная исследовательская деятельность, которая дает возможность развивать профессиональное, логическое мышление, аналитические способности и речь.

Для целей самосовершенствования большое значение имеют физические тренировки, чередование труда и активного отдыха, ведение здорового образа жизни, постоянные упражнения и тренировки. Привычка к такого рода упражнениям увеличивает возраст активной деятельности и способствует долгожительству в целом, формирует волю человека.

2. Принципы обучения и правила их реализации

В истории педагогической мысли эмпирическим путем сложились основные требования к обучению. Эти требования в настоящее время научно обоснованы, исследованы с достаточной глубиной и формулируются как принципы обучения.

Принципы обучения – это руководящие педагогические положения, определяющие содержание, методы и организационные формы обучения в зависимости от его цели и закономерностей овладения обучающимися знаниями, навыками и умениями. Они охватывают процесс обучения в целом, определяют весь его ход и распространяются на все учебные предметы профессиональной подготовки специалистов.

Понятие «*принцип*» (от лат. *principium* – начало, основа) означает основное исходное положение какой-либо теории, учения, науки, мировоззрения. По своему происхождению педагогические принципы являются результатом обобщения, осмысления практического опыта многих поколений педагогов, в том числе обучения и воспитания сотрудников органов правопорядка.

Ученые издавна уделяли большое внимание обоснованию принципов обучения. Первые попытки в этом направлении были предприняты Я.А. Каменским, Ж.-Ж. Руссо, И.Г. Песталоцци. Я.А. Коменский сформулировал и обосновал такие принципы обучения, как принцип природосообразности, прочности, доступности, систематичности и др.

Большое значение принципам обучения придавал К.Д. Ушинский. Им наиболее полно раскрыты дидактические принципы:

- обучение должно быть посильным для обучающихся, не чрезмерно трудным и не слишком легким;
- обучение должно всячески развивать у обучающихся самостоятельность, активность, инициативу;
- порядок и систематичность – одно из главных условий успеха в обучении;
- обучение должно начинаться своевременно и быть постепенным;
- обучение должно вестись природосообразно, в соответствии с психологическими особенностями обучающихся;
- преподавание всякого предмета (дисциплины) должно непременно идти таким путем, чтобы на долю воспитанника оставалось ровно столько труда, сколько могут одолеть молодые силы.

Формулировки и количество принципов изменялись и в последующие десятилетия. Это результат того, что еще до конца не открыты объективные законы педагогического процесса.

Обобщая практический опыт, педагоги формулировали определенные правила, выполнение которых помогало решать педагогические задачи, передавать накопленный опыт далее. Чем сложнее становилась педагогическая практика, тем меньше помогало следование отдельным правилам. Требовалось их обобщение, выделение таких норм, которые строятся не на опыте отдельных педагогов, а на законах и закономерностях обучения и познания. Такие обобщенные нормы (требования) организации образовательного процесса в дидактике принято называть принципами обучения. Они определяют, каким образом можно добиться в процессе обучения поставленных целей и задач, какими общими положениями следует при этом руководствоваться педагогу.

Выше, при рассмотрении педагогики как науки, отмечалось, что это наука практическая и, следовательно, устанавливающая правила или нормы деятельности, исследующая должное в практике обучения и воспитания. Из такого понимания педагогики следует, что принципы обучения могут меняться, поскольку меняются внешние условия, в которых организуется педагогическая деятельность.

Принципы обучения занимают промежуточное положение между закономерностями педагогического процесса, являющимися основанием принципов, и правилами обучения: принципы служат основанием для правил. Их соотношение можно проиллюстриро-

вать следующей схемой, которая показывает, что эти категории соотносятся между собой как общее, особенное и конкретное.



Дидактические принципы можно условно разделить на две основные группы. Одни из них в большей мере определяются социальными закономерностями, зависят от конкретно-исторических требований, предъявляемых к образовательному процессу. Другие отражают закономерности познавательной деятельности человека и требования, которые в связи с этим предъявляются к процессу обучения.

В таблице 9 представлены основные принципы обучения (или дидактические принципы, это одинаковые понятия). В левой части перечислены те, которые зависят от социальных закономерностей, в правой – от закономерностей познавательной деятельности. Следует отметить, что обе эти группы взаимосвязаны друг с другом. Уровень психологического и педагогического сознания, достигнутый в данном обществе, определяет и выбор этих принципов.

Подчеркнем, что в истории педагогики честь формулирования первых дидактических принципов принадлежит Яну Амосу Коменскому, одна из работ которого так и называется «Великая дидактика».

Таблица 9

Принципы обучения

Социальные закономерности	Закономерности познавательной деятельности
Научности	Сознательности и активности обучающихся
Практической направленности	Обучения на высоком, но доступном уровне
Систематичности, последовательности, комплексности	Прочности овладения знаниями и умениями
Коллективно-индивидуального характера обучения	Наглядности обучения

Итак, в педагогике выделяется девять основных принципов обучения, которые в своей взаимосвязи создают определенную систему. Это значит, что они связаны друг с другом и влияют один на другой и на процесс в целом. Рассмотрим каждый из названных принципов и те требования, правила деятельности преподавателя, учителя, которые вытекают из него.

1. *Принцип научности* образовательного процесса отражает его взаимосвязь с современным научным знанием. Он более других влияет на формулирование целей и выбор средств профессиональной подготовки, на отбор содержания обучения. Основывается данный принцип на закономерностях обусловленности педагогического процесса уровнем (этапом) исторического и социального развития государства, социальных и юридических наук.

Из данного принципа вытекает целый ряд правил (педагогических требований):

- соотносить разнообразие мнений и мировоззренческих позиций с положениями конституции государства;
- стремиться к формированию правового сознания и самосознания обучающихся;
- вооружать обучающихся достоверными знаниями, которые подтверждаются результатами исследований;
- добиваться организации занятий с учетом достижений современной педагогики и психологии.

2. *Принцип практической направленности* обучения отражает специфику обучения, подчиняет методы обучения содержанию профессиональной деятельности. Разрешает противоречие между теорией и практикой в обучении. Определяет все элементы процесса обучения и воспитания персонала. Основывается данный принцип на закономерностях развития юридической науки и практики.

Правила, вытекающие из данного принципа:

- первостепенное внимание уделять связи теории с практикой, максимально приближать условия обучения к условиям профессиональной деятельности;
- не допускать послаблений, упрощений в процессе обучения;
- учить взаимодействию и взаимопомощи в учебной обстановке;
- изучать современные технологии, прогрессивные методы работы;
- использовать проблемно-поисковые и исследовательские задания;

– изучать и учитывать проблемы профессиональной деятельности и конструктивные пути их разрешения.

3. *Принцип систематичности, последовательности и комплексности* в подаче учебной информации. Более всего влияет на отбор содержания, долговременное планирование и организацию обучения. Основывается на закономерностях познавательной деятельности человека и становления культурно-исторического опыта человечества, отраженного в системе знаний и способах деятельности.

При организации обучения с учетом этого принципа требуется:

- распределение изучаемого материала на логически связанные разделы и модули;
- связь образовательного материала с ранее пройденными темами;
- связь с другими учебными дисциплинами;
- включение конкретных фактов и информации в общие системы, их классификация, выделение типовых задач и обстоятельств;
- логичность и последовательность в изложении образовательного материала, выделение главного для запоминания и усвоения;
- координация деятельности всех субъектов педагогического процесса на основе единства требований, обеспечения преемственности в их деятельности.

4. *Принцип коллективного характера и индивидуального подхода* в обучении. Влияет на организацию взаимодействия на занятии, отбор содержания и методов обучения, диагностику и оценку. Основан на закономерностях коллективного характера образовательного труда, индивидуального усвоения знаний и умений.

Требует педагогического взаимодействия, которое включает:

- организацию соревнования, взаимопомощи и взаимовыручки на занятиях;
- изучение стилей мышления и индивидуальных особенностей обучающихся;
- сочетание индивидуальной подготовки со сплочением образовательного коллектива.

5. *Принцип опоры на сознательность, активность и самостоятельность* обучающихся в процессе обучения. Данный принцип более всего влияет на организацию взаимодействия на занятии, выбор методов обучения. Основывается он на закономерностях познавательной активности человека, на единстве внешней (педагогической) и внутренней (познавательной) деятельности.

Правила, вытекающие из данного принципа обучения:

- стремиться к осмыслению каждым обучающимся целей и задач образовательного занятия, к их ответственности за моральную и профессиональную подготовленность;

- разнообразными способами добиваться от обучающихся понимания материала, связи с пройденным и личным опытом осмысления вопроса;

- использовать активные методы и проблемное обучение, стимулирующие включение обучающихся в поиск новой информации, выводов, оценочных суждений;

- увеличивать долю практических и самостоятельных видов учебной работы;

- постоянно связывать обучение с практикой, развивать умение мыслить в нестандартных условиях.

6. Принцип обучения на высоком, но доступном уровне трудности. Данный принцип более всего влияет на отбор содержания образовательного материала, на организацию отношений между преподавателем и обучающимся, выбор методов и средств обучения. Основан на закономерностях стимулирования в процессе обучения, компетентностного подхода к развитию человека, на роли мотивации в процессе обучения.

Правила, вытекающие из этого принципа:

- руководить познавательной деятельностью обучающихся;

- при организации занятий и отборе содержания учитывать уровень подготовленности группы в целом и каждого обучающегося отдельно;

- учитывать разницу в скорости восприятия, темпы работы, доминирующих видов деятельности, интересах, жизненном опыте, особенностях развития разных обучающихся;

- начинать изучение материала с легкого, постепенно переходя к сложному;

- доходчиво раскрывать сложные научные положения;

- использовать аналогию, сравнение, сопоставление, противопоставление и другие приемы;

- вселять уверенность в овладении знаниями и умениями, оказывать индивидуальную помощь в освоении сложным материалом и выполнении задания;

- введение каждого нового понятия должно не только логично вытекать из поставленной познавательной задачи, но и быть подготовленным всем ходом обучения

7. Принцип достижения прочности знаний, умений, навыков и компетенций. Влияет на выбор методов обучения, средств закрепления, диагностику и оценку уровня образовательных достижений. Основан на закономерностях познавательной деятельности обучающегося, требующей повторения и применения знаний на практике.

Правила обучения, вытекающие из данного принципа:

- разъяснять обучающимся значение изучаемого материала для практической деятельности;
- давать установку на прочное и сознательное усвоение главных положений изучаемого материала;
- организовывать повторение пройденного, используя новые условия и форму применения на практике;
- в целях прочного запоминания широко использовать упражнения, тренировки, решение практических задач;
- ставить обучающимся конкретные задачи на самоподготовку, вести систематический контроль за усвоением изученного и его качеством.

8. Принцип наглядности обучения. Данный принцип более всего влияет на выбор методов, средств, способов обучения. Основывается на закономерностях освоения теоретического знания, знаковых систем, которые должны строиться на основе обобщения чувственного опыта. Отражает единство чувственного, логического и практического в познании.

Требования к наглядности на учебных занятиях:

- наглядность должна отвечать цели и содержанию занятия;
- при возможности использовать обучение на реальных объектах, с демонстрацией действующей техники или моделей;
- графический материал (чертежи, схемы, иллюстрации) должен отличаться четкостью, яркостью, доступностью для восприятия;
- необходимо использовать разнообразные современные средства обучения, кино и видеоматериалы.

9. Принцип воспитывающего обучения, которому отводится особое место, отражает объективную закономерность процесса обучения. Не может быть обучения вне воспитания. Даже если и не ставится специальной цели оказать воспитательное воздействие на обучающихся, воспитание осуществляется через содержание образовательного материала, через отношение обучающего к сообщаемым знаниям, применяемые методы организации познавательной деятельности обучающихся, личностные качества преподавателя. Это

воспитательное воздействие значительно усиливается, если ставится соответствующая задача и эффективно используются все имеющиеся в распоряжении средства, соблюдаются следующие правила:

- целенаправленно, сознательно и систематически осуществляется воспитание при изучении любой учебной дисциплины;

- превалирует стремление к тому, чтобы за понятиями, определениями, законами, формулировками, символами обучающиеся понимали явления природы и общественного прогресса, реальное существование объективного мира; за формой – содержание, за явлениями – сущность, за внешними признаками – внутреннее состояние материального мира и его закономерностей;

- используются воспитательные возможности каждой темы, каждого занятия;

- образовательный процесс строится таким образом, чтобы он позитивно влиял на культуру поведения обучающегося, гуманизм и демократизм во взаимоотношениях;

- соблюдается уважительное отношение к личности обучающегося и одновременно проявляется разумная требовательность к нему (Требовательность, не основанная на уважении, вызывает недовольство и агрессивность; доброжелательность без требовательности приводит к нарушению дисциплины, к неорганизованности обучающихся.);

- привнесение обучающим своим обликом, поведением, общественной активностью, гражданственностью в образовательный процесс жизнеутверждающих идеалов общечеловеческих ценностей;

- возвышение (а не унижение) личности обучающегося, проявление чуткости и внимательности к слабым сторонам знаний или умений, тактичность в поправке ошибок, стимулирование обучающихся на преодоление трудностей.

Обобщая знания о принципах обучения, можно построить таблицу «ключевых слов», которая в кратком виде представляет все восемь принципов обучения, сферы их влияния, закономерности, на которых они основаны и главные правила (педагогические требования), вытекающие из данного принципа.

Реализация принципов обучения требует их взаимосвязи, учета следующих положений.

1. Принципы обучения строятся на основе двух типов закономерностей: внешних (социальных, управленческих, коммуникативных) и внутренних (законов познания и протекания учебной деятельности).

2. Все принципы взаимосвязаны между собой. Их творческое применение позволяет организовать процесс обучения в соответствии с закономерностями общения и учения, а значит, более эффективно.

Принципы обучения не являются произвольно взятыми положениями. Они выведены путем изучения многолетнего передового педагогического опыта, обобщения постоянно развивающихся теоретических положений.

Принципы обучения не следует смешивать с правилами обучения. Правило обучения вытекает из принципа, подчиняется ему, конкретизирует его, определяет характер отдельных приемов в деятельности обучающего, которые ведут к реализации принципа. Правило не обладает силой всеобщности. Оно имеет определенный радиус действия и рассчитано на использование в конкретной ситуации. Так, например, принцип доступности обучения предполагает такие правила обучения, как следовать в обучении от легкого к трудному, от известного к неизвестному, от простого к сложному; принцип систематичности обучения – такие правила, как связь вновь изучаемых знаний с ранее изученными, изложение материала по частям, последовательное закрепление приобретенных знаний и т. п.

Принципы обучения нельзя понимать как нечто обособленное и независимое. Они не только связаны друг с другом, но и взаимно проникают друг в друга. Возьмем, к примеру, три различных принципа: прочность овладения знаниями, сознательность обучающихся и систематичность в обучении. Обучающиеся могут овладеть знаниями прочно только тогда, когда они усваивают их сознательно, и обеспечить то и другое можно, если обучение проводится по определенной системе. Также неразрывно связаны и взаимообусловлены и все другие принципы дидактики.

В своем единстве принципы обучения объективно отражают основные закономерности учебной работы, а также особенности деятельности обучающихся и обучающихся.

3. Методы, приемы, средства и технологии обучения

Организация учебных действий обучающихся – один из главных компонентов в структуре процесса обучения. Система этих действий включает в себя: восприятие образовательного материала; его осмысление; запоминание изучаемого материала; применение усвоенных знаний на практике; повторение, обобщение и систематизацию изучаемого материала. Методика процесса обучения охватывает методы, формы, средства и технологии обучения.

Контрольно-регулирующий компонент обучения подразумевает одновременное осуществление контроля обучающего за ходом решения поставленных задач обучения и самоконтроля обучающихся. Контроль проводится с помощью устных, письменных, лабораторных и других практических задач, путем проведения опросов, зачетов и экзаменов.

Оценочно-результативный компонент обучения предполагает оценку обучающихся и самооценку обучающихся достигнутых в процессе обучения результатов, установление соответствия их поставленным учебно-воспитательным задачам, выявление причин отклонений, проектирование новых задач.

Поиск ответа на традиционный дидактический вопрос – «как учить?» – выводит педагогических работников на категорию методов обучения, без которых невозможно достичь поставленных целей, реализовать намеченное содержание, наполнить обучение познавательной деятельностью.

Метод – сердцевина образовательного процесса, связующее звено между запланированной целью и конечным результатом. Его роль в системе «цели – содержание – методы – формы – средства» является определяющей.

Успех образовательного процесса во многом зависит от применяемых методов обучения.

Метод обучения (букв. – путь к чему-либо) – это упорядоченная деятельность обучающего и обучающихся, направленная на достижение заданной цели обучения. Под методами обучения часто понимают совокупность путей, способов достижения целей, решения задач образования.

Понятие «метод» является одним из фундаментальных элементов понятийно-терминологического аппарата педагогики. В нем отражаются сущностные характеристики той реальности, которую педагогика изучает и по отношению, к которой она разрабатывает (проектирует) различного рода средства (способы) воздействия. Характеристике педагогической реальности с позиций понятия «метод обучения» посвящена обширная литература. Рассмотрим ряд позиций, которые в определенной мере дополняют друг друга и поэтому должны быть приняты во внимание. Итак, метод обучения – это:

– аспект целостного педагогического процесса, характеризующий систему воспроизводящихся, устойчивых признаков деятельности его участников;

– аспект индивидуальной профессионально-педагогической деятельности, характеризующий устойчивую систему приемов оперирования учебной информацией, регулирования учебно-познавательной деятельности;

– аспект индивидуальной учебно-познавательной деятельности, характеризующий сложившиеся у субъекта способы порождения новообразований в структуре его опыта в типичных условиях его организации;

– способ управления учебно-познавательной деятельностью путем выбора педагогически целесообразных форм представления образовательного материала и вариантов его развертывания в рамках образовательного времени;

– нормативно-ценностная модель организации образовательного процесса, предписывающая определенную схему построения профессионально-педагогической деятельности;

– система общих признаков учебно-познавательной деятельности, присутствующих в работе обучающихся одним и тем же обучающим;

– система рефлексивно выделяемых признаков педагогической деятельности, ориентирующей на определенные модели осуществления познавательной деятельности;

– определенный вариант выбора системы факторов, учитываемых (принимаемых во внимание) при регулировании познавательной деятельности;

– аспект функционирования педагогической системы, характеризующий способ достижения инструментальных (промежуточных) и терминальных (конечных) целей.

Общим для всех перечисленных подходов является то, что в каждом из них, так или иначе, подразумевается наличие трех групп признаков, характеризующих, во-первых, учебно-познавательную деятельность, во-вторых, педагогическую деятельность и, в-третьих, предмет совместной деятельности участников педагогического процесса. Поэтому для того чтобы задать, выбрать или описать практически реализованный в тех или иных условиях метод обучения, требуется указать признаки, принадлежащие всем трем подмножествам. Многообразие возможных методов обучения – это многообразие вариантов выбора признаков, принадлежащих этим подмножествам¹.

¹ Гинецинский В.И. Основы теоретической педагогики. СПб.: Изд-во СПб ун-та, 1992. С. 52.

В структуре методов обучения выделяются приемы (деталь метода). Прием – это элемент, составная часть метода, разовое действие в его реализации.

Структура методов обучения включает прежде всего объективную и субъективную части. В объективной части отражаются общие для всех методов дидактические положения, требования законов и закономерностей, принципов и правил, которые обязательно присутствуют в любом методе, вне зависимости от его использования различными педагогами. Субъективная часть метода обусловлена личностью педагога, особенностями обучающихся, конкретными условиями педагогической деятельности. Как многомерное образование, метод обучения имеет много сторон. В связи с этим появляется множество классификаций методов на основе одного или ряда общих признаков.

В классической дидактике сложилось несколько классификаций методов обучения – по источнику знаний, по характеру познавательной деятельности, по содержанию деятельности субъектов педагогического процесса. Каждая их классификаций отражает определенный аспект процесса обучения, и пока построить некую общую классификацию, системно отражающую все аспекты, не удалось, хотя предпринимались интересные попытки разработки многомерной классификации.

Рассмотрим сущность и особенности основных классификаций *методов обучения*.

1. Традиционная классификация методов обучения, в качестве общего признака которой выступает источник знаний (практика, наглядность, слово, книга, видео в сочетании с компьютерными системами). В данной классификации выделяются пять методов: практический, наглядный, словесный, работа с книгой, видеометод.

Каждый из этих общих методов имеет модификации (способы выражения). Разновидностями практического метода являются опыты, упражнения, практические задания, тренинги, деловые игры, анализ и решение конфликтных ситуаций и т. д.; наглядного метода – иллюстрация, демонстрация; словесного метода – объяснение, разъяснение, рассказ, беседа, инструктаж, лекция, дискуссия, диспут.

Методы работы с книгой подразделяются на следующие виды: чтение, изучение, реферирование, беглый просмотр, цитирование, изложение, составление плана, конспектирование.

Разновидностями видеометода выступают: просмотр, обучение, упражнение под электронным контролем, контроль.

2. Классификация по назначению (в качестве основного признака выступают последовательные этапы процесса обучения). Выделяются следующие методы: приобретения знаний, формирования умений и навыков, применения знаний, творческой деятельности, закрепления, проверки.

3. Классификация по типу познавательной деятельности. Различают объяснительно-иллюстрированный, репродуктивный, проблемное изложение, эвристический (частично поисковый) и исследовательский типы.

4. Наибольшее распространение в дидактике получила следующая классификация методов: методы организации и осуществления учебно-познавательной деятельности; методы стимулирования и мотивации учебно-познавательной деятельности; методы контроля и самоконтроля за эффективностью учебно-познавательной деятельности.

Методы выполняют функции: обучающую, развивающую, воспитывающую, побуждающую, контрольно-коррекционную.

Функциональный подход является основанием для создания системы методов, в которой они выступают как относительно обособленные пути и способы достижения дидактических целей. Метод определяется как самостоятельный, когда он имеет существенные признаки, отличающие его от других методов.

На основе исторического опыта, существующей педагогической практики и педагогических исследований можно выделить следующие методы обучения: рассказ (рассказ-выступление, рассказ-повествование, рассказ-заключение); беседа (вводная, беседа-сообщение, закрепляющие беседы, контрольные беседы); лекция; дискуссия; работа с книгой; демонстрация; иллюстрация; видеометоды; упражнения; лабораторный метод; практический метод; познавательная игра; метод программированного обучения; обучающий контроль; ситуационный метод.

Рассматривается также классификация методов обучения, составленная по критерию степени самостоятельности и творчества в деятельности обучающихся. Исходя из того, что успех обучения в решающей степени зависит от направленности и внутренней активности обучающихся, от характера их деятельности, то именно характер деятельности, степень самостоятельности и творчества и должны служить важным критерием выбора метода. В данной классификации рассматривается пять методов обучения:

- объяснительно-иллюстративный;
- репродуктивный;

- проблемного изложения;
- частично-поисковый, или эвристический;
- исследовательский.

Объяснительно-иллюстративный метод обучения – метод, при котором обучающиеся получают знания на лекции, из учебной или методической литературы, через экранное пособие в «готовом» виде. Воспринимая и осмысливая факты, оценки, выводы, обучающиеся остаются в рамках репродуктивного (воспроизводящего) мышления. В высшей школе данный метод находит самое широкое применение для передачи большого массива информации.

Репродуктивный метод обучения – метод, где применение изученного осуществляется на основе образца или правила, в данном случае деятельность обучающихся носит алгоритмический характер, то есть выполняется по инструкциям, предписаниям, правилам в аналогичных, сходных с показанным образцом ситуациях.

Метод проблемного изложения в обучении представляет ситуацию, при которой, используя самые различные источники и средства. Обучающий, прежде чем излагать материал, ставит проблему, формулирует познавательную задачу, а затем, раскрывая систему доказательств, сравнивая точки зрения, различные подходы, показывает способ решения поставленной задачи. В данной ситуации обучающиеся находятся в роли свидетелей и соучастников научного поиска. И в прошлом, и в настоящем такой подход широко используется.

Частично-поисковый, или эвристический, метод обучения заключается в организации активного поиска решения выдвинутых в обучении (или самостоятельно сформулированных) познавательных задач либо под руководством педагога, либо на основе эвристических программ и указаний. Процесс мышления приобретает продуктивный характер, но при этом поэтапно направляется и контролируется обучающим или самими обучающимися на основе работы над программами (в т. ч. и компьютерными) и учебными пособиями.

Исследовательский метод обучения – метод, в котором после анализа материала, постановки проблем и задач и краткого устного или письменного инструктажа обучающиеся самостоятельно изучают литературу, источники, ведут наблюдения и измерения и выполняют другие действия поискового характера. В данном случае проявляются инициатива, самостоятельность и творческий поиск в исследовательской деятельности. Методы учебной работы непосредственно перерастают в методы научного исследования

Интерактивный метод («интерактив» – от англ. «*interact*», *inter* – взаимный, *akt* – действовать). Интерактивный – означает способность взаимодействовать или находиться в режиме беседы, диалога с чем- или с кем-либо. Другими словами, в отличие от активных методов, интерактивные ориентированы на более широкое взаимодействие обучающихся не только с обучающим, но и друг с другом и на доминирование активности обучающихся в процессе обучения. Интерактивное обучение – это прежде всего диалоговое обучение, в ходе которого осуществляется взаимодействие обучающего и обучаемого. Суть данного метода заключается в том, чтобы практически все обучающиеся были не только вовлечены в процесс познания, но и имели возможность понимать и рефлексировать¹ по поводу того, что они знают и думают. К таким методам могут быть отнесены:

- эвристическая беседа (нахожу, открываю, отыскиваю);
- метод дискуссии;
- метод «мозгового штурма»;
- метод круглого стола;
- метод деловой игры;
- кейс-метод (анализ и решение конкретных ситуаций);
- конкурсы практических работ с их обсуждением и др.

В образовательном процессе нередко практикуется применение эвристических методов обучения, то есть способов организации продуктивных процессов мышления обучающихся с целью построения новых действий в новых ситуациях. Использование этих методов сокращает время решения дидактических задач по сравнению со способом полного, ненаправленного перебора возможных альтернатив. (Правда, получаемые решения не всегда наилучшие, но, как правило, допустимы, обеспечивают достижение поставленной цели.)

Учебная эвристическая деятельность развивает у обучающихся способности понимать и творчески использовать пути и методы продуктивной учебно-познавательной деятельности, систематизировать учебную информацию и применять ее в эвристическом поиске, адаптироваться к новым условиям учебной деятельности и предвидеть ее результаты, прогнозировать свою интеллектуальную деятельность, принимать обоснованные решения на основе эвристических операций с последующей их логической проверкой.

¹ Рефлексия (от лат. *reflexio* – обращение назад) – мыслительный процесс, направленный на самопознание, анализ своих эмоций и чувств, состояний, способностей, поведения.

Наиболее широко применяемым эвристическим методом является метод «мозгового штурма», активизирующий коллективную творческую деятельность. Мозговой штурм, или метод психологической активизации коллективной творческой деятельности, был разработан американским предпринимателем, изобретателем и психологом А. Осборном в 1953 году для получения новых идей. Мозговой штурм широко применялся в 1950-х годах в таких странах, как США и Франция, преимущественно при обсуждении технологических задач, а также проблем планирования и прогнозирования.

Метод «круглый стол», используется для повышения эффективности усвоения теоретических проблем путем рассмотрения их в разных научных аспектах, с участием специалистов разного профиля и направлений деятельности.

Особого внимания заслуживает метод «деловой игры», который заключается в учебном моделировании ситуаций той деятельности, которой предстоит на «моделях», а не на реальных объектах обучить будущих специалистов выполнять соответствующие профессиональные функции. Технология проведения деловой игры заключается в следующем: обеспечить воздействие на психологию обучающихся таким образом, чтобы моделировались, тщательно анализировались все отношения, возникающие в профессиональной деятельности, то есть с организационной точки зрения, проведение деловой игры представляет собой развертывание особой имитационной деятельности на основе модели, воссоздающей условия и динамику возникновения, протекания и разрешения рассматриваемой учебной проблемы.

В развитии профессиональных качеств обучающихся деловая игра обладает следующими возможностями:

- обеспечивает систематизацию изученного материала и его представление в имитационной модели, приближенной к реальности;
- воссоздает структуру и функции отдельных компонентов будущей служебной деятельности;
- приближает обучающихся к реальным условиям возникновения потребностей в знаниях, в путях и способах добывания, сохранения, использования этих знаний, что, в свою очередь, обеспечивает осмысленность процесса учебы, личную активность, возможность сознательного перехода от эмоциональной мотивации к профессиональной;
- объединяет обучающий и воспитывающий эффекты педагогического процесса;

– обеспечивает, в конечном счете, переход от организации и регуляции интеллектуальной деятельности к саморегуляции и самоорганизации деятельности.

В силу этих обстоятельств, деловые игры целесообразно проводить преимущественно после того, как обучающиеся будут в достаточной степени ориентированы в существе требований к предстоящей деятельности, уяснят ее сущностные основы, овладеют ключевыми понятиями и категориями.

«Кейс-метод» является наиболее эффективным и распространенным методом организации активной познавательной деятельности обучающихся. Метод анализа конкретных ситуаций развивает способность к анализу жизненных и профессиональных задач. Сталкиваясь с конкретной ситуацией, обучающийся должен определить, существует ли проблема, в чем она выражена, а также свое отношение к ситуации.

В продолжение вышесказанного необходимо отметить, что в арсенале интерактивного подхода в обучении определяются также:

- творческие задания;
- работа в малых группах;
- обучающие игры (ролевые игры, имитации, деловые игры);
- использование общественных ресурсов (приглашение специалиста, экскурсии);
- социальные проекты и другие внеаудиторные методы обучения (соревнования, интервью, фильмы, спектакли, выставки);
- изучение и закрепление нового материала (интерактивная лекция, работа с наглядными пособиями, видео- и аудиоматериалами, «обучающийся в роли преподавателя», «каждый учит каждого», использование вопросов, сократический диалог);
- тестирование;
- разминки;
- обратная связь;
- дистанционное обучение.
- обсуждение сложных и дискуссионных вопросов и проблем (займи позицию, шкала мнений);
- разрешение проблем («дерево решений», «мозговой штурм», «анализ казусов», «лестницы и змейки»);
- тренинги;
- коллективные решения творческих задач;
- моделирование профессиональных ситуаций;

- ролевая игра;
- метод проектов;
- метод обучения в парах (спарринг-партнерство) и др.

Таким образом, интерактивная деятельность на занятиях предполагает организацию и развитие диалогового общения, которое ведет не только к взаимопониманию, взаимодействию, к совместному решению общих, но и к возникновению значимых для каждого участника задач. В ходе диалогового общения обучающиеся имеют возможность не только критически мыслить, решать сложные проблемы на основе анализа обстоятельств и соответствующей информации, но и взвешивать альтернативные мнения, принимать продуманные решения, участвовать в дискуссиях и общаться с другими людьми.

В процессе обучения метод выступает как упорядоченный способ взаимосвязанной деятельности обучающего и обучающихся по достижению определенных учебно-воспитательных целей, как способ организации учебно-познавательной деятельности обучающихся. Применение каждого метода обучения обычно сопровождается приемами и средствами.

Широко распространенным понятием в дидактике является также понятие «прием обучения».

Прием обучения – это составная часть или отдельная сторона метода обучения, то есть частное понятие по отношению к общему понятию «метод». Границы между понятиями «метод» и «прием» очень подвижны и изменчивы. Каждый метод обучения складывается из отдельных элементов (частей, приемов). С помощью приема не решается полностью педагогическая или учебная задача, а лишь только ее этап, какая-то ее часть. Методы обучения и методические приемы могут меняться местами, заменять друг друга в конкретных педагогических ситуациях. Одни и те же методические приемы могут быть использованы в разных методах. И наоборот, один и тот же метод у разных преподавателей может включать различные приемы.

В одних ситуациях метод выступает как самостоятельный путь решения педагогической задачи, в других – как прием, имеющий частное назначение. Например, если обучающий сообщает новые знания словесным методом (объяснение, рассказ, беседа), в процессе которого иногда демонстрирует наглядные пособия, то демонстрация выступает как прием. Если же наглядное пособие является объектом изучения, основные знания учащиеся получают на основе его рассмотрения, то словесные пояснения выступают как прием, а демонстрация как метод обучения.

Таким образом, метод включает в себя ряд приемов, но сам он не является их простой суммой. Приемы определяют своеобразие методов работы преподавателя и обучающихся, придают индивидуальный характер их деятельности.

Средства и методы обучения тесно связаны между собой и всегда используются в сочетании друг с другом, поэтому в теории образования они составляют единую концепцию.

Педагогические средства далеко не сразу стали обязательным компонентом педагогического процесса. Долгое время традиционные методы базировались на слове, но в связи с ростом информации, технологизации общества возникает необходимость использовать другие средства обучения.

Под средствами обучения понимается различные материалы и орудия образовательного процесса, благодаря использованию которых более успешно и за рационально сокращенное время достигаются поставленные цели обучения. Главное дидактическое назначение средств – ускорить процесс усвоения образовательного материала, то есть приблизить образовательный процесс к наиболее эффективным характеристикам. Средства обучения – это материальный или идеальный объект, расположенный между обучающим и обучающимися и используемый для усвоения знаний, формирования опыта познавательной и практической деятельности.

К педагогическим средствам относятся: учебно-лабораторное и учебно-производственное оборудование; дидактическая техника; учебно-наглядные пособия; технические средства обучения и автоматизированные системы обучения; компьютерные классы; организационно-педагогические средства (учебные планы, экзаменационные билеты, карточки-задания, учебные пособия и т.п.).

Все средства обучения разделяются на материальные и идеальные. К материальным относятся учебники, учебные пособия, дидактические материалы, книги-первоисточники, тестовый материал, модели, средства наглядности, технические средства обучения, лабораторное оборудование. В качестве идеальных средств обучения выступают общепринятые системы знаков, такие как язык (устная речь), письмо (письменная речь), система условных обозначений различных дисциплин (нотная грамота, математический аппарат и др.), достижения культуры или произведения искусства (живопись, музыка, литература), средства наглядности (схемы, рисунки, чертежи, диаграммы, фото и т. п.), учебные компьютерные программы, организующе-координирующая деятельность обучающего, уровень

его квалификации и внутренней культуры, методы и формы организации учебной деятельности, вся система обучения, существующая в данной образовательной организации, система требований.

Объекты, выполняющие функцию средств обучения, можно квалифицировать по различным основаниям: по их свойствам; субъектам деятельности; влиянию на качество знаний и развитие различных способностей; их эффективности в учебном процессе.

По субъектам деятельности средства обучения можно условно разделить на средства преподавания (средства объяснения нового материала, средства закрепления и повторения и средства контроля); средства учения (средства усвоения образовательного материала, средства закрепления и повторения, средства оценки и самооценки знаний).

В соответствии с многообразием учебно-воспитательных целей и содержанием процесса обучения реализуются различные дидактические возможности современных средств обучения. Технические средства обучения (ТСО), подходы к их классификации могут быть самыми разнообразными. В учебно-воспитательном процессе они являются носителем информации различного плана. ТСО объединяют два понятия: технические устройства (аппаратура) и дидактические средства обучения (носители информации), которые с помощью этих устройств воспроизводятся. Исходя из разнообразия устройств ТСО, функциональных возможностей, способов предъявления информации существуют следующие классификации:

- 1) по функциональному назначению;
- 2) по принципу устройства и работы (механические, электро-механические, оптические, звукотехнические, электронные и комбинированные);
- 3) по роду обучения (для индивидуальной, групповой и поточной видов работы);
- 4) по логике работы (разнообразные режимы работы в зависимости от качества и объема обратной связи);
- 5) по характеру воздействия на органы чувств (визуальные, аудиосредства и аудиовизуальные средства);
- 6) по характеру предъявления информации (экранные, звуковые и экранно-звуковые средства).

Материально-техническая оснащенность образовательного процесса является одной из составляющих передатчика в канале передачи учебной информации, так как позволяет качественно, на более высоком уровне использовать возможности разнообразных

форм и средств подачи учебной информации, контроля, оценки и коррекции результатов обучения. Требования к материально-техническому обеспечению учитывают интегративные возможности использования информационно-коммуникационных технологий в процессе обучения. Материально-техническое обеспечение образовательного процесса должно быть достаточным для эффективного решения всех задач обучения. Указанные требования способствуют развитию научной организации педагогического труда, которая направлена на непрерывное, планомерное совершенствование учебно-воспитательного процесса на основе использования достижений науки и передового педагогического опыта, улучшения условий и качества обучения и воспитания.

Современная техника и оборудование открывают перед обучающим большие возможности для непрерывного повышения эффективности образовательного процесса. Но какой бы совершенной ни была техника, главной фигурой в организации образовательного процесса остается преподаватель. Используются ли технические средства информации или автоматизированные обучающие системы, преподаватель остается видимым или незримо присутствующим организатором процесса обучения – создателем дидактических материалов, автором сценария или обучающей программы, учебника или лабораторной установки.

Понятия «технология в обучении», «технология обучения», «педагогическая технология», «образовательная технология», «технология подготовки специалиста», «технология профессионально-личностного развития» вошли в педагогическую лексику преподавателей образовательных организаций. Однако в настоящее время термин «технология» активно расширяет свою географию в образовательной практике, поэтому требуется уточнение разных его смыслов и значений, а также наиболее общих понятий, связанных с этим термином.

Термин «технология» первоначально стал применяться для планирования и более успешного достижения учебных целей.

По определению ЮНЕСКО (1986), технология обучения – это системный метод создания, применения и определения всего процесса преподавания и усвоения знаний с учетом технологических и человеческих ресурсов, ставящий своей задачей оптимизацию форм и способов организации учебного процесса.

Под технологиями обучения можно также понимать область прикладной дидактики (В.П. Беспалько, П.И. Пидкасистый, Н.Ф. Талызи-

на и др.). В этом смысле предметом технологии обучения является конструирование процесса обучения на уровне содержания, форм взаимодействия участников учебного процесса с содержанием и между собой, контроля и оценки результатов учебной деятельности. Такие технологии объясняют способы реализации идеального процесса обучения в конкретных условиях образовательной практики, отражая реальную деятельность субъектов в условиях учебного процесса.

Существуют и другие трактовки технологии обучения¹ :

- совокупность методов обучения, обеспечивающих реализацию определенной дидактической системы;
- определение наиболее рациональных, научно обоснованных способов достижения поставленных учебных целей;
- системный метод создания, применения и определения всего процесса преподавания и усвоения знаний с учетом технических и человеческих ресурсов и их взаимодействия, ставящих своей задачей оптимизацию форм образования;
- способ системной организации совместной деятельности педагога и учащихся на основе материальных средств и условий;
- способ программирования, реализации и оценки образовательного процесса;
- содержательная техника реализации учебного процесса;
- продуманная во всех деталях модель совместной педагогической деятельности по проектированию, организации и проведению образовательного процесса с безусловным обеспечением комфортных условий для обучающихся и преподавателей;
- искусство взаимодействия в процессе обучения;
- описание процесса достижения планируемого результата обучения;
- составная процессуальная часть дидактической системы.

Технология обучения – это процесс проектирования и реализации на практике целостной дидактической системы. В проекте реализации дидактической системы должны быть технологично заданы цели обучения, структурно представлено содержание, логика применения методов обучения в рамках конкретной организационной формы и способа взаимодействия субъектов образовательного процесса, определена последовательность оценки результатов усвоения учебной информации с набором методического инструментария в рамках конкретной формы контроля.

¹ Современные образовательные технологии: учеб. пособие / под ред. Н.В. Бордовской. М.: КНОРУС, 2013. С. 32–33.

Выбор методов образовательной деятельности, средств и технологий обучения зависит от многих объективных и субъективных причин, а именно:

- от закономерностей и вытекающих из них принципов обучения;
- общих целей обучения, воспитания и развития человека;
- конкретных образовательно-воспитательных задач;
- уровня мотивации обучения;
- особенностей методики преподавания конкретной учебной дисциплины;
- содержания материала;
- времени, отведенного на изучение того или иного материала;
- количества и сложности образовательного материала;
- уровня подготовленности обучающихся;
- возрастных и индивидуальных особенностей обучающихся;
- сформированности у обучающихся учебных навыков и компетенций;
- типа и структуры занятия;
- количества обучающихся;
- интереса обучающихся;
- взаимоотношений между обучающим и обучающимися, которые сложились в процессе образовательного труда (сотрудничество или авторитарность);
- материально-технического обеспечения, наличия оборудования, наглядных пособий, технических средств;
- особенностей личности педагога, его квалификации.

С учетом комплекса названных обстоятельств и условий преподаватель принимает решение о выборе конкретного метода обучения или их сочетания для проведения занятия.

Контрольные вопросы

1. Назовите сущностные характеристики обучения.
2. Назовите признаки классификации методов и соответствующие каждому методы обучения.
3. Какие факторы влияют на познавательную активность обучающихся?
4. Что относится к средствам обучения? Назовите наиболее распространенные точки зрения ученых на эту проблему.
5. По каким признакам осуществляется классификация средств обучения?
6. Каковы особенности использования технических средств обучения?
7. Перечислите причины, от которых зависит выбор методов образовательной деятельности, средств и технологий обучения.

Тема 11. Сущность, содержание и структура воспитания

1. Социальная и личностная сущность воспитания.
2. Процесс и система воспитания. Педагогическое воздействие и социализация.
3. Закономерности и принципы воспитания.

1. Социальная и личностная сущность воспитания

Воспитание является фундаментальной категорией педагогики. Оно настолько значимо, что сама педагогика часто определяется как «наука о воспитании человека». Воспитание рассматривалось как процесс восхождения человека по ступеням развития личности, формирование ее отношений, ценностей, смыслов жизни и деятельности. Рассмотрим данную категорию более подробно.

Значение воспитания для жизни общества было осознано человечеством очень давно. Еще в IV веке до н. э. древнегреческий философ Демокрит утверждал: «Природа и воспитание подобны. А именно: воспитание перестраивает человека и, преобразуя, создает ему вторую природу». Такую же мысль почти две тысячи лет спустя выразил великий немецкий философ Г.Ф. Гегель: «Педагогика есть искусство делать людей нравственными; она рассматривает человека как природное существо и показывает путь, следуя которому он снова рождается, его первая природа превращается во вторую духовную природу, так что духовное становится в нем привычкой».

О том же свидетельствует и высказывание К.Д. Ушинского: «Мы смело высказываем убеждение, что влияние нравственное составляет главную задачу воспитания, гораздо более важную, чем развитие ума вообще, наполнение головы познаниями».

Почему такая важная роль отводится воспитанию?

Во-первых, именно в этом процессе от поколения к поколению передается, воспроизводится система ценностей, смыслов, социальных регуляторов поведения, которые создают «духовные скрепы» общества, сохраняют его единство и культурную идентичность.

Во-вторых, именно в процесс воспитания (и особенно самовоспитания) воспринятая система ценностей обогащается, проверяется на прочность в новых социальных условиях жизни. Это позволяет обществу постоянно развиваться, совершенствоваться, включать в культурно-созидательные процессы все более широкие массы людей.

В-третьих, воспитание формирует личность человека, его социальное качество. Это: его отношение к себе (самооценка, уровень

притязаний), к другим людям (нравственность), к делу (ответственность). Формируются социальные регуляторы поведения и деятельности, которые позволяют людям жить по законам разума, этики, а не по праву сильного и наглого.

В-четвертых, процесс воспитания (и особенно самовоспитания) позволяет человеку пройти путь развития от животного индивида, жизнь которого регулируется биологическими и социально-биологическими потребностями, до индивидуальности высокого духовного совершенства, творца и созидателя, способного оставить после себя творения, украшающие и развивающие человечество. Именно на этом пути человек обретает смысл жизни, счастье, строит себя «по образу и подобию Божьему», то есть в соответствии с высшим идеалом.

Воспитание является процессом, в ходе которого происходит постепенное восхождение человека по ступеням социальной зрелости. Благодаря воспитанию, в ходе воспитания и посредством воспитания происходит выделение и развитие в человеке его родовых «сущностных сил», тем самым воспитание каждого отдельного человека выступает как часть процесса развития общества в целом.

Сущность воспитания – это возвышение и расширение потребностей человека. Воспитание своей основной целью имеет сознательное изменение мотивации человека. Оно обращается к чувствам, сознанию и самосознанию человека, его потребностям, ценностям, мотивам деятельности, смыслам, идеалам. Воспитание направляет энергию, активность работника в социально важное русло.

Другими словами, можно сказать, что воспитание, «создавая человеку вторую природу», создает социально-важные регуляторы его активности, поведения.

Человек проявляет и осознает себя в четырех ипостасях, а именно:

- как индивид – характеризуется врожденными свойствами – пол, возраст, рост, темперамент, активность, саморегуляция, обучаемость, задатки и множество других; в сознании человека отражается: «я есть, я живу, я существую»;

- субъект деятельности – характеризуется знаниями, умениями, навыками, способностями, речью, мышлением, опытом, которые он получил в процессе обучения на всех этапах развития; в сознании отражается: «я умею, я могу, я научился»;

- личность – характеризуется системой сформированных в процессе воспитания отношений – к себе, другим, делу; на этой ос-

нове выстраивается иерархия его ценностей, приоритетов, мотивов, а также направленность, смысл жизни, характер, стремление к самосовершенствованию; в сознании отражается: «я хочу, я люблю; это хорошо, это добро/зло, это красиво/некрасиво, это интересно-неинтересно, ради этого стоит жить, работать»;

– индивидуальность – характеризуется всем комплексом качеств человека, которые проявляются во взаимодействии с другими людьми на основе опыта взаимодействия – социализации; в сознании отражается: «я лучше, я хуже, я другой, такого, как я, в мире нет, я обыкновенный, как все; меня любят/не любят, принимают/не принимают; я эти условия, общение принимаю/не принимаю; я докажу, стану первым, все будут мне подчиняться; все будут мной восхищаться».

Воспитание – процесс формирования личности, потребностно-мотивационной и ценностно-смысловой сферы человека. Она проявляется в отношении к себе (самооценка, самоуважение, чувство собственного достоинства, стремление к постоянному развитию), к другим (уважение других, способность любить, чувствовать другого человека, сострадание к слабому), к делу (ответственность, терпение, целеустремленность). Отношение – это эмоционально окрашенная связь с каким-либо объектом: человеком, предметом, событием. Оно формируется на основе глубинных потребностей и усвоенных представлений о том, что такое хорошо и что такое плохо, что есть добро и что есть зло.

Внутренний мир может быть разным по глубине и богатству, опыту и его осознанности. С нарушенной системой отношений, с внутренним миром человека работают психологи и психотерапевты.

Говоря о значении педагогики как науки, необходимо также подчеркнуть, что без воспитания, без общения с себе подобными ребенок может остаться не более чем биологическим индивидом, как это и происходило с детьми, которые были вскормлены в логове животных.

Невоспитанность, отсутствие прочных основ духовности лишает человека истинного и глубокого смысла жизни, удовлетворенности ею, стремления к ее активному преобразованию. Именно поэтому воспитание сегодня следует понимать не только как деятельность специальных воспитательных структур. Важно считать его делом общественным, тесно связанным с другими сферами общественной жизни. Эта мысль была осознана еще в конце XIX века, и с тех пор получает все большее распространение.

В наше время роль воспитания подчеркивается и осознается как важнейшая социальная функция. В федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» воспитание определяется как «деятельность, направленная на развитие личности, создание условий для самоопределения и социализации обучающегося на основе социокультурных, духовно-нравственных ценностей и принятых в обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества и государства».

Обратим внимание, что данное определение существенно отличается от тех, которые были распространены в педагогической литературе вплоть до ХХІ столетия, когда воспитание понималось как воздействие на психику человека с целью формирования у него заданных качеств. Это определение отражает гуманистические, демократические тенденции и достижения в развитии современного общества. Поэтому речь идет о деятельности, создании условий для самоопределения и социализации личности. Тем самым повышается ее ответственность за собственную судьбу.

Кроме того, в данном определении расставлены приоритеты интересов: на первом месте стоит человек, семья, далее – общество и государство. Таким образом, само определение воспитания содержит цели (развитие личности, самоопределение и социализация) и средства ее достижения (организация деятельности и создание условий), а также повышает роль самовоспитания человека на протяжении всей его жизни.

Напомним, что в педагогической деятельности, а значит, и в воспитании, ключевым соотношением является соотношение цели и средства. Цели воспитания меняются в соответствии с изменением социально-исторических условий, соответственно, меняются и средства достижения поставленных целей.

Теория воспитания призвана, с одной стороны, конкретизировать эти общие цели, а с другой – ответить на вопрос: как наиболее эффективно достичь их. Для этого необходимо обратиться к философским основам становления личности (понимать природу социокультурных, духовно-нравственных ценностей), а также учитывать законы психологии личностного развития.

Философами давно установлен факт, что человек не делает ничего, что не удовлетворяло бы какую-либо из его потребностей. Человеку свойственно множество врожденных потребностей – в пище, безопасности, продолжении рода и др. Свойственны ему и социально-биологические потребности – занять определенное место в соци-

альной иерархии, быть первым, быть принятым сообществом. Эти потребности присущи и человеку, и высшим животным (например, наблюдаются в стаях приматов).

Именно биологические или социально-биологические потребности (они роднят нас с животным миром) служат для многих людей регуляторами их активности. Здесь человеком владеют стремление к удовольствию, разного рода страсти. При такой регуляции в обществе действует закон силы.

Но человеческое сообщество не может успешно развиваться, основываясь на праве сильного. Реализуя свои потребности, человек неизбежно сталкивается с активностью других. Чтобы жизнь не была «конфликтной», нужны иные регуляторы поведения и деятельности – цели, значимые для сообщества в целом. Такие цели называют социальными, а если они будут усвоены, приняты отдельным человеком, их называют социальными потребностями или иначе – ценностями. И тогда человек регулирует свое поведение, основываясь – сознательно или бессознательно – на этих ценностях. Такими ценностями являются справедливость, добро, красота, истина. Эти социальные ценности находят свое отражение в нормах права и морали.

Иными словами, право и мораль являются важнейшими регуляторами отношений в обществе. При этом действие права больше регулирует отношения в области производства, распределения, обмена, потребления (действуют ценности справедливости). Действие морали в большей мере регулирует межличностные отношения (действуют ценности добра и зла).

Именно в процессе исторического развития у человека сформировались истинно человеческие потребности, которые называются социальными потребностями или ценностями: добро, красота, справедливость, истина, мир, служение, творческая осмысленная жизнь. По своей природе ценности возникают как критерий для выбора одного из конкурирующих мотивов. Когда перед человеком встает выбор – прожить жизнь беззаботную или интересную, стремиться к богатству или к безопасности, любить, прощать или ненавидеть и мстить, тогда и нужен критерий для выбора. Такого рода критерии сформировались в процессе исторического развития и передаются из поколения в поколение. По сути, процесс передачи этих ценностей и есть процесс воспитания. Добавим, что ценности тоже могут вступать в противоречие друг с другом. Например, любовь к Родине и к женщине (вспомним сюжеты повести «Тарас Бульба», оперы Аида, греческой трагедии «Антигона» и т. п.). Для

выбора между разными ценностями также имеется общий критерий – это смысл жизни человека, ради чего он живет и действует.

Человечество еще в древние времена осознало относительность понятий справедливого, доброго, красивого. Нелишне отметить, что содержание, наполнение этих понятий со временем менялось, развивалось. Поэтому в русском языке «добро» понимается и как материальный достаток, и как позитивно направленное отношение. «Добрый молодец» – это сильный, здоровый юноша. «Добрый человек» – это нежадный или сострадательный человек. То есть добро – последовательно в истории – это достаток, сила, красота, здоровье, помощь.

На протяжении столетий мыслители и художники пытались понять, как должен жить человек в несправедливом или недобром (по его оценке) мире. Особенно это относилось к тем, кто ориентирован на труд, созидание, творчество. Противоречия и относительность социальных целей и потребностей заставляли человечество искать вечные моральные истины, которые были бы едиными для всех. Для всех религий мира характерен поиск божественной истины, Абсолюта, общечеловеческих ценностей, которые действуют независимо от принадлежности человека к тому или иному классу, от его установок.

Основа такого Абсолюта – согласование индивидуальных и общественных ценностей. Нравственный конфликт всегда отражает противоречие между индивидуальным и общественным.

Выдающийся немецкий гуманист XX века Альберт Швейцер писал, что «в основе индивидуальной этики лежит переживание своей жизни; в основе социальной – переживание жизни другого».

Отсюда сила христианского учения, провозгласившего самоотверженность высшей добродетелью. Считается, что тогда же были сформулированы основные христианские заповеди. Одна из них – «возлюби ближнего как самого себя». Следует отметить, что ближние – это все, а любить в контексте того времени, значит, помогать.

Однако Золотое правило нравственности было высказано мудрецами в разных странах и задолго до развития христианства. Как звучит это Золотое правило? «Как хотите, чтобы с вами поступали люди, так поступайте и вы с ними». А теперь сравните.

Индийский древний эпос Махабхарата, 5 век до н. э.: «Те поступки других, которых человек для себя не желает, что самому неприятно, пусть не делает другим людям... надо позаботиться для других о том, что для себя желают».

Китайский мыслитель Конфуций, 6–5 век до н. э.: «Есть ли слово, которым можно было бы руководствоваться всю жизнь? Это снисходительность. Чего сам не желаешь, того не делай другим».

Греческий философ Фалес, 7–6 век до н. э.: «Каким образом нам прожить наилучше и наисправедливейше?.. Если мы сами не будем делать того, что порицаем в других».

Обобщив все сказанное, мы можем теперь конкретизировать сущность воспитания, обозначив его глубинные, отличительные черты. Воспитание – целенаправленная деятельность воспитателя или коллектива по развитию, расширению и углублению потребностей, мотивов, ценностей, смыслов и идеалов, которыми руководствуется человек в своей жизни и работе. Подчеркнем, что, так же, как при определении процесса обучения, здесь присутствует целенаправленность педагогической деятельности. При этом цель педагога должна вытекать из интересов и перспектив социального развития воспитанника.

Вернемся еще раз к схеме, отражающей соотношение права, морали и нравственности как регуляторов поведения и деятельности человека. Как регуляторов его свободы и ответственности. Предварительно отметим, что многие исследователи считают, что мораль и нравственность – понятия одинаковые. По сути, латинское слово «мораль» (*moralis*) переводится на русский язык как «нравственность». Однако постепенно в русском языке понятие «нравственность» наполняется дополнительным содержанием, о сути которого будет сказано ниже.

Итак, мы хотим воспитать, сформировать у человека такие регуляторы поведения и деятельности, которые бы учитывали потребности и интересы других людей, начиная от ближайшего окружения и заканчивая интересами человечества. Именно это имеется в виду, когда мы говорим, что хотим воспитать личность, гражданина, патриота; в последнее время все чаще говорят о необходимости формировать планетарное мышление, поскольку человечество становится перед угрозой планетарной экологической катастрофы. Кроме того, средства электронной связи действительно изменяют место и возможности человека в планетарном взаимодействии. Это реалии последних двадцати лет и осознать их многим непросто.

Стремясь выполнить задачу нравственно-правового воспитания, общество (в лице родителей, преподавателей, руководителей, окружающих), предъявляет человеку любого возраста определен-

ные нормы и требования в форме закона, неких общественных норм (морали), неких высших истин (понятий о нравственности). Рассмотрим, к каким психологическим структурам обращается каждое из этих требований (табл. 10).

Таблица 10

*Социально-психологические регуляторы поведения
и деятельности человека*

<i>Норма</i>	<i>Право</i>	<i>Мораль</i>	<i>Нравственность</i>
Способ воздействия на личность:	Закон	Общественное мнение	Ценности Смысл
Позитивный мотив	Польза	Принятие обществом	Чувство собственного достоинства
Негативный мотив	Страх	Стыд	Совесть

Из таблицы видно, что каждая из социальных норм имеет свой способ воздействия: административные меры и уголовная ответственность, предусмотренные законом; общественное мнение, выражаемое в моральных нормах; самооценка и самоконтроль, основанные на усвоенных социальных истинах.

Анализ этой таблицы позволяет выявить весьма важную проблему – соотношения типологии личности и ее нравственно-правовых ориентаций. В литературе последних лет все чаще появляются сведения о том, что имеется врожденная предрасположенность человека к рациональному или иррациональному способу жизни. Об этом говорят последователи К. Юнга и его типологии личности. А это значит, что одни люди более склонны ориентироваться на страх и пользу, другие на совесть или общественное мнение.

Есть основания говорить, что сходные различия имеются и в национальных культурах. Например, в традиционной японской культуре боязнь «потерять свое лицо», социальный позор и до сих пор играют большую роль в регуляции поведения людей. Более рациональны западные культуры, которые развивались на основах римского права. Можно предполагать, что именно поэтому там было быстрее построено правовое общество и государство. Славянская культура традиционно более иррациональна, поэтому в русской традиции возникла поговорка «суди не по закону, суди по совести». Отсюда многие взаимонепонимания и неприятие «западников и славянофилов» в России.

Из этого, кстати, следует вывод о теснейшей связи возможностей нравственно-правового воспитания с национальными традициями и культурой страны, в которой это воспитание осуществляется.

Каким образом происходит обогащение потребностно-мотивационной и ценностно-смысловой сферы личности? Здесь воспитателю важно учитывать психологические законы в процессе личностного развития. Потребности человека порождают его энергию, активность, целенаправленные действия. «Между потребностями человека и их удовлетворением стоит труд как вид деятельности, характеризующийся социальной организацией». Именно поэтому деятельность, ее социальная организация стоит в основе всех методов воспитания (и обучения тоже). На рисунке 7 представлен психологический механизм воспитания, который позволяет увидеть, как усложняются потребности, деятельность, способности, оценка тех, с кем взаимодействует человек и самооценка.

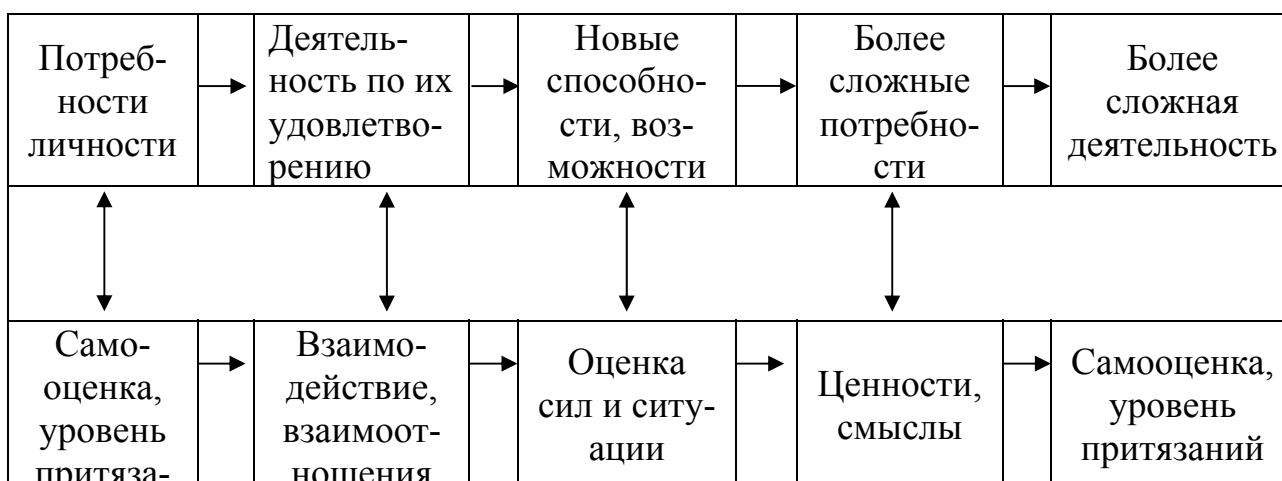


Рис. 7. Психологический механизм воспитания

Обсуждая социальную и личностную сущность воспитания, важно разобраться в том, кто является субъектами воспитательного процесса. Субъект – это активно действующее лицо. Он ставит цели (в пределах требуемого или возможного), выбирает средства, планирует деятельность, оценивает результаты в соответствии с поставленной целью, корректирует выбранные методы деятельности. Долгое время субъектом воспитания считался воспитатель (педагог, родители, руководитель), который направлял свои усилия и внимания на «объект» – воспитанника.

С середины XX века вначале психологи, а затем и педагоги все чаще стали говорить об активности, собственной внутренней позиции даже маленького ребенка, не говоря уже о взрослом человеке.

Возникла и широкое распространение получила теория субъект-субъектных отношений в процессе воспитания (так же, как и обучения). Это значит, что во взаимодействии воспитывающего и воспитываемого каждый руководствуется собственными целями, мотивами, симпатиями, предпочтениями, способностями, стилем мышления и деятельности. Это значит, что передающий свой опыт, свое отношение к ситуации или событию не может не учитывать особенности, запросы и желания другого субъекта, иначе его целенаправленная воспитательная деятельность не будет эффективной. Особенно это касается воспитания детей старше шести лет, подростков, юношества, взрослых людей. Недаром целью воспитания иногда называют способность к самовоспитанию, когда личность активна в своем самосовершенствовании, осознанно принимая (или не принимая) влияние окружающей среды.

Еще один важный вопрос касается круга субъектов воспитания, активно влияющих на ценностные ориентации, смыслы, поведение и предпочтения развивающегося человека. Рано была осознана воспитательная роль родителей, школы, религиозных организаций. В XIX веке активно обсуждалась воспитательная роль природы, труда, родного языка, литературы и истории. В начале XX века в полную силу заговорили о роли культуры, космизма, общества и государства в воспитании подрастающего поколения (термин «социальная педагогика» получил широкое толкование). XXI век позволил утверждать, что «все вокруг нас наполнено педагогическим смыслом», и воспитательную направленность имеют пространство и время, демократия и преступность, специфика национальной ментальности и Вселенная¹.

Отсюда понимание сущности воспитания как всеобщего процесса. «Педагогика не только наука, искусство, народная практика воспитания и обучения детей, не только профессиональная деятельность, нацеленная на ныне особенно востребованное непрерывное образование. Педагогика нечто гораздо большее, она – одна из духовных сил жизни вообще, проявляющаяся как исходящее отовсюду научение и вразумление человека, формирование у каждого из людей определенного отношения к миру и самому себе»².

¹ Мосолов В.А. Педагогика в социо-космическом измерении (проблемы воспитания) : монография. СПб.: ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2007. С. 4.

² Он же. Всеобщая педагогика. Об универсализме субъектов воспитания человека : монография. СПб. : ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2011. С. 11.

Таким образом, воспитание – это и сложный процесс освоения духовной и социально-исторического наследия нации, и вид педагогической деятельности, и великое искусство усовершенствования человеческой природы, и отрасль науки – педагогика.

2. Процесс и система воспитания.

Педагогическое воздействие и социализация

Рассматривая сущность воспитания, мы отмечали, что это деятельность воспитателя, самовоспитание – деятельность воспитывающегося. Можно говорить о процессе воспитания именно потому, что деятельность – всегда процесс. Процесс отражает взаимосвязь элементов деятельности (цели, мотивы, планирование, организация, содержание, средства, методы, контроль) в динамике, во времени, на разных этапах. Это динамическая характеристика.

Система воспитания отражает взаимосвязь и взаимодействие всех субъектов, включенных в данный процесс, в пространстве на данный момент времени. Это статическая характеристика, которая позволяет координировать усилия разноуровневых организаций и различных субъектов воспитания, включенных в систему. Рассмотрим процесс и систему воспитания подробнее, из всего многообразия воспитательных влияний те, которые осуществляются в образовательных организациях профессионально подготовленными специалистами. В этих условиях работа воспитателей подчинена социальному заказу, который выражается в ценностных ориентирах, правилах и нормах поведения и деятельности.

Итак, *процесс воспитания в педагогике – это деятельность субъектов, направленная на формирование личности, создание условий для ее самоопределения и социализации.* В силу своей длительности, сложности и многообразия ситуаций взаимодействия, процесс воспитания может быть эффективным при соблюдении ряда требований.

1. Он должен быть подчинен осознанным целям на всем протяжении. Цели могут меняться, но должны оставаться в рамках определенных ценностей (обычно их называют общечеловеческими: ценность каждой жизни, уважение собственного достоинства и достоинства окружающих, соблюдение прав человека, чувство сострадания и др.). Сроки каждого отдельного этапа могут быть различны в зависимости от условий, например, несколько лет в образовательной организации или несколько недель в лагере труда и отдыха для детей или подростков. Очень важно, чтобы нравственные ориентиры воспитателя были приняты всеми субъектами воспита-

ния (и самовоспитания), тогда происходит активный обмен проблемами, возникающими на пути взаимодействия и самосовершенствования каждого из них.

2. В процессе воспитания необходимо учитывать одновременное влияние большого количества факторов, которые определяют выбор ценностных ориентиров. Например, воспитателю трудно формировать чувство собственного достоинства у подростка, который неуспешен в школе или которого постоянно унижают родители. Здесь выделяются объективные факторы: (особенности культурно-исторической среды, идеологии, сплоченности общественного сознания, которые усвоены конкретной семьей, ближайшим окружением и передаются ребенку), а также субъективные (особенности наследственности, индивидуального опыта, сформированных ранее потребностей, мотивов и ценностей).

3. Результаты процесса воспитания оценивать сложно, поскольку реальное поведение может расходиться с желательными мотивами. Воспитанник может поступать социально одобряемым образом из страха, жесткого требования, выгоды. Это обстоятельство требует от воспитателя большой диагностической проницательности и знания обстоятельств жизни воспитанника. Кроме того, в отличие от обучения, результаты воспитательной деятельности часто проявляются лишь определенное время спустя, когда личность имеет возможность выбора своего поведения в полной мере

4. Процесс воспитания происходит непрерывно, поскольку человек постоянно взаимодействует с разнообразными людьми, обстоятельствами, решает проблемы и противоречия, преодолевает себя, сравнивает свои успехи с достижениями окружающих.

5. Процесс воспитания должен быть комплексным. Это значит, что необходимо заботиться о единстве его целей, задач, содержания, форм и методов. Все этапы воспитания должны быть подчинены идее целостного формирования личности, в которой гармонично сочетается высокий уровень развития сознания, поведения и чувств. Это требование отражает известное положение о том, что личность не формируется «по частям», которое отмечал еще А.С. Макаренко.

6. В процессе воспитания важнейшее значение имеет постоянная обратная связь. Это основа продуктивного взаимодействия. Оно требует внимания к личности другого человека, чуткости к его состояниям.

Процесс воспитания состоит из последовательного решения педагогических задач. Каждая из них возникает в реальной жизнен-

ной ситуации, в процессе взаимодействия, отражая разные проблемы в отношениях, самооценке, выборе поведения воспитанников. Здесь важно учитывать, что проблему в конкретной ситуации воспитатели (в т. ч. и родители), психолог и сам воспитанник видят с разных сторон, по-разному ее объясняют. Например, воспитатель может говорить о грубости, неуправляемом поведении воспитанника. Психолог увидит в этой же ситуации неуверенность подростка в себе, демонстративное или агрессивное защитное поведение. А подросток будет говорить о том, что к нему несправедливо относятся или не понимают окружающие.

Общий алгоритм решения воспитательных задач заключается в следующем.

1. Выяснить, как воспитуемый оценивает данную ситуацию, какова ее оценка со стороны воспитателя, преподавателя, сверстников, психолога.

2. Выяснить, что хотел бы воспитуемый, какие он ставит перед собой задачи и цели; кого (или что) он считает виновником в сложившейся ситуации.

3. Выяснить, видит ли воспитанник путь достижения своего желания, что он готов для этого сделать; какую стратегию поведения выбирает (например, избежать неудачи, приложить усилия, уйти от ситуации, «забыться», постараться изменить себя).

4. Можно ли и как достичь тех же целей иными путями.

Как видно, воспитательный процесс – сложное педагогическое явление и для его организации требуется множество педагогических знаний, умений, способностей и, что особенно важно, развития личности самого воспитателя.

Воспитательная система характеризует воспитание со стороны его целостности, единства и взаимосвязи всех элементов.

Воспитательные системы создаются в образовательных организациях разного типа, в учреждениях культуры, дополнительного образования, в процессе организации отдыха и оздоровления детей, в детско-юношеских общественных организациях и объединениях и т.д. Они включают не только преподавателей, воспитанников, но и родителей, а также представителей общественных организаций. Во взаимодействии со средой (другими организациями или лицами) воспитательная система выступает как целое. Воспитательная система жизнеспособна лишь при условии постоянного развития, она не является статичной, раз и навсегда сложившейся структурой; в

своем становлении проходит несколько этапов: определение концептуальных основ системы, организация педагогического коллектива, обсуждение принципов, содержания и методов воспитания, планирование и реализации планов, отслеживание результативности по определенным критериям.

Рассмотрим примеры нескольких воспитательных систем, получивших известность в России. Они созданы усилиями творчески работающих коллективов, возглавляемых педагогами-мастерами. В этих системах характерным является то, что деятельность и общение детей, детей и взрослых носит гуманистический характер, который и определяет суть системы.

В одной из московских гимназий генеральная (общая стратегическая) цель выражена так: «Саморазвивающаяся, здоровая духом, телом и умом высоконравственная личность, обладающая богатой внешней и внутренней культурой, способная к творческой, преобразующей и полезной деятельности, обладающая способностями и потребностями к самопознанию, самоопределению, самореализации, саморегуляции в совместном и личном развитии».

В программе другой образовательной организации для воспитательной системы отобраны следующие общечеловеческие ценности:

Земля – общий дом человечества (планетарное мышление).

Отечество – патриотическое чувство, историческое мышление;

Семья – начальная структурная единица общества, первый коллектив ребенка и естественная среда развития; труд – основа человеческого бытия; знания – как основа приобщения к подлинной культуре;

Труд – Знания – Культура – Человек – абсолютная ценность, высшая субстанция, «мера всех вещей».

Воспитательная система образовательной организации имеет признаки как психолого-педагогической, так и социально-педагогической системы:

– целостность – несводимость любой системы к сумме образующих ее частей и невыводимость из какой-либо части системы ее свойств как целого;

– структурность – связи и отношения элементов системы упорядочиваются в определенную структуру, которая определяет поведение системы в целом;

– взаимосвязь системы со средой. Характер системы может быть закрытым или открытым: первый – если она ничего не изменяет в этой среде и второй – если оказывает определенное влияние на среду;

– иерархичность – каждый компонент системы может быть, в свою очередь, представлен как система, в которую входят другие подсистемы;

– множественность описания: каждая система – это сложный объект, отображение которого не может быть сведено к односторонней картинке;

– целеустремленность – система разрабатывает перспективы своего развития;

– самоорганизация – система способна сама менять свою структуру;

– специализация – у каждой воспитательной системы школы «свое лицо», своя специализация;

– синхронность – и взрослые, и дети действуют единодушно, как бы «на одной волне», в одном направлении;

– интеграция – нельзя «выбросить» ни один элемент, в условиях их взаимосвязи происходит их взаимоусиление.

Задач, определяемых целью воспитания, много, но цель воспитания в пределах отдельно взятой воспитательной системы всего одна. Не может быть, чтобы в одном и том же месте, в одно и то же время воспитание стремилось к различным целям. Цель – определяющая характеристика воспитательной системы. Именно цели и средства их достижения отличают одни системы от других.

Завершая обсуждение сущности воспитания, характеристик воспитательного процесса и воспитательной системы, важно осознать соотношение воспитания с понятиями «педагогическое воздействие» и «социализация».

В большинстве учебной педагогической литературы до конца XX века само воспитание определялось как педагогическое воздействие на психику (сознание, волю и чувства) воспитанников с целью формирования желательных социальных качеств. Как было показано выше, современные определения отказываются от слов «воздействие». Ключевыми становятся понятия «деятельность», «создание условий», «взаимодействие».

Однако при определенных условиях можно говорить и о психолого-педагогическом воздействии на личность человека. Когда речь идет о внешних ограничениях в поведении, о предъявлении жестких требований, руководстве без возможности выбора вариантов поведения, то речь идет именно о воздействии, а не о воспитании.

Еще одно важное соотношение – это воспитание и социализация. В определении, которое обсуждалось выше, социализация определяется как одна из целей воспитания, то есть это понятие более широкое, чем воспитание. Однако эта точка зрения является спорной. Термин «социализация» появился из западной литературы в начале 90-х годов XX века и на некоторое время вытеснил понятие воспитания, которое в период перестройки социально-экономической системы связывалось с советской идеологией. Процесс социализации стали понимать, как освоение социальных ролей: учили роли обучающегося, петербуржца, гражданина, патриота. То есть воспитание сводилось к усвоению системы правил для жизни в социуме. Однако от такого подхода довольно быстро отказались.

Воспитание понимается как формирование личности, ее смыслов и ценностей, качеств, взглядов, убеждений, желаемого отношения к себе, людям, труду и явлениям окружающего мира.

Социализация – процесс формирования социальных регуляторов поведения и деятельности; процесс приобретения опыта взаимодействия с другими людьми (а также предметами, созданными человечеством на протяжении всей истории его развития, способами деятельности, профессией). Результат социализации – индивидуальность, включенная в группу, взаимодействующая с ее членами на всех уровнях и этапах развития человека: в семье, школе, на работе, на досуге. Уровень социализации может быть разным. Человек может принять условия, которые ему предъявляет социум, а может и не принять. Социализация проявляется в поведении, поступках, образе жизни, ценностных ориентациях. Нарушения в поведении – забота воспитателей, практических психологов, социальных педагогов.

3. Закономерности и принципы воспитания

Теория воспитания определяет множество условий, при которых воспитательный процесс и воспитательная система будут эффективными. Среди этих условий закономерности и принципы воспитания.

Согласно словарным источникам, закономерность – это необходимая, существенная, постоянно повторяющаяся взаимосвязь явлений реального мира, определяющая этапы и формы процесса становления, развития явлений природы, общества и духовной культуры.

Обсуждение закономерностей воспитания в научно-педагогической литературе появилось сравнительно недавно. Поэтому в разных источниках можно найти множество связей в воспитательных

системах и процессе, которые авторы относят к этой категории. Многие из предлагаемых положений не носят признаков необходимости или устойчивости, некоторые повторяют принципы воспитания. Опираясь на вышеназванные критерии, согласимся с авторами, выделяющими следующие закономерности, которым подчиняется процесс воспитания.

1. Ведущая роль социальных факторов в процессе воспитания.
2. Целостный характер формирования личности.
3. Единство воспитания и самовоспитания.
4. Формирование личности в процессе общественно значимой деятельности.
5. Значение коллектива, группы, общения для формирования личности.

Эти положения с необходимостью определяют социальный характер, социальную значимость и социальные механизмы процесса воспитания.

К собственно педагогическим относятся следующие закономерности воспитательного процесса:

- соответствие содержания, принципов, средств и методов целям и задачам воспитания;
- соответствие воспитательного воздействия индивидуальным и групповым особенностям;
- единство и гармоничная взаимосвязь всех методов и средств воспитания;
- зависимость результатов воспитания от степени активности воспитуемого;
- зависимость и результативность воспитания от авторитета, педагогической культуры и мастерства специалистов.

Эти положения можно рассматривать как закономерности, потому что они отражают наиболее общие связи в процессе воспитания. На них строятся принципы воспитания и правила, которые из них вытекают.

1. Принцип гуманистической направленности и целеустремленности воспитания. Данный принцип был введен в отечественную педагогику недавно, хотя свои истоки он берет от эпохи Возрождения. Гуманизм – социально-ценностный комплекс убеждений, взглядов, идеалов; в основе – человек как ценность. Принцип гуманистической направленности воспитания требует уважения к чело-

веку; признания его права на индивидуальность; оценки поступков, действий, но не личности; понимания, что все люди разные. Целеустремленность требует ясного и четкого понимания целей и задач воспитания, плановости, настойчивости; результаты воспитания обычно проявляются не сразу.

Из данного принципа вытекают следующие требования (правила) воспитательной деятельности:

- уважение достоинства личности и признание ценности человеческой жизни;
- ясное и четкое понимание целей и задач воспитания специалистов;
- связь воспитания с жизнью;
- целесообразность в выборе форм, приемов и средств;
- целеустремленность и настойчивость воспитательных целей и задач.

2. Воспитание в процессе деятельности. Этот принцип требует опоры не столько на словесные методы, сколько на оценку и самооценку качеств личности, ее проявлений и способностей в процессе служебного взаимодействия.

Правила воспитания:

- сознательное отношение к труду и общественной деятельности;
- опора на мотивы деятельности специалистов, совершивших героические поступки отличившихся в службе;
- рациональная организация труда специалистов на основе должностных обязанностей;
- воспитание на основе единства слова и дела;
- учет отрицательных и положительных условий деятельности, влияющих на формирование личности специалиста;
- своевременное поощрение разумной инициативы.

3. Воспитание в коллективе и через коллектив. Данный принцип требует, чтобы коллектив сам регулировал поведение его членов, а руководитель предъявлял требования не столько к отдельной личности, сколько к коллективу в целом, исходя из его интересов.

Кроме того, важно соблюдение следующих правил:

- формирование чувства коллективизма (свои интересы плюс интересы коллектива);
- опора на единство и сплоченность коллектива;
- проявление личной инициативы в коллективе;

- развитие в коллективе требовательности, самостоятельности;
- умелое использование силы общественного мнения.

4. *Индивидуальный подход в воспитании.* Принцип требует осуществления педагогического процесса с учетом индивидуальных особенностей воспитуемых (темперамента и характера, способностей и склонностей, мотивов и интересов и др.). Суть индивидуального подхода составляет гибкое использование педагогом различных форм и методов воспитательного воздействия с целью достижения оптимального для каждого человека способа социализации.

Правила, вытекающие из данного принципа:

- знание индивидуальных особенностей специалистов;
- определение, прогнозирование поведения личности;
- руководство самовоспитанием специалистов;
- анализ и корректирование индивидуального воспитания.

5. *Опора на положительное в личности и коллективе.* Данный принцип требует опоры на позитивную самооценку личности, соблюдения чувства меры и такта в критике недостатков, предоставления возможности подчиненному проявить себя с лучшей стороны в той деятельности, к которой он более всего способен.

Важны также следующие правила:

- опора на положительные качества коллектива и личности;
- показ перспективы специалиста, ориентация на развитие его положительных качеств;
- соблюдение такта, чувства меры в критике недостатков подчиненных;
- помощь сотруднику в деятельности, повышение его самооценки;
- опора на искренность и доверительность во взаимоотношениях.

6. *Сочетание требовательности с уважением достоинства личности.* Это важнейший принцип воспитания. Предполагает оценку поступков и действий человека, а не его личности в целом. Исключает унижение подчиненного.

Правила воспитательной деятельности:

- повышение требовательности с позиции личности и интересов деятельности;
- осознание смысла и необходимости предъявленных требований;
- отсутствие мелочной опеки, предвзятости, придирок, проявление заботы и внимания к личности.

7. *Единство, согласованность и преемственность в воспитании.* Принцип требует контролирования этапов этого процесса, построения работы на основе обратной связи.

Важно соблюдение следующих правил:

- единство педагогических требований к воспитуемым (единый стиль в работе и воспитании);
- согласованность, единоначалие и коллективное мнение членов коллектива;
- обобщение положительного опыта в воспитании;
- повышение воспитательного мастерства.

Применение принципов воспитания требует при их реализации обязательности, комплексности, равнозначности.

Контрольные вопросы

1. В чем заключается социальное и личностное значение воспитания?
2. Определите сходство и различия понятий «воспитание», «педагогическое воздействие», «социализация».
3. Из каких оснований выводятся цели и задачи воспитания?
4. Дайте характеристику воспитания как процесса.
5. Чем различаются закономерности и принципы воспитания?
6. Дайте характеристику основным закономерностям воспитательного процесса.
7. Назовите принципы воспитания.

Тема 12. Методы и технологии воспитания. Средства и формы воспитания

1. Методы и технологии воспитания.
2. Соотношение понятий методы – приемы – средства – формы воспитания.

1. Методы и технологии воспитания

В предыдущих темах мы рассмотрели сущность, закономерности, принципы, направления, содержание воспитания и социализации человека на разных этапах его развития, отмечали их взаимосвязь и влияние друг на друга. В данной теме обсудим ответ на вопрос – как достигаются поставленные воспитательные цели, как реализуется соответствующее им содержание воспитательной работы. На практике ответ на эти вопросы связан с важнейшим педагогическим понятием – методы воспитания. Этот термин встречался при ознакомлении с методами обучения. Метод – это путь (или способ) достижения педагогической цели, в данном случае воспитательной.

Современная педагогика всемерно утверждает неразрывность методов обучения и воспитания. Какие бы цели ни ставил педагог, он так или иначе в своей работе формирует сознание, поведение, чувства человека (его интеллект, волю, эмоции). Это развитие осуществляется и методами обучения, и методами воспитания. При этом воспитательный аспект развития сознания проявляется в процессе формирования суждений и убеждений человека, привычки поведения формируют его волю и характер, формирование отношений происходит через переживание и сопереживание. Если проанализировать перечисленные личностные качества, то можно увидеть, что они так или иначе связаны с потребностями, мотивами и ценностями человека.

В воспитании множество целей, соответственно и множество методов, ознакомиться с которыми системно можно лишь объединив их в определенные группы или классы. Классификаций методов воспитания существует множество, поскольку они создавались и изменялись на протяжении нескольких веков развития педагогической науки.

Вспомним, что процесс воспитания может рассматриваться как *внешнее воздействие* на человека со стороны воспитателей с целью регуляции его поведения в социуме, и как *создание условий* для формирования внутренних регуляторов, самостоятельных выборов поведения и взаимодействия с другими людьми. Первый подход часто называют традиционным (а также, в зависимости от организации, авторитарным, директивным субъект-объектным), второй

– современным (демократическим, личностно-деятельностным, субъект-субъектным).

Методы воздействия регулируют поведение в конкретной ситуации. *Главная задача воспитателя при выборе метода воздействия – найти способ правильного, эффективного предъявления требований к воспитуемому.* В этих случаях воспитуемый выполняет чужую волю, подчиняется нормам, требованиям, правилам поведения без собственного их принятия. Это основа авторитарной педагогики, которая опирается на непререкаемый авторитет воспитателя. Современная педагогика отказывается от авторитарных методов воздействия. Требования, правила, нормы поведения и взаимодействия рекомендуется не просто предъявлять, а показывать их важность в жизни самого воспитуемого и окружающих его людей.

Вместе с тем при сформировавшемся девиантном или криминальном поведении, в условиях экстремального или профессионального взаимодействия, внешняя регуляция поведения воспитуемых остается важным методом педагогического воздействия. Таким образом, воздействие на сознание, ограничение поведения, предъявление жестких требований, утверждение норм *не уходит из практики воспитания, но ограничивается сфера их применения.*

Методы воспитания формируют потребностно-мотивационную и ценностно-смысловую сферу личности, которая сознательно реализует себя в социальных отношениях, взаимодействии и саморегуляции. Именно поэтому основой любого метода воспитания является организация деятельности и взаимодействия воспитуемых таким образом, чтобы они могли оценить себя и свои потребности, интересы в связи с потребностями и интересами окружающих. Если в ходе организованной педагогами деятельности формируются социально-культурные и психологически значимые ценностные отношения, то такого порядка деятельность способствует личностному развитию – это и есть воспитание.

Организовать воспитывающую деятельность – значит вовлечь воспитуемых во все разнообразие видов деятельности, придав ей социально ценностные черты, тем самым утверждая деятельностью активное отношение к реальности.

Таким образом, можно сказать, что метод воспитания – это модель организации деятельности воспитателя и воспитуемого, конструируемой с целью, во-первых, формирования у него ценностного отношения к миру и самому себе и, во-вторых, формирования социальных регуляторов поведения.

Рассмотрим несколько классификаций методов воспитания и требований, которые важны для эффективного их применения.

В современной трактовке методы воспитания объединяют в следующие группы.

1. *Традиционные, директивные методы или авторитарные методы воздействия* (определяются четкими требованиями, инструкциями, организационно-методическими указаниями, приказами, директивами и т. д.): убеждение, упражнение, поощрение и принуждение.

2. *Инновационно-деятельностные* (обусловлены внедрением новых воспитательных технологий): средовой метод (организация жизнедеятельности воспитуемых как события взаимодействия со средой, где каждая часть среды и каждый – объект воздействия этой среды); моделирование отношений; алгоритмизация; творческое взаимодействие; инвариантность.

3. *Метод убеждения личностные* (осуществляются через лично-значимых коллег, авторитетных людей из числа родственников, друзей и близких): к примеру, подражание и внушение.

4. *Рефлексивные и тренингово-игровые* (обеспечивают овладение индивидуальным и групповым опытом, коррекцию поведения и действий): социально-психологические тренинги; деловые игры; самоанализ; самовоспитание.

Одна из наиболее известных классификаций традиционных методов воспитания была разработана в 70-е годы XX столетия и позже неоднократно варьировалась в разных исследованиях и учебниках. Это методы формирования сознания, поведения, чувств, к которым позже были добавлены и методы контроля. В литературных источниках они обозначались как методы «убеждения, приучения и побуждения» (табл. 11).

Таблица 11

Классификация традиционных методов воспитания

<i>Методы формирования сознания личности</i>	<i>Методы организации деятельности, общения и поведения</i>	<i>Методы стимулирования и мотивации деятельности и поведения</i>	<i>Методы контроля</i>
Убеждение Разъяснение Этическая беседа Внушение Диспут Пример Формирование общественного мнения	Упражнение Приучение Педагогическое требование Поручение Переключение Создание воспитывающих ситуаций КТД (коллективное творческое дело)	Поощрение Наказание Соревнование Построение перспективных линий Метод «взрыва» Метод естественных последствий	Педагогическое наблюдение Опросы Анкеты Тесты Беседа Создание контрольных ситуаций

Из содержания представленной таблицы видно, что включенные в нее методы могут быть использованы в самых разных воспитательных системах, как в авторитарной, так и в инновационной воспитательной работе. Все зависит от того, в каком контексте они используются, в какой мере сами воспитуемые включены в организацию деятельности и, следовательно, могут сами себя регулировать и контролировать. Даже традиционные методы воздействия на сознание и поведение человека при соблюдении определенных правил их применения могут быть более эффективными. Рассмотрим более подробно требования к применению наиболее распространенных из них.

Метод убеждения – это прямое коммуникативное воздействие, в ходе которого происходит сознательное принятие субъектом определенной оценки конкретной ситуации, осознанной линии поведения, позиции по спорному вопросу. Основными требованиями, повышающими использование метода убеждения, являются:

- понятность и соответствие убеждающих доводов социальному опыту личности;
- сравнительно высокий уровень эмоциональности при высказывании воспитателем собственных оценок: равнодушие и холодность снижают действенность убеждения;
- соблюдение определенной логики в изложении аргументов.

Пути и средства убеждения можно подразделить на два направления: убеждение словом (разъяснение, доказательство, опровержение) и убеждение делом (личный пример, пример других).

К средствам убеждения относят логические доводы, цифры, факты, примеры; поступки, действия людей, самого воспитателя; текущие события общественной жизни.



*А.С. Макаренко
(1888–1939)*

Метод убеждения – ведущий метод в традиционной системе воспитания и относится преимущественно к словесным методам. «Я убежден, – писал А.С. Макаренко, – что хорошо сказанное... деловое, крепкое слово имеет огромное значение, и, может быть, у нас так много еще ошибок в организационных формах потому, что мы еще и говорить часто с ребятами по-настоящему не умеем. А нужно сказать так, чтобы они в вашем слове почувствовали вашу волю, вашу культуру, вашу личность. Этому нужно учиться».

Чаще всего педагог, руководитель обращается одновременно к разуму и чувствам вос-

питанника, сочетая убеждение и внушение, заражая воспитанника своей убежденностью и верой в успех. Но наиболее весомо можно убедить, когда воздействуют слово, чувство, дело и личный пример педагога-руководителя.

Основные условия действенности метода убеждения:

- глубокая личная убежденность воспитателя (педагогов, руководителей), его искренность и справедливость, терпение и такт;
- понятная логика обоснования утверждаемых положений и принципов;
- единство слова и дела, правильная организация жизнедеятельности;
- индивидуальный подход в процессе убеждения и переубеждения.

Близкими к методу убеждения являются такие методы воспитательного воздействия, как *разъяснение, беседа*. Разъяснение применяется для более полного осознания желаний, отношений, поступков воспитуемого, для формирования социально значимого отношения к уже совершенному поступку. В отличие от рассказа или объяснения, разъяснение всегда ориентировано на конкретного воспитуемого или конкретную группу и строится с учетом индивидуальных или групповых особенностей.

Беседа – это метод вовлечения воспитуемых в процесс формирования у них моральных оценок и суждений. В воспитательной работе используют плановые и неплановые беседы. Плановые беседы решают также профилактические задачи социального и личностного развития и работают на перспективу, а неплановые связаны с анализом свершившегося события; они выполняют скорее коррекционную функцию.

Классический сценарий беседы выглядит таким образом: сообщение конкретных фактов, объяснение этих фактов и их анализ с активным участием всех собеседников, обсуждение конкретных аналогичных ситуаций, обобщение наиболее существенных признаков конкретных моральных качеств и сопоставление их с ранее усвоенными знаниями, формулировка морального правила, мотивация на его применение при построении и оценки своего поведения и поведения других.

Существует ряд общих требований к беседе как методу изучения личности:

- беседа будет продуктивной, если ведущий ее четко и конкретно представляет то, что он хочет узнать о психологических особенностях изучаемого собеседника;

– вопросы, которые будут поставлены в ходе беседы, должны быть заранее продуманы, изложены в форме, доступной и допустимой для собеседника;

– в ходе беседы необходимо расположить к себе человека, вызвать у него доверительное отношение;

– нужно не только спрашивать собеседника о чем-то, но и делиться своими мыслями, чтобы вызвать у него доверие, расположить к откровенности;

– в процессе беседы не стоит поучать человека, морализировать, а тем более грубо указывать ему на его недостатки, из-за чего он может замкнуться в себе.

Беседа чаще дает положительные результаты, если она проводится индивидуально. Однако, в зависимости от потребностей, целесообразно проводить и групповые беседы с несколькими воспитуемыми или целым коллективом. Это позволяет ответы одного человека сопоставить с совокупностью мнений изучаемой группы.

Метод упражнения заключается в повторяемости воспитательных ситуаций, хотя они могут иметь разные сюжеты, к примеру, следование определенным решениям, правилам, осознанным принципам. Упражнения закаляют волю, укрепляют сознание, развивают чувство долга. «Воля наша, как и наши мускулы, – писал К.Д. Ушинский, – крепнет только от постепенно усиливающейся деятельности: чрезмерными требованиями можно надорвать и волю, и мускулы, и остановить их развитие, но, не давая им упражнения, вы непременно будете иметь и слабые мускулы, и слабую волю».

Основные условия действенности метода упражнения:

– раскрывать перед воспитуемыми личностную и социальную значимость их волевых усилий в повседневной жизни, учебе, профессиональной деятельности;

– показывать роль самодисциплины, режима труда и отдыха на пути к самосовершенствованию и воспитанию воли;

– показывать роль положительных привычек для успеха и достижения поставленной цели;

– ориентировать на достойные примеры поведения, подражание лучшему и опоре на собственные лучшие качества;

– поддерживать малые достижения и показывать динамику волевых усилий при постоянных упражнениях на пути самосовершенствования;

– обеспечивать личный пример воспитателя, его дисциплину.

Метод примера предполагает воздействие на воспитуемого силой личного поведения и поступков. Отмечая первостепенное значение личного примера воспитателя, К. Д. Ушинский писал: «В воспитании все должно основываться на личности воспитателя, потому что воспитательная сила изливается от живого источника человеческой личности».

Основные условия действенности метода примера:

- обеспечение личной образцовой деятельности и поведения воспитателя (это касается, как и в других случаях, педагогов, руководителей);

- обсуждение сюжетов и поступков высокого этического значения в различных областях жизни;

- создания в коллективе атмосферы дружбы и товарищества.

Метод поощрения включает систему средств и приемов морального и материального поощрения и стимулирования воспитуемых.

Основные условия действенности метода поощрения:

- целесообразность;

- соответствие степени заслуг;

- своевременность;

- сочетание моральных и материальных поощрений;

- гласность поощрения и требовательность к поощренным.

Метод принуждения опирается на систему дисциплинарно-педагогических воздействий на воспитуемых. Выражается в выговорах, приказах, предупреждениях о возможной ответственности; запрещениях; наложении взыскания; осуждении в коллективе. «Наказание – говорил А. С. Макаренко, – не должны оглушать весь коллектив и делаться бытом в коллективе, наказания должны быть настолько редки, чтобы весь коллектив обратил на наложенное взыскание внимание».

В процессе воспитания особенно важно, чтобы использование методов положительного примера было более частым, чем словесные призывы и аргументы правоты воспитателя. А применение методов поощрения должно многократно превышать количество методов наказания. По сути, эти четыре метода составляют основу внешнего регулирования поведения и деятельности воспитуемого. Но если личность социализирована, она принимает правила и нормы человеческого общежития, эти же методы становятся методами самовоспитания. Человек сам может убедить себя в необходимости самосовершенствования, сам может выбрать достойный идеал и строить в соответствии с ним свою жизнь, сам может упражнять свою волю и совершать добрые поступки, поощрять или наказывать

себя в зависимости от самооценки своих поступков. При этом в любом возрасте личность нуждается в поддержке, одобрении, принятии со стороны окружающих, особенно любимых и авторитетных.

Приемы психолого-педагогического воздействия на мотивационно-потребностную сферу личности можно рассмотреть с точки зрения эффективности взаимодействия, которое организуется его участниками как сотрудничество, конфронтация или даже противоборство.

Сотрудничеству способствует обоснованная похвала, одобрение, благодарность, позитивное стимулирование, заинтересовывание. Для конфронтации свойственны жесткая критика, явное выражение обиды, недоумения. Противоборство еще больше разрушает взаимодействие, выражаясь в критике, разоблачениях, выражении антипатии; частых осуждениях и негативных обобщениях. Понятно, что уважение другого человека, значимость общего дела противопоставляется здесь собственной точке зрения участников воспитательной ситуации, которая признается каждым единственно правильной.

Анализируя воспитание как социально-педагогическое явление, как специфический вид человеческой деятельности, можно отметить следующую закономерность в его развитии: интуитивные поиски талантливых педагогов, будучи подкрепленными наукой, постепенно выходят на технологический уровень, чтобы затем все повторить сначала, но уже с позиций более высокой педагогической культуры, педагогического искусства и профессионального мастерства.

Рассматривая методы воспитания, мы определили, что они постепенно выстраиваются в более целостную систему, реализация которой требовала соблюдения определенной последовательности в их применении. Именно в недрах совершенствования методики воспитания, поиска путей повышения ее эффективности зародилось понятие «технология воспитания», а в конце 90-х годов XX столетия этот термин получил очень широкое распространение, появились монографии и учебники на эту тему.

В современном обществе термин «технология» проник буквально во все сферы человеческого созидания и отрасли научного знания. Вполне закономерно, что и педагогика не остается в стороне. С другой стороны, гуманитарное знание труднее поддается программированию, человеческое общение сложнее алгоритмизировать. Это противоречие вызывает множество споров в педагогической литературе, технологиями воспитания называют авторские школы, концепции, системы, методики и даже отдельные методы.

С основными характеристиками педагогических технологий мы познакомились, рассматривая систему и процесс обучения.

Именно дидактика чаще всего использует технологический подход в подаче и освоении информации. С программированием воспитания дело обстоит сложнее. Воспитание касается часто неуловимых (непроявляемых, скрываемых, подавляемых) потребностей и ценностей. Человек может думать одно, а говорить и делать другое. В обучении так бывает гораздо реже, поэтому развитие технологий в воспитании происходило намного медленнее, чем в обучении.

Тем не менее, любая деятельность может поддаваться обобщению, в ней выделяются определенные этапы, последовательность действий. «Любая деятельность может быть либо технологией, либо искусством. Искусство основано на интуиции, технология – на науке. С искусства все начинается, технологией заканчивается, чтобы затем все началось сначала»¹. Самое прямое отношение это имеет к теории воспитания, ибо воспитание – и наука, и искусство.

Зарождение идеи технологии воспитательного процесса связано прежде всего с внедрением достижений информатизации и алгоритмизации в различные области теоретической и практической воспитательной деятельности. Противники идеи технологизации в педагогике считают, что процесс воспитания так индивидуализирован, так неповторим по сочетанию индивидуальностей (воспитателя, воспитуемого, влияний среды, уровня развития, отставленности результатов воспитания во времени), что недопустимо говорить о его алгоритмах. Здесь следует иметь в виду, что технологии не являются дополнением к процессу воспитания. Технологизируется методика воспитания, которая развивалась на протяжении многих лет. Таким образом, технологизация – закономерный результат развития методики воспитательной работы.

Подчеркнем еще раз, что воспитание может развиваться либо в сторону искусства, опираясь на личный опыт воспитателя, либо в сторону технологии. Искусство основано на интуиции, технология – на научных обобщениях. Еще в 20-е годы прошлого века А.С. Макаренко нередко использовал термин «педагогическая техника», используя его в статьях и книгах, понимая его именно как искусство. В деле современного ему воспитания, как он отмечал, сохраняется период, при котором успех зависит только от мастерства и энтузиазма педагога: «Воспитательное дело есть дело кустарное, а из кустарных

¹ Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. М.: Изд-во Педагогика, 1989. С. 5.

производств – самое отсталое»¹. Именно поэтому педагог настаивал на необходимости совершенствовать технику воспитания.

Поскольку технологии в воспитательном процессе выросли на фундаменте системного подхода и многократно апробированных методик, на переходном этапе происходит смешение понятий «методика воспитания» и «технология воспитания». Для четкости употребления этих понятий необходимо рассмотреть каждое из них в отдельности.

Методикой воспитания принято называть процедуру использования комплекса методов и приемов по достижению воспитательной цели. Технологию определяют, как систему методов, приемов и средств, применяемую в соответствии с конкретной педагогической парадигмой, концептуальной позицией, соответствующей ей логикой достижения целей и принципами действия воспитателя. То есть гораздо большее значение при разработке и применении технологий имеет концепция и цель, которые объединяют различные методы воспитания на разных его этапах, разных методах и формах.

Технология воспитания – это система разработанных наукой и отобранных практикой способов, приемов и процедур воспитательной деятельности, которые позволяют ей достигать поставленные воспитательные цели, причем цели эти становятся все более общими. Еще А.С. Макаренко писал, что личность не воспитывается по частям. Но долгое время методика раскрывала методы воспитания честности, трудолюбия, ответственности и других отдельных качеств личности. Это было важное направление в педагогической науке, необходимый этап теоретического осмысления педагогической действительности. Но постепенно формируемые качества все более укрупнялись, а главное – формировалось понимание того, что без личной заинтересованности, личного планирования деятельности, включения в нее воспитание остается «воспитательным воздействием». Оно, как уже говорилось, не отменяется, но подчиняется более общей цели и правилам ее достижения. Так постепенно формируется потребность в технологизации воспитательного процесса.

В основу современных технологий воспитания положены некоторые ведущие идеи, характеризующие их:

– переход в современных условиях преобразований, происходящих в обществе и в образовании, от парадигмы воспитания как формирования личности в командно-административной системе от-

¹ Макаренко А. С. Педагогические сочинения. М., 2006. Т. 3. С. 98.

ношений к парадигме воспитания как создания условий для самоактуализации личности;

- гуманизация и демократизация воспитательного процесса в управлении работой с кадрами, в отношениях руководителей и сотрудников воспитательных аппаратов, педагогического коллектива и сотрудников, в отношениях сотрудников между собой;

- возможность ситуации выбора концептуальных идей, педагогических позиций, технологий воспитания, вариативных педагогических приемов, средств и организационных форм воспитания, технологических решений воспитательных проблем и т. д.;

- возможность экспериментальной и опытно-педагогической деятельности руководителей, членов педагогических коллективов, создания авторских концепций и школ обучения и воспитания подчиненных;

- коллективный характер педагогических инноваций, богатые возможности для творческой деятельности педагогических коллективов.

Назовем в качестве примеров некоторые современные технологии воспитания, которые получили достаточно широкое распространение в практике¹. Отметим при этом, что при своем возникновении они рассматривались как авторские методики воспитания и лишь со временем стали пониматься как авторские технологии, когда стала очевидной их концептуальная оригинальность и неоднократно подтвержденная эффективность.

I. Общепедагогические технологии воспитательного процесса (педагогические системы).

1.1. Технология гуманного коллективного воспитания В.А. Сухомлинского.



*В.А. Сухомлинский
(1918–1970)*

В.А. Сухомлинский создал оригинальную педагогическую систему, основывающуюся на принципах гуманизма, на признании личности ребёнка высшей ценностью, на которую должны быть ориентированы процессы воспитания и образования, творческая деятельность сплочённого коллектива педагогов-единомышленников и обучающихся. Главные идеи и принципы: в воспитании нет главного и второстепенного; воспитание – это прежде всего человековедение; эстетическое, эмоциональное начало в воспитании.

¹ Селевко Г.К. Педагогические технологии на основе информационно-коммуникационных средств. М. : НИИ школьных технологий, 2005. С. 164.

Главные идеи и принципы: в воспитании нет главного и второстепенного; воспитание – это прежде всего человековедение; эстетическое, эмоциональное начало в воспитании; приоритетные ценности: совесть, добро, справедливость.

1.2. Гуманно-личностная технология Ш.А. Амонашвили имеет особые целевые ориентации: способствовать становлению, развитию и воспитанию благородного человека путем раскрытия его личностных качеств (души и сердца, познавательных сил...). Идеал воспитания – самовоспитание.

1.3. Модель трудового воспитания А.А. Католикова по системе коммуны А.С. Макаренко. Некоторые концептуальные идеи: труд как основа формирования личности; интерес и внимание к каждому человеку; наличие личного интереса, поиска и др.

II. Частнометодические воспитательные технологии:

1.1. Выявление и развитие творческих способностей человека в разнообразной внеучебной (или профессиональной) деятельности в процессе выполнения творческих заданий (И. П. Волков).

1.2. Технология нравственного воспитания и социализации в условиях коллективной творческой деятельности, коммунарской педагогики (И.П. Иванова).

1.3. Технология личностно-ориентированной коллективно творческой деятельности (С.Д. Поляков).

1.4. Технология педагогической поддержки (О.С. Газмана).

1.5. Система нравственного воспитания (А.И. Шемшурина).

1.6. Авторский курс «Самоусовершенствование личности» в технологии саморазвивающегося обучения (Г.К. Селевко)¹.

III. Локальные (модульные) воспитательные технологии.

3.1. Технология педагогического общения.

3.2. Технология индивидуального и дифференцированного подхода.

3.3. Технология педагогического разрешения конфликта.

3.4. Технология педагогической оценки.

3.5. Технология этической защиты и другие.

Таким образом, анализ многообразных точек зрения на сущность и объем понятия позволяет дать следующее определение. *Технология воспитания* – это научно обоснованная последовательность применения воспитательных методов и средств в соответствии с принципами, целями и задачами воспитания, которая творчески конструируется и реализуется педагогическим коллективом в соответствии с уровнем

¹ Селевко Г.К. Руководство по организации самовоспитания школьников. М.: Народное образование, 1999. С. 15.

педагогической культуры его членов, их личностных и профессиональных способностей и особенностей.

Иными словами, правомерно вести речь об определенной алгоритмизации процесса воспитания в той его части, где на основе психолого-педагогической диагностики воспитательной ситуации происходит конструирование адекватной комбинации педагогического инструментария и его последовательная реализация.

Воспитательные технологии включают следующие обязательные *этапы*, которые, по сути, позволяют говорить об алгоритме воспитательной деятельности:

- диагностика (изучение конкретного уровня развития личности и коллектива);

- целеполагание (совместное с воспитателем и личностью / коллективом), определение целей, в которых заинтересован каждый участник воспитательного процесса;

- проектирование (разработка конкретных шагов, творческих/воспитательных дел, осознанное содержание которых позволяет достичь намеченных ранее целей);

- конструирование условий достижения целей (совместное определение условий, необходимых средств, ресурсов, взаимодействия с ближайшим окружением);

- организационно-деятельностный компонент (реализация намеченных шагов, дел в их единстве и взаимосвязи);

- контрольно-управленческий компонент (коррекция целей, планирования, конструирования, деятельности на основе обратной связи и при участии воспитуемых).

Рассмотрение воспитательной технологии как алгоритма достижения социально и личностно значимых целей в их единстве позволяет выделить некоторые *наиболее существенные признаки технологии воспитания*:

- наличие определенной последовательности воспитательных действий, выстроенной в соответствии с целевыми установками и ориентированной на конкретный результат;

- выделение в этой «цепочке» оптимальных методических «мозаик», комбинаций воспитательных приемов и средств;

- особая роль педагогического общения в реализации технологии воспитания;

- функционирование процедуры педагогического мониторинга эффективности воспитательных воздействий на различных этапах технологической цепочки;

- особая роль в реализации технологии педагогического мастерства воспитателя, которое, с одной стороны, является необходимым

условием перехода с методического уровня воспитания на технологический, а с другой – служит критерием высокого уровня овладения технологией воспитания, и другие признаки.

Своеобразный «набор инструментов» для творческого конструирования различных технологий воспитания представлен в табл. 12.

Таблица 12

Способ конструирования технологий воспитания

<i>Цели, которым подчиняется технологическая цепочка воспитательных действий</i>	<i>Методы и средства достижения целей на каждом этапе воспитания</i>
Формирование внутренних суждений, убеждений и мотивов социально-значимой деятельности	Включение воспитуемых в процесс целеполагания, планирования деятельности, анализ стилей общения и взаимодействия в группе, обсуждение критериев результативности воспитания и самовоспитания; диспуты, дискуссии; лекции, естественная и изобразительная наглядность; пример и др.
Упрочение внутренних ценностных позиций, убеждений	Накопление опыта самоуправления. Самостоятельное изучение литературы, создание условий для личностного и профессионального самосовершенствования
Накопление опыта творческой деятельности и взаимодействия в ходе практического применения знаний, выработки навыков и умений	Исследовательский метод – выполнение творческих работ; метод практических работ – стажировка, практика
Оценка и проверка результатов воспитания	Наблюдение, беседы, опрос, анализ результатов деятельности и др.

Современные технологии воспитания эффективны при соблюдении *ряда требований* (так же, как и отдельно взятые методы воспитания, но требования эти носят более общий, комплексный характер). Назовем некоторые из этих требований.

1. Комплекс методов, включенных в технологию, направлен на обязательное развитие сознания и самосознания воспитуемых (суждений, убеждений, мировоззренческой позиции), чувств (этические, эстетические чувства, способность к состраданию, сопереживанию; чувство собственного достоинства и уважения окружающих), поведение (воля, характер, ответственность).

2. Органичное слияние воспитания (внешнего педагогического воздействия) и самовоспитания личности.

3. Единство и координация усилий всех имеющих отношение к воспитанию социальных институтов и объединений, прежде всего средств массовой информации, литературы, искусства, семьи, органов правопорядка, коллективов и групп.

4. Формирование социально значимых качества личности в системе конкретных воспитательных дел. Эти дела должны иметь подчеркнуто комплексный характер, требующий одновременного осуществления задач умственного, физического, нравственного, эстетического и трудового воспитания в органически слитом процессе.

5. Системный подход к управлению процессом воспитания и его организации. Управление может быть успешным при условии учета действующих в воспитании внешних и внутренних факторов, понимания взаимосвязи между ними. К таким факторам относятся:

- сложившийся образ жизни воспитуемого, который может содействовать развитию заданных качеств или противодействовать ему;
- влияние окружающей среды, включая средства массовой информации и интернет;
- стиль общения, отношение в семье;
- уровень развития и условия коллектива, влияющие на личность воспитуемого (воспитательные системы, сложившиеся в нем общественное мнение, ценностные ориентации, нравственные нормы, психологический климат);
- нормы взаимоотношений в семье, образовательной организации, в ближайшем окружении;
- индивидуальные и личностные особенности воспитуемого.

2. Соотношение понятий

методы – приемы – средства – формы воспитания

При обсуждении методов воспитания постоянно использовались понятия «прием», «средство», «форма воспитания». Нередко эти понятия смешиваются, переименовываются, переходят один в другой, что вполне закономерно. Воспитательная деятельность многообразна, она может рассматриваться с разных точек зрения и в разном масштабе. В одной плоскости один и тот же процесс, явление может выступать как метод, в другом – как средство, в третьем – как форма. Мы сталкивались с таким положением, рассматривая методы, формы и средства обучения. К примеру, лекция рассматривается как метод преподнесения нового материала, как форма организации образовательного процесса и даже как средство в работе преподавателя. То же и в воспитании: к примеру, общение может рассматриваться как метод, средство и форма организации воспита-

тельной работы. Вместе с тем каждое из понятий имеет собственные видовые признаки, отвечая определенным критериям.

Прием – это часть метода, его составная единица, элемент. Например, в процессе коррекционной беседы воспитатель может задавать вопросы, быть доверительным или строгим, предлагать обсудить ситуацию вместе или обращаться к совести, обещаниям воспитуемого, договоренности с ним. Количество приемов многообразно и с трудом поддается классификации. Тем не менее, они составляют основу профессионального мастерства педагога, дают возможность творчески применять известные в педагогике методы воспитания.

Средства воспитания. В единстве с методами воспитания надо рассматривать педагогические средства организации воспитательных отношений. Педагогические средства – это материализованные объекты, используемые с воспитательной целью. Актуальность изучения их возросла в свете многообразия источников воздействия на воспитуемых, действенных факторов формирования и развития личности. Не случайно в педагогике стали больше говорить о процессе социализации личности, о педагогизации среды, о создании образовательной среды. Это значит, что возросла роль других (кроме прямого воздействия воспитателя) факторов, источников формирования личности. К ним относятся прежде всего средства массовой коммуникации и информации, компьютер и интернет, реклама и массовая культура, молодежная субкультура, процессы глобализации, информатизации и т. д. Иначе говоря, современный воспитуемый живет и формируется в перенасыщенной информационной среде, часто агрессивной и дегуманизированной¹.

Проблема состоит в том, чтобы отсеивать информацию, остаться собой, оградить свой внутренний мир от назойливого вмешательства, вольного или невольного насилия. Задача воспитателя – использовать в педагогических целях все источники, все факторы, средства, не только в учебных организациях, но и в окружающей среде.

Слово «средства» в толковом словаре имеет несколько значений: 1) прием, способ действия для достижения цели; 2) предметы, приспособления для чего-либо; 3) материальные ценности, деньги. В педагогике – это «вещная среда», начиная от архитектуры и удобства здания образовательного учреждения, оформления аудиторий, рекреаций, эстетика и удобство мебели, а также учебники и учебные посо-

¹ Дегуманизация – отрицание ценности человека как личности; игнорирование его права на свободу, счастье, развитие и проявление своих способностей; попрание принципов равенства, справедливости, человечности.

бия, лабораторные приборы, макеты и др. Жизнь заставила расширить арсенал средств педагогического воздействия на воспитуемого.

Еще в XIX столетии К.Д. Ушинский называл средствами воспитания учение, труд, игру и саму жизнь воспитанника в семье, в школе и в вузе, его отношения с окружающими, совместные дела и общение. В XX веке Дж. Дьюи, С.Т. Шацкий, А.С. Макаренко и другие педагоги в своих подходах к воспитанию, в своей педагогической практике наряду с учением ввели в актив, сделали повседневной реальностью такие средства воспитания, как труд, общественная коллективная деятельность воспитанников, игра, искусство.

А.С. Макаренко утверждал, что образовательные организации, режим и распорядок дня, все устройство жизни заведения являются средством воспитания. Такое понимание источников формирования личности, факторов педагогического процесса расширило объект педагогической науки и породило ее новую отрасль – социальную педагогику, воспитание с активным привлечением средств окружающего их мира, воспитание в среде.

Таковыми образом, что же считать средством воспитания? Из вышесказанного напрашиваются такие ответы: во-первых, в очень широком толковании – это все социальное, культурное и природное окружение, все социальные институты и создания цивилизации. Такое понимание слишком широко и оставляет нас на уровне общего закона о развитии личности, согласно которому развитие человека определяется окружающей средой. Во-вторых, средством воспитания называют предметы, вещи окружающей среды, преднамеренно, специально включенные в процесс воспитания.

Формы воспитания. Становится очевидным, что виды деятельности воспитанников тесно связаны с формами воспитания. Согласно словарю, форма служит выражением, организацией внутреннего содержания процесса и явления. Понятие формы связано со структурой, она организует и структурирует. Оформить – значит придать вид, определить тип, структуру, сконструировать. Процесс воспитания как совместная деятельность воспитанников и воспитателя протекает в определенных организационных формах.

Если применить философскую диалектику содержания и формы к анализу форм воспитательной работы в педагогике, то можно сказать, что форма воспитательной работы – это организационная структура, педагогическое действие, мероприятие, в котором реализуются задачи, содержание и методы конкретного воспитательного процесса. Формы определяют организационную сторону: кто, где, как, когда и в каких условиях ведет конкретную воспитательную работу с воспитуе-

мыми. Форма как часть процесса воспитания зависит от целей, содержания, методов и одновременно обуславливает их осуществление, воплощение в конкретном деле. Поэтому формы воспитания зависят от конкретных педагогических ситуаций, и поэтому они так разнообразны, носят творческий характер и порой индивидуально неповторимы.

Тем не менее, наука должна их классифицировать и охарактеризовать.

Выделены различные типы форм воспитательной работы по количеству участников:

- индивидуальные – беседы, занятия воспитателя с одним воспитанником;

- групповые – несколько участников (кружок, временная группа) находятся в непосредственном контакте;

- массовые – несколько групп, коллективов, район, вся страна проводят праздники, конференции, слеты, шествия и т. п. мероприятия.

Выделены также формы работы по основному виду деятельности – формы познавательной деятельности, трудовой, общественно полезной, эстетической, физкультурно-оздоровительной, ценностно-ориентационной (Н.Е. Щуркова).

В свое время Н.И. Болдырев выделил формы воспитательной работы в зависимости от метода воспитательного воздействия:

- словесные – собрания, сборы, линейки, лекции, конференции, встречи;

- практические – экскурсии, олимпиады, конкурсы и субботники, и др.;

- наглядные – музеи, выставки, витрины, стенды и пр.

В целом, глубокое знание и умелое применение методов воспитания с использованием многообразных приемов и средств воспитательной работы, ее разнообразных форм позволяет эффективно решать задачи по формированию личности и коллектива.

Контрольные вопросы

1. В чем принципиальное отличие методов воспитательного воздействия и воспитания?

2. Назовите основные факторы, обуславливающие выбор методов воспитания.

3. Какая из известных вам классификаций методов воспитания кажется наиболее удачной? Обоснуйте свой выбор.

4. Каковы объективные причины возникновения технологий в сфере воспитания?

5. Дайте характеристику основных методов воспитания.

6. Как взаимосвязаны между собой методы и приемы воспитания?

7. Почему одни и те же действия воспитателя могут быть названы методом, средством или формой воспитания?

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Современная психология и педагогика имеет сложное понятийное поле. В ее арсенале множество аналитических материалов, определяющих тонкости при выборе целей, содержания, методов и форм в психологической и воспитательной работе. Решать задачи обучения, воспитания и морально-психологической подготовки приходится в повседневной и профессиональной деятельности не только преподавателям, воспитателям различных образовательных организаций, но и руководителям разного уровня. Нередко в психолого-педагогических ситуациях они действуют интуитивно, опираясь на свои нравственные качества и опыт, полученный в процессе собственного обучения. На первый взгляд, можно обойтись без знания теории этого вопроса. Но если можно успешно воспитать ребенка в своей семье (но и здесь требуется педагогическая родительская грамотность), то профессиональная деятельность требует более развитого педагогического сознания, знаний, умений и компетенций. Многие из них формируются непосредственно в условиях профессиональной деятельности, но это происходит уже на базе теоретической подготовленности, иного уровня мышления.

Психология и педагогика, так же, как и многие другие научные области, развивается несколькими путями. Прежде всего, за счет накопления теоретических знаний, которые составляют основу науки и позволяют, с одной стороны, говорить о закономерностях существования внутреннего мира личности, с другой – прогнозировать поведение и выстраивать логику эффективного развития человека. В то же время психология и педагогика – это и специфическая практика, связанная с решением конкретных прикладных задач, возникающих в процессе взаимодействия человека с различными реалиями: обществом, социальными институтами, другими людьми, профессиональными требованиями и т. д. Эти два пути – теоретический и практический – определяют сущность психологии и педагогики, их место среди других наук и роль в системе жизнедеятельности.

Знания психологии и педагогики необходимы всем, кому по роду деятельности приходится взаимодействовать с людьми, оказывать на них влияние и воспитательное воздействие, осуществлять управленческие функции. Овладение даже элементами научных знаний психологии и педагогики не только количественно расширяет возможности человека, но и способствует качественным измене-

ниям стратегии его поведения. Только научившись устанавливать контакт с разными людьми, продуктивно общаться и находить взаимопонимание, можно добиться успеха в любой сфере деятельности. Сплав науки и практики обеспечивает каждому из нас сознательное и целенаправленное саморазвитие и помощь в этом своим близким и коллегам.

В данном пособии изложены и прокомментированы наиболее важные проблемы, связанные с выяснением сущности, роли, форм проявления психолого-педагогических закономерностей. Причем основной акцент в освещении психолого-педагогических проблем сделан на тех из них, которые имеют непосредственную значимость для профессиональной деятельности.

СПИСОК РЕКОМЕНДУЕМЫХ НОРМАТИВНЫХ ПРАВОВЫХ АКТОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

*Нормативные правовые акты**

1. Конституция Российской Федерации.
2. Федеральный закон от 07.02.2011 № 3-ФЗ «О полиции».
3. Федеральный закон от 30.11.2011 №342-ФЗ «О службе в органах внутренних дел Российской Федерации и внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации».
4. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».
5. Указ Президента РФ от 07.05.2012 № 599 «О мерах по реализации государственной политики в области образования и науки».
6. Постановление Правительства РФ от 15.04.2014 № 295 «Об утверждении государственной программы Российской Федерации «Развитие образования» на 2013–2020 годы».
7. Приказ МВД России от 10.08.2012 № 777 «Об организации морально-психологической подготовки в органах внутренних дел Российской Федерации».
8. Приказ МВД России от 31.03.2015 № 385 «Об утверждении Порядка организации подготовки кадров для замещения должностей в органах внутренних дел Российской Федерации».

Литература

Основная:

1. Маклаков А.Г. Общая психология: учеб. пособие. СПб.: Питер, 2015. – 583 с.
2. Педагогика: учебник / под общ. ред. А.А. Кочина. СПб: Из-во СПб ун-та МВД России, 2014. – 292 с.
3. Педагогика: учебник для бакалавров / Л.П. Крившенко [и др.]; под ред. Л.П. Крившенко. М.: Проспект, 2013. – 488 с.
4. Юренкова В.А., Душкин А.С. Психология общения и переговоров: учеб. пособие. СПб.: Изд-во СПб ун-та МВД России, 2014. – 112 с.
5. Юренкова В.А., Душкин А.С., Иванова А.М. Психология: учеб. пособие. СПб.: Изд-во СПб ун-та МВД России, 2014. – 132 с.

Дополнительная:

1. Витольник Г.А., Душкин А.С. Педагогические основы воспитательной работы в органах внутренних дел: учеб. пособие. СПб.: Изд-во СПб ун-та МВД России, 2014. – 126 с.
2. Гейжан Н.Ф., Витольник Г.А., Душкин А.С. Педагогика: учеб. нагляд. пособие. СПб.: Изд-во СПб ун-та МВД России, 2014. – 68 с.

* Все правовые источники приводятся по информации официального правового интернет-портала pravo.gov.ru (дата обращения 24.02.2016).

3. Душкин А.С. Психология и педагогика: учеб. наглядное пособие. СПб: Из-во СПб ун-та МВД России, 2015. – 96 с.
4. Левитан К.М. Юридическая педагогика: учебник. М.: Норма, 2015. – 431 с.
5. Педагогика: учебник / под ред. А.П. Тряпицкой. СПб.: Питер, 2013. – 304 с.
6. Профессионально-личностные ориентации в современном высшем образовании: учеб. пособие / под ред. В.В. Рубцова и А.М. Столяренко. М.: ИНФРА-М, 2014. – 304 с.
7. Современные образовательные технологии: учеб. пособие / под ред. Н.В. Бордовской. – М.: КНОРУС, 2013. – 432 с.
8. Столяренко Л.Д. Психология и педагогика: учебник. М.: Изд-во «Юрайт», 2015. – 509 с.

Гейжан Наталия Федоровна,
доктор педагогических наук, профессор;
Душкин Антон Сергеевич,
кандидат психологических наук, доцент;
Юренкова Виталия Александровна,
кандидат психологических наук, доцент

ПСИХОЛОГИЯ И ПЕДАГОГИКА

Учебное пособие

Редактор *Свикиш Н.О.*
Компьютерная вёрстка *Свикиш Н.О.*

№17/16

ISBN 978-5-9908253-6-9



Подписано в печать 18.05.2016 г.
Печать офсетная. Формат 60х90 ¹/₁₆. Объем 16,75 п.л.
Заказ № 1805/16 Тираж 125 экз.

Отпечатано в типографии ООО «Р-КОПИ»
190000, Санкт-Петербург, пер. Гривцова, д. 6 Лит. Б