

А.С. Калюжный

Психология и педагогика



Нижний Новгород 2010

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РФ

**ГОСУДАРСТВЕННОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ
ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
НИЖЕГОРОДСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ТЕХНИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ
им. Р.Е.АЛЕКСЕЕВА**

**ГОСУДАРСТВЕННОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ
ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
НИЖЕГОРОДСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ**

А.С. КАЛЮЖНЫЙ

ПСИХОЛОГИЯ И ПЕДАГОГИКА

*Рекомендовано УМО по специальностям педагогического образования
в качестве учебного пособия для студентов высших учебных заведений,
обучающимся по специальностям непедагогического профиля
(ГСЭ.Ф.10 – психология и педагогика)*

Нижегород 2010

УДК 159.922+31.01
ББК 88:74.00
К 17

Рецензенты:

доктор психологических наук, профессор *Т.Н.Князева*,
доктор педагогических наук, профессор *Л.А.Шестакова*

Калюжный, А.С.

К 17 Психология и педагогика: учеб. пособие / А.С.Калюжный; Нижегород. гос. техн. ун-т; Нижегород. гос. пед. ун-т. –Н.Новгород, 2010. -312 с.

ISBN 978-5-93272-847-5

В учебном пособии рассматриваются основные психологические и педагогические аспекты профессиональной деятельности выпускника российской высшей школы в сфере материального производства, производства и потребления услуг, обучения и воспитания; укрепления здоровья, физического и духовного развития; формирования благожелательных межличностных отношений; создания условий по защите интересов и прав членов семьи и индивидуумов окружающего социума.

Предназначено студентам НГТУ им. Р.Е.Алексеева, технолого-экономического факультета НГПУ, а также других вузов, профессорско-преподавательскому составу и иным категориям сотрудников учреждений высшего профессионального образования, проявляющим интерес к психолого-педагогическим проблемам профессиональной деятельности специалистов высшей образовательной квалификации.

Рис. 4. Табл.1. Библиогр.: 9 назв.

УДК 159.922+31.01
ББК 88:74.00

ISBN 978-5-93272-847-5

- © Нижегородский государственный технический университет им. Р.Е.Алексеева, 2010
- © Нижегородский государственный педагогический университет, 2010
- © Калюжный А.С., 2010

ОГЛАВЛЕНИЕ

Предисловие	5
Введение	9
В.1. Эволюция и современное состояние психологии и педагогики ...	9
В.2. Научные позиции отечественной психологии и педагогики	22
ЧАСТЬ 1. ПСИХОЛОГИЯ	
Глава 1. Психика человека	35
1.1. Понятие и структура психики человека	35
1.2. Психические процессы как основа функционирования психической сферы человека	45
Глава 2. Психология личности	60
2.1. Проблема личности в психологии	60
2.2. Психологическая структура личностной сферы человека	71
Глава 3. Изучение психологической сферы личности	85
3.1. Личность как объект изучения	85
3.2. Диагностика психологической сферы личности	95
Глава 4. Психология группы	110
4.1. Понятие группы. Особенности психологии больших групп	110
4.2. Психология малых групп и ее диагностика	122
Глава 5. Психология делового общения	135
4.1. Общение как социально-психологическое явление	135
4.2. Социально-ролевое общение	147
ЧАСТЬ 2. ПЕДАГОГИКА	
Глава 6. Социокультурный феномен образования	161
6.1. Организационно-дидактические основы образования	161
6.2. Характеристика российской образовательной системы	173
Глава 7. Обучение как педагогический процесс	186
7.1. Общая характеристика процесса обучения	186
7.2. Методологические основы обучения	198
Глава 8. Организационные и педагогические компоненты учебного процесса	211
8.1. Виды и общие формы организации учебной деятельности	211
8.2. Методы, приемы и средства управления учебно-познавательной деятельностью	223

Глава 9. Воспитание в образовательной среде	236
9.1. Сущность и содержание воспитания	236
9.2. Организационно-педагогические основы воспитания	249
Глава 10. Технология воспитания	262
10.1. Теоретические основы технологии воспитания	262
10.2. Педагогический инструментарий воспитательных технологий	274
..	
Глава 11. Семья как субъект педагогического взаимодействия	287
11.1. Понятие и особенности семейного воспитания	287
11.2. Технология семейного воспитания	299
Список использованной литературы	312

ПРЕДИСЛОВИЕ

В образовательной среде Российской Федерации идет активный процесс гуманизации и гуманитаризации системы высшего профессионального образования. В программу подготовки специалистов высшей образовательной квалификации в качестве обязательных включен целый ряд новых дисциплин гуманитарного цикла. В их число входит «Психология и педагогика». Эта учебная дисциплина призвана сформировать у выпускников высшей школы представление о природе психики человека, вооружить их знанием основных психических функций и их физиологических механизмов, соотношения природных и социальных факторов в формировании личностной сферы человека, ознакомить с основными концептуальными положениями педагогики. Изучение курса предполагает формирование у студентов представления о сущности сознания, его взаимоотношении с бессознательным, роли сознания и самосознания в поведении, общении и деятельности людей, формировании и последовательном развитии личности.

Государственный образовательный стандарт, регламентирующий подготовку бакалавров техники и технологии, менеджеров и специалистов сервисной сферы общества требует, чтобы они были подготовлены к профессиональной деятельности, включающей совокупность средств, форм и методов организации производства и оказания сервисных услуг, направленных на удовлетворение государственных, общественных и индивидуальных потребностей граждан. К тому же, бакалавр, менеджер или специалист, освоившие учебную программу по избранному направлению (специальности), должны быть подготовлены к продолжению образования в магистратуре или аспирантуре. А это требует достаточных психологических, педагогических и этических знаний для эффективной профессиональной и учебно-исследовательской деятельности. Вот почему наиболее важными задачами изучения курса являются формирование у обучаемых знаний индивидуальных особенностей сотрудников, членов семьи и других индивидуумов социума, навыков создания благожелательных межличностных отношений, умений организовывать образовательный и воспитательный процессы.

Весьма важным для выпускника также является понимание соотношения наследственности и социальной среды, роли и значения национальных и культурно-исторических факторов в образовании и воспитании людей. А это невозможно без знания форм, средств и методов педагогической деятельности, владения навыками анализа учебно-воспитательных ситуаций, определения и решения педагогических задач.

На достижение перечисленных целей и направлено данное учебное пособие. Оно разработано для студентов, чья психологическая культура и педагогическая компетентность войдут органичными составными частями в структуру

их будущей научно-исследовательской и профессиональной деятельности. Знания по психологии и педагогике помогут формированию целостного представления студентов о личностных особенностях человека, как факторе успешности овладения и осуществления им учебной и профессиональной деятельностью. Они также будут способствовать развитию умений учиться, культуры умственного труда, самообразования, позволят более эффективно принимать решения с опорой на знание психологической природы человека и общества.

Учебное пособие призвано помочь студентам в изучении курса «Психология и педагогика». Оно разработано таким образом, чтобы максимально облегчить усвоение программы этой дисциплины и свести к минимуму необходимость их обращения к другим учебным источникам. С этой целью в учебном материале пособия использованы наиболее распространенные подходы к изложению содержания учебных проблем, а также авторские научные и учебные разработки последних лет.

Последовательность изложения содержания учебных тем отражает логику восприятия нового для студентов круга психолого-педагогических проблем. Структура представленного курса включает в себя введение и два относительно самостоятельных, но взаимосвязанных раздела.

Во введении психология и педагогика рассматриваются как самостоятельные науки и единая учебная дисциплина. При этом достаточное внимание уделено изложению эволюции и современного состояния изучаемых наук, а также научных позиций отечественной психологии и педагогики.

В первой части – «Психология» (гл. 1-5) представлены современные разработки проблем психики человека, психологии личности, диагностики личностной сферы, психологии группы, делового общения и взаимодействия людей в различных сферах жизни общества.

Вторая часть учебного пособия – «Педагогика» (гл. 6-11) раскрывает социокультурный феномен образования, содержание обучения, организационные и педагогические компоненты учебного процесса. Здесь же нашли отражение проблемы сущности, содержания и технологии воспитания, семьи как субъекта педагогического взаимодействия.

Структура учебного пособия представлена таким образом, что формирование системы психологического знания предшествует педагогической. Четкое обозначение этой позиции связано с тем, что длительное время теории и практики психологии и педагогики спорят: что же является первичным в структуре психолого-педагогического знания. Даже в названиях учебников нередко можно обнаружить различные подходы – в одном случае «Психология и педагогика», в другом – «Педагогика и психология». Кто же прав?

Оставляя за каждым из спорящих право на отстаивание своей точки зрения, все же следует заметить, что эти две науки существуют в интересах друг друга. Смысл существования психологии теряется без педагогики – именно в ней преимущественно используются ее научные результаты. В то же время, теоретические и практические разработки педагогики были бы менее эффективными без учета результатов психологических исследований. Следовательно,

психология питает педагогику необходимой информацией о ее объектах и создает условия для повышения результативности педагогических разработок. В свою очередь педагогика во многих случаях указывает направления психологических исследований. Следовательно, это две самостоятельные, но взаимообогащающиеся науки, входящие в структуру общечеловеческого (гуманитарного) знания. Исходя из этого и выстроена структура учебного пособия, способствующего выполнению требований к психолого-педагогической подготовке студентов.

Следует отметить, что курс «Психология и педагогика», для обеспечения которого предназначается настоящее учебное пособие, представляет собой целостную систему психолого-педагогических знаний о содержании, методике и особенностях профессиональной деятельности выпускника высшей школы. Его изучение осуществляется на лекционных и групповых (семинарах, коллоквиумах, практических и др.) видах учебных занятий. Существенная роль отводится самостоятельной работе студентов с научной, учебной и методической литературой в специально отводимые учебным планом часы самостоятельной работы.

Сам курс рассчитан на образовательную подготовку выпускников высшей школы, в чью профессиональную деятельность психология и педагогика войдет как одна из общеобразовательных дисциплин, которая будет способствовать:

- ▶ повышению их общей и психолого-педагогической культуры;
- ▶ формированию у них целостного представления о психологических особенностях человека как факторе успешности их деятельности;
- ▶ умению самостоятельно мыслить и предвидеть последствия собственных действий и поступков;
- ▶ самостоятельно учиться и адекватно оценивать свои возможности;
- ▶ находить оптимальные пути достижения цели и преодоления жизненных трудностей, связанных с собственной жизнью и профессиональной деятельностью в условиях ближайшего социума.

Учебное пособие рассчитано на решение следующих важных образовательных задач:

- ознакомление студентов с основными направлениями развития психологической и педагогической наук;
- овладение понятийным аппаратом, описывающим познавательную, эмоционально-волевою, мотивационную и регуляторную сферы психического, проблемы личности, мышления, общения и деятельности, образования и саморазвития;
- приобретение опыта анализа профессиональных и учебных проблемных ситуаций, организации профессионального общения и взаимодействия, принятия индивидуальных и совместных решений, рефлексии и развития деятельности;
- приобретение опыта учета индивидуально-психологических и личностных особенностей людей, стилей их познавательной и профессиональ-

ной деятельности;

- усвоение теоретических основ проектирования, организации и осуществления современного образовательного процесса, диагностики его хода и результатов;
- усвоение методов воспитательной работы с обучающимися, производственным персоналом;
- формирование первичных навыков подготовки и проведения основных видов учебных занятий с персоналом;
- ознакомление с методами развития профессионального мышления, технического творчества.

Усвоение изложенного в пособии учебного материала и содержания курса в целом организуется с преобладанием форм и методов контекстного обучения, моделирующих предметно-технологическое и социальное содержание профессиональных, учебных и жизненных ситуаций: проблемных лекций, коллоквиумов, практических аудиторных занятий и внеаудиторной самостоятельной работы студентов, анализа ситуационных задач, ролевой, деловой или организационно-деятельностной учебной игры и др.

Использование данного учебного пособия в процессе изучения курса «Психология и педагогика» позволит студентам:

- знать основные категории и понятия психологической и педагогической наук;
- иметь представление о предметах и методах психологии и педагогики, об их месте в системе наук и их основных отраслях;
- знать основные функции психики, ориентироваться в современных проблемах психологической науки;
- иметь представление о роли сознания и бессознательного в регуляции поведения;
- иметь представление о мотивации и психической регуляции поведения и деятельности;
- знать основы социальной психологии, психологии межличностных отношений, психологии больших и малых групп;
- владеть понятийно-категориальным аппаратом психологической и педагогической наук, инструментарием психолого-педагогического анализа и проектирования;
- владеть системой знаний о сфере образования, сущности образовательных процессов;
- знать объективные связи обучения, воспитания и развития личности в образовательных процессах и социуме;
- владеть современными образовательными технологиями, способами организации учебно-познавательной деятельности, формами и методами контроля качества образования.

ВВЕДЕНИЕ

Эволюция и современное состояние психологии и педагогики. Психология: история развития, понятие, объекты и предмет, основные направления и школы, отрасли исследований. Педагогика: история формирования, понятие, объект, предмет, задачи, функции, основные теории и отрасли.

Научные позиции отечественной психологии и педагогики. Методологическая основа: гносеологический, научно-содержательный и методический уровень. Общетеоретическая основа: отражение окружающей действительности, регуляция поведения и деятельности, осознание человеком своего места в обществе (социуме). Естественнонаучная основа: закономерности высшей нервной деятельности. Взаимосвязь психологии и педагогики и их место в системе наук.

Профессиональная деятельность современного менеджера (специалиста) включает в себя несколько относительно самостоятельных, но взаимосвязанных областей. Наряду с реализацией своих организаторских и управленческих функций он также решает задачи подбора персонала, повышения его квалификации, формирования у сотрудников профессионально-значимых личностных свойств и качеств, создания в профессиональном подразделении (фирме, отделе, службе) атмосферы корпоративной слаженности, доверия и взаимопонимания. В связи с этим ему весьма важно владеть системой общечеловеческого гуманитарного знания, одним из ведущих компонентов которого являются психология и педагогика.

В.1. Эволюция и современное состояние психологии и педагогики

Как известно, любая наука всегда имеет только ей присущие атрибуты исследовательских разработок. Ее объектом выступают те явления, которые она изучает. В то же время предметом являются преимущественно закономерности формирования, развития и проявления этих феноменов. Вместе с тем важно отметить, что на различных исторических этапах развития научной мысли объект и предмет науки может меняться или уточняться. Следовательно, прежде чем решать задачи психолого-педагогической подготовки менеджеров и специалистов высшей образовательной квалификации к профессиональной деятельности, необходимо уяснить исторические и научно-теоретические предпосылки формирования, а также сущность и содержание изучаемых наук.

Психология

Психология как наука обладает особыми качествами по сравнению с другими системами научного знания. С областью изучаемых ею явлений сталкиваются все: она представлена в виде наших осознаваемых (ощущения, представления, память, эмоции и др.) и неосознаваемых (сновидения, интуиция и др.) форм психической деятельности человека, а также в форме межличностных и межгрупповых отношений. Вот почему ее научные разработки имеют не столько теоретическую значимость, сколько практическую направленность.

Психология как наука о психическом мире человека зародилась в VI в. до нашей эры в недрах философии. Разумеется, что в начальном виде она была далека от совершенства и все это время находилась в постоянном движении. В ее развитии можно выделить четыре этапа.

Первый этап (VI в. до н.э. - XVI в.) - *психология представляется в виде философских рассуждений о душе человека.*

Первые представления о психике были в основном связаны с анимизмом (лат. *anima* - душа), согласно которому все живое и неживое имеет душу, существующую независимо от тела (предмета) и управляющую им. Однако подходы к пониманию ее природы даже в одной только древнегреческой философии существенно отличались. Например, **Демокрит**, признавая существование души, считал, что она материальна и состоит из взаимосвязанных атомов, которые после смерти распадаются на отдельные частицы. В свою очередь **Платон** был уверен, что душа не имеет ничего общего с материей, и, следовательно, идеальна (вечна). В более поздних философских трактатах **Аристотеля** она рассматривается уже как бестелесная форма, выступающая причиной и целью всех жизненных (психических) функций и распространяется на все органические процессы, в которых выделяются растительная, животная и разумная души.

В противовес анимизму в древнем мире предпринимались попытки формирования предпосылок материалистического понимания природы психики. В связи с этим **Гиппократом**, **Эрасистратом** и др. было высказано предположение, что органом психики является мозг. Ими также развито учение о темпераменте, согласно которому психические свойства человека зависят от различных форм смешения материальных процессов («соков») в организме.

Второй этап (XVII в. - первая половина XIX в.) – *в философии формируются методологические предпосылки научного понимания природы и сущности психики и сознания.*

Первоначально французский философ **Р. Декарт** обосновал идею дуализма (равноправного существования и несводимости друг к другу) души и тела. Человек, по его мнению, есть связь бездушного телесного и души, обладающей мышлением и волей. Их взаимодействие совершается посредством особого органа, который располагает душу к желанию тех вещей, к которым подготовлено тело. По его мнению, именно душа человека формирует его сознание, а ее отсутствие у животных лишает последних этого психического качества.

Позже английские философы **Дж.Локк**, **Д.Гартли** и ряд других мыслителей в рамках рассматриваемого периода уже полагают, что душа человека, на-

деленная сознанием, развивается по мере его жизни в результате усложнения ее первичных элементов посредством их ассоциации с окружающим миром. Они впервые превратили механизм ассоциации в универсальный принцип объяснения психической деятельности, что стало крупным вкладом в формирование материалистического понимания психики. Это позволило французским философам **П.Гольбаху**, **К.Гельвецию** и др. разработать и обосновать чрезвычайно важную для формирующейся психологической науки идею о социальной детерминированности психики человека.

Третий этап (вторая половина XIX в. – начало XX в.) – *психология выделяется из философии в самостоятельную науку.*

Начало этапа было обусловлено расширяющимся применением экспериментальных методов исследования психических явлений и стремлением ученых ввести в их анализ количественные оценки. Первые результаты принципиально нового характера были представлены в книге **И.М.Сеченова** «Рефлексы головного мозга» (1866), что считается началом этапа объективной психологии. В 1879 г. в Лейпциге (Германия) была создана первая научная лаборатория, исследующая психофизиологические явления. Спустя десять лет в Париже прошел 1-й Международный психологический конгресс.

Одновременно для изучения психических явлений зарубежными исследователями широко используется метод интроспекции (самонаблюдения), позволивший **В.Вундту** и **Э.Титченеру** прийти к выводу, что человеком управляет не душа, а сознание, обладающее особой психической причинностью. В то же время **Д.Уотсон** предложил отказаться от изучения сознания и сосредоточить основное внимание психологии только на том, что доступно методу наблюдения – на поведении человека, обусловленном совокупностью связей «стимул-реакция». Попытки преодолеть эти и некоторые другие противоречия между научными взглядами ученых привели к формированию в зарубежной психологической науке нескольких самостоятельных, зачастую противопоставленных друг другу, направлений и школ (психоанализ, бихевиоризм, когнитивизм, гештальтпсихология и др.). Именно это позволяет многим исследователям истории психологии сделать вывод о формировании и последующем углублении кризиса в зарубежной психологической науке.

Четвертый этап (с 20-х годов XX в.) - *предметом психологии становятся закономерности и механизмы функционирования психики человека, а также групповых психологических явлений.*

Именно в 20-е годы прошедшего столетия отечественная психология полностью переходит на позиции диалектического материализма и начинает представлять собой многоотраслевую, прикладную область знания, обслуживающую интересы практической (прежде всего педагогической) деятельности людей, общественных институтов и государства в целом.

Важное значение для развития психологической науки рассматриваемого этапа имели открытия и разработки российскими учеными **И.П.Павловым** и **В.М.Бехтеревым** проблемы условно-рефлекторных связей в функционировании организма, ставшие основой для последующего выявления закономерно-

стей высшей нервной деятельности. В это же время **Г.И.Челпанов**, используя специально разработанные методы лабораторных исследований, начинает разработку первых собственно психологических проблем – восприятия человеком времени и пространства.

Значительный вклад в развитие мировой психологической науки внесли и другие отечественные ученые. **Л.С.Выготский** разработал и ввел в науку понятие высших психических функций (мышление, память, речь, внимание) как специфических, социально обусловленных форм психики, а также заложил основы культурно-исторической концепции психического развития человека. **А.Н.Леонтьев** провел цикл экспериментальных исследований, раскрывающих механизм формирования высших психических функций как процесса "вращения" (интериоризации) высших форм орудийно-знаковых действий в субъективные структуры психики человека. **А.Р.Лурия** особое внимание уделил проблемам мозговой локализации высших психических функций и их нарушений, в связи с чем правомерно считается одним из создателей новой области психологической науки - нейропсихологии. **П.Я.Гальперин** рассматривал психические процессы как ориентировочную деятельность субъекта в проблемных ситуациях. Этот вывод был положен в основу концепции последовательного формирования умственных действий, которая и сейчас реализуется в учебном процессе многих отечественных и зарубежных образовательных учреждений всех уровней. Весьма важный вклад в развитие отечественной психологической мысли XX в. также внесли Б.Г.Ананьев, А.А.Бодалев, П.П.Блонский, Б.Ф.Ломов, А.В.Петровский, К.К.Платонов, С.Л.Рубинштейн, Б.М.Теплов и многие другие.

Разработка теоретических основ отечественной психологии в течение рассматриваемого этапа позволила уточнить ее объект и предмет, сформировать самостоятельный категориальный аппарат науки. Исследовательская практика стала ориентироваться на прикладные проблемы.

В настоящее время **психология** (греч. *psyche* - душа, *logos* - наука) – это наука, изучающая закономерности психики живых существ (людей и животных), психических свойств (психологии) личности и групповых психологических явлений. Следовательно, объектами отечественной психологии в настоящее время выступают система психических явлений живых существ (людей и животных), а также психология больших (общественных, этнических, религиозных и т.д.) и малых (корпоративных, производственных и т.д.) групп людей¹. В свою очередь, ее предметом являются закономерности формирования, функционирования и развития названных психических и психологических (социально-психологических) явлений.

Объекты и предмет психологии определяют перечень решаемых в ее рамках научных задач. К их числу, прежде всего, относятся:

¹ В последние годы в число объектов психологии нередко включаются факторы, влияющие на функционирование психики (прежде всего, в экстремальных условиях) и развитие психологии личности и группы людей (развивающие личность и группу).

- изучение качественного и структурного своеобразия мира проявляющихся психических и психологических явлений;
- исследование физиологических механизмов, лежащих в основе функционирования психики живых существ;
- анализ проявления психических процессов и психологических структур в связи с их детерминированностью объективными условиями жизни и деятельности;
- планомерное внедрение научных психологических знаний и представлений в повседневную практику жизни и деятельности людей, а также их межличностного взаимодействия.

К настоящему времени в мировой психологической мысли сложилось достаточно большое количество **психологических направлений и школ**. Многие из них образовались в результате последовательной разработки теоретических и прикладных проблем в рамках трех основных направлений, сформировавшихся с целью преодоления кризиса психологии первой половины XX в. – бихевиоризма, фрейдизма и гештальтпсихологии.

Бихевиоризм (англ. *behavior* – поведение). Считается, что в его основу были положены разработки И.М.Сеченовым, И.П.Павловым и В.М.Бехтеревым проблемы рефлекса. Однако его авторы *Э.Торндайк* и *Дж.Уотсон* исключили из сложившегося понимания деятельности понятие «сознание» и заменили его поведением - системой объективно наблюдаемых реакций организма на внешние раздражители. В результате ими был сформулирован основной тезис бихевиоризма: психология должна изучать не сознание, а поведение, которое понимается как совокупность связей «стимул-реакция» (S – R). Это существенно ограничило психологические исследования - поведение было противопоставлено сознанию, реальность которого вообще была отвергнута. Для всех субъективных явлений подыскивался телесный эквивалент (например, для мышления, поскольку оно связано с речью — реакции голосовых связок). Таким образом, поведение человека биологизировалось. Это существенно снизило ценность вклада бихевиоризма в разработку актуальных научных проблем психологии.

Если бихевиоризм противопоставил сознанию поведение, то **фрейдизм** — бессознательную (подсознательную) психику. Его основатель *З.Фрейд* сделал вывод о предопределенности всех психических актов энергией бессознательных устремлений, являющихся иррациональными и враждебными по отношению к сознанию. С его точки зрения феномены сознания служат для них лишь маскирующим механизмом перед лицом противостоящей индивиду социальной среды. Запреты со стороны последней, нанося душевную травму, подавляют энергию бессознательных влечений, которая прорывается на обходных путях в виде невротических симптомов, сновидений, забывания неприятного и др.

Представители **гештальтпсихологии** (нем. *gestalt* - образ, форма) *М.Вертхеймер*, *В.Кёлер* и др. стремились доказать, что поведение определяется целостными осознаваемыми психическими структурами (гештальтами), которые возникают и изменяются по особым законам. Этим структурам придавался универсальный характер. Они считались организаторами психики и пове-

дения на всех уровнях и в любых формах. Поэтому, подобно бихевиористам, гештальтисты также не видят качественных отличий человеческой психики от животной.

Эти и другие подходы основных психологических направлений породили попытки выйти из сложившейся ситуации путем интеграции идей и категорий, которые разрабатывались в различных, зачастую противостоящих друг другу, школах и системах. В бихевиоризме на первый план выдвигается понятие о «промежуточных переменных» (Э. Толмен). Это направление было названо **необихевиоризмом** и стало на путь изучения центральных физиологических процессов, развертывающихся между сенсорным «входом» и моторным «выходом» системы организма (К. Халл). Эта тенденция окончательно побеждает в 50-60-х годах XX в., в частности под влиянием опыта программирования на ЭВМ.

Фрейдизм также претерпевает трансформацию. Возникает **неофрейдизм** — течение, связывающее бессознательную психическую динамику с действием социокультурных факторов (К. Хорни, Г. Салливан, Э. Фромм) и использующее психотерапию не только для лечения неврозов, но и с целью избавить нормальных людей от чувства страха перед враждебной им социальной средой.

Наряду с новыми вариантами бихевиоризма и фрейдизма возникла **гуманистическая психология**. Ее авторы К.Роджерс, А.Маслоу, Г.Олпорт и др. утверждают, что использование научных понятий и объективных моментов исследования личности ведет к ее дегуманизации и дезинтеграции, препятствует ее стремлению к саморазвитию. Следовательно, предметом психологических исследований необходимо считать здоровую творческую личность, целью которой является самоосуществление, самоактуализация и рост конструктивного начала человеческого «Я».

Достаточный вклад в развитие мировой психологической мысли также вносят представители **когнитивной** (лат. *cognito* – знание) **психологии**. Ее представители У.Найссер, А.Пайвио и др. решающую роль в поведении человека отводят знаниям. В связи с этим для них центральным становится вопрос об организации знания в памяти субъекта, о соотношении вербальных (словесных) и образных компонентов в процессах запоминания и мышления. В итоге когнитивной психологией были выявлены важнейшие свойства, присущие познавательной деятельности: избирательность, определяемость средой, неполнота познавательных схем и др.

В последние годы в зарубежной психологической науке появилось новое направление, объясняющее психические явления «мистическими переживаниями», «космическим сознанием» - формами особого духовного опыта, требующими взгляда на природу психики человека с нетрадиционных позиций. Большинство последователей этой идеи оно рассматривается как **трансперсональная психология**.

Итоги научных исследований представителей перечисленных и других психологических направлений и школ позволяют постоянно расширять поле теоретических и прикладных разработок. В результате к настоящему времени в отечественной психологии сформировался целый ряд **отраслей**, реализующих

научные достижения в той или иной области деятельности человека. **Дифференциальная психология** изучает индивидуальные различия между людьми на основе применения специальных тестовых, опросных и других методик. **Психофизиология** исследует физиологические механизмы, реализующие психические явления и процессы.

Медицинская психология первоначально была ориентирована на практику психотерапии. Впоследствии она дифференцировалась на собственно медицинскую психологию, охватывающую вопросы психотерапии и психогигиены. Одновременно патопсихология изучает психику душевнобольных как в теоретических целях, так и в интересах лечебной психиатрической практики, а нейропсихология решает задачи локализации физического дефекта при очаговых поражениях мозга и восстановления нарушенных психических функций.

Развитие промышленного производства поставило перед психологией задачу изучения трудовых процессов в целях повышения их эффективности путем рационализации двигательных операций, приспособления орудий и машин к возможностям человека и проведения профессионального отбора. В связи с этим в самостоятельную отрасль выделилась **психология труда**. В условиях автоматизации производства на первый план выступили восприятие и переработка информации, принятие решений и другие сложные психические процессы. Специальных исследований потребовали вопросы распределения функций между человеком-оператором и машиной и их согласования, что послужило основанием для оформления **инженерной психологии**.

Одной из важнейших отраслей психологии в последние годы стала **социальная психология**, исследующая деятельность человека в коллективах - трудовых, учебных и др., имеющих как формальный, так и неформальный характер, а также их различную внутреннюю структуру. В ее предмет также входят вопросы формирования межличностных отношений в корпоративной группе, дифференциации в ней функций (ролей), вопросы психологической совместимости участников групповой деятельности и управления ею.

В качестве особой отрасли выступает **психология личности**, интегрирующая результаты научных исследований перечисленных и многих других отраслей. На стыке некоторых названных направлений формируются новые области, к числу наиболее перспективных из которых можно отнести психологию сервисной сферы общества (психологию сервиса).

Результаты научных исследований в различных отраслях психологии находят свое применение не только в профессиональной деятельности психологов-практиков. Сегодня они представляют интерес и для специалистов целого ряда других наук. Наиболее ярко это проявляется в системе педагогического знания.

Педагогика

В отличие от психологии, педагогика первоначально появилась в форме практической деятельности. С разделением труда в первобытном обществе возникла потребность в передаче трудового опыта, формирования верности инте-

ресам рода, племени и т.д. Тогда и появляется деятельность, называемая ныне педагогической. Однако в то время она носит несистемный характер, осуществляется в рамках так называемой "народной педагогики", а в последующем длительное время рассматривается как наука о воспитании детей. В ее последующем развитии можно выделить несколько относительно самостоятельных этапов, наполненных собственным содержанием.

Первый этап (VI в. до н.э. - XV в.) - *формирование эмпирической педагогики (предпедагогики).*

Именно в это время начинают решаться задачи передачи социального опыта подрастающему поколению в форме его обучения и воспитания. Впервые зачатки этого процесса появились в странах Древнего Востока (Индия, Китай, Ассирия, Вавилон и др.). Подлинного расцвета они достигли в Греции¹ и Риме. Виднейший мыслитель того времени *Демокрит* (460-370 до н.э.) одним из первых изложил в своих работах собственные взгляды на обучение и воспитание детей. Вопросы педагогики также рассматривали *Сократ* (469-399 до н.э.), *Платон* (427-347 до н.э.) и *Аристотель* (384-322 до н.э.), которые разработали важнейшие для того времени положения, связанные с воспитанием человека. Свообразным итогом развития античной педагогической мысли стал трактат римского философа и педагога *Квинтилиана* «Об образовании оратора». В этот же период создаются школы афинского и спартанского воспитания, греческой культуры, монастырские, соборные и городские школы, системы иезуитского и христианского воспитания.

Во временных рамках рассматриваемого этапа в Китае формируется концепция идеального человека не по происхождению, а по образованию, в обучение было включено изучение морали, языка, политики и литературы. Арабские и иранские мыслители в это время стремились повысить общую ценность образования, подчеркивали важность систематического и постоянного учения, необходимость всестороннего физического и духовного развития людей, формирования у них таких качеств, как уважительное отношение к старшим, справедливость, вежливость, смелость.

Второй этап (XV-XVI вв.) - *создание теоретических предпосылок педагогической науки.*

В период Средневековья церковь монополизировала духовную жизнь общества, направив воспитание в религиозное русло. Зажатое в тисках теологии образование во многом потеряло свободу и прогрессивную направленность античных времен. Даже обширные трактаты по воспитанию и духовному образованию известных деятелей церкви философов *Тертуллиана*, *Августина*, теолога *Ф. Аквинского* и др. преимущественно остались невостребованными.

¹ Именно в Древней Греции люди, сопровождавшие (водившие) детей в школу и помогавшие им в учебе, стали называться "пайдагёгос" (греч. *paidos* - ребенок, "*ago*" – веду, воспитываю). После некоторой трансформации оно приобрело современное звучание и педагогами стали называть людей, решающих задачи обучения и воспитания.

Однако в этот период представителями иезуитского ордена формируются первые идеи общеобразовательной школы. Его основателем **И.Лойолой** (1491-1556) в 1522 г. была написана книга «Духовные упражнения», в которой он изложил основы и принципы функционирования новой (бесплатной, всеобщей и массовой) школы. Типовые программы иезуитов уже регламентировали весь учебный процесс: как и о чем говорить, каким образом разрешать те или иные спорные вопросы, как учить географии или иностранным языкам и т.д. В их школах впервые начинают использоваться учебники, исполненные типографским способом.

Эпоха Возрождения (XIV-XVI вв.) наполнила педагогику идеями гуманизма. Это видно из работ итальянских ученых **П.Верджерио** (1350-1444), **Л.Бруни** (1370-1444), **С.Пикколомини** (1405-1464). Целый курс педагогики изложен в шести книгах "О воспитании детей и их хороших нравах" **М.Веджио** (1406-1458). Идеи гуманизма проповедует немецкий педагог **Р.Агрикола** (1443-1485). Наиболее яркими представителями французской педагогической мысли этого времени были **Ф.Рабле** (1494-1553) и **М.Монтень** (1533-1592).

Третий этап (XVII-XIX вв.) - *оформление педагогики в самостоятельную науку.*

Начало этапа связано с появлением в начале XVII в. в развитых для того времени государствах классических школ, дающих среднее, а затем и высшее образование. Обучение и воспитание приобретает системный характер и получает первые теоретические разработки в соответствующих методиках.

Основателем научной педагогики считается великий чешский гуманист **Я.А.Коменский** (1592-1670). Его труд «Великая дидактика» (1638) является первой из дошедших к нам научно-педагогических книг. Предложенные автором принципы, методы и формы обучения до сих пор входят в «золотой фонд» мировой педагогической мысли.

Прогрессивные взгляды на обучение и воспитание впоследствии развивают французские просветители **Д.Дидро** (1713-1784), **К.Гельвеций** (1715-1771), **П.Гольбах** (1723-1789), **Ж.Ж.Руссо** (1712-1778). Их основные идеи во многом предопределили творчество швейцарского педагога **И.Г.Песталоцци**, который впервые выдвинул идею развивающего обучения. Крупной, но противоречивой фигурой в педагогике того времени был немецкий философ **И.Герbart** (1776-1841), который, наряду со значительными прогрессивными разработками проблем обучения (воспитывающее обучение, развивающие упражнения), ратовал за авторитарность педагогики. Одновременно другой немецкий педагог **А.Дистервег** (1790-1866) плодотворно исследует противоречия, внутренне присущие всему педагогическому процессу.

Всемирное признание в рассматриваемый период получает педагогическая деятельность и научные труды многих наших соотечественников. К их числу можно отнести **С.Полоцкого**, **М.В.Ломоносова**, **Л.Н.Толстого**, **Н.Г.Чернышевского**, **Н.А.Добролюбова**, **Н.И.Пирогова** и др. Итоги многих научных исследований были обобщены **К.Д.Ушинским** (1824-1870) и изложены в его труде "Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии" (1869).

Четвертый этап (XX век) - педагогика выступает теоретической и практической основой обучения и воспитания людей.

Первые интенсивные научные исследования педагогических проблем были начаты в США, куда к началу XX в. постепенно сместился центр мировой педагогической мысли. Виднейшими представителями американской педагогики становятся *Д.Дьюи* (1859-1952), *Э.Торндайк* (1847-1949), *Б.Спок* (1903-1998). Их исследования обучения и воспитания, позволившие создать хотя и прагматичные, но действенные обучающие технологии, постановка вопроса об авторитарном или гуманистическом характере воспитания оказали заметное влияние на развитие западной педагогики. В настоящее время зарубежная педагогика представляет собой прикладную область знаний, разрабатывающую, прежде всего, проблемы подготовки узких специалистов (например, менеджеров).

Неоценимый вклад в развитие мировой педагогической мысли во временных рамках рассматриваемого этапа внесли российские педагоги советского периода *А.С.Макаренко* (1888-1939), *П.П.Блонский* (1884-1941), *С.Т.Шацкий* (1876-1936), *В.А.Сухомлинский* (1918-1970), которыми не только продолжено изучение теоретических и прикладных педагогических проблем, но и значительно расширены сферы проводимых исследований. Всемирную известность и признание также получили труды *Ю.К.Бабанского*, *В.П.Беспалько*, *И.Я.Лернера*, *Н.Д.Никандрова*, *М.Н.Скаткина* и других видных ученых. В результате этого в 80-е годы XX в. появляется целая плеяда педагогов-практиков, названных в последствии педагогами-новаторами (*Ш.А.Амонашвили*, *В.Ф.Шаталов* и др.). Рассмотрение ими обучаемого (воспитуемого) не в качестве объекта педагогического воздействия, а как субъекта совместной педагогической деятельности, сформировало предпосылки для дальнейшей гуманизации педагогических отношений.

В начале нынешнего века вектор педагогических исследований направляется на своеобразную ориентацию обучения и воспитания в сферу интересов конкретной личности, общества, государства. В настоящее время это рассматривается как начало отечественных педагогических исследований нового направления, и, следовательно, может стать началом следующего этапа в истории отечественной педагогики.

Все предшествующее развитие педагогики позволило в XX в. сформировать ее как самостоятельную отрасль человеческих знаний. В настоящее время **педагогика** представляет собой науку о воспитании, обучении, образовании и развитии отдельных людей и объединяющих их коллективов (учебных классов, групп и т.д.). Ее внутренняя структура состоит из двух компонентов: теории и практики воспитания и теории и практики обучения (дидактики). Вследствие этого **объектами педагогики** выступают процессы обучения, воспитания и развития подрастающего поколения и взрослых людей, а **предметом** – проявляющиеся (действующие) в них закономерности.

Как и в психологии, в педагогике к настоящему времени сформировался достаточно широкий спектр **теорий и подходов**.

В фундаменте педагогических теорий лежат психологические идеи о природе человека (его воспитуемости, обучаемости, созревании, росте, развитии), а также различных групп людей (профессиональных, этнических и др.). Эти фундаментальные знания о человеке и обществе являются основанием для решения вопроса о природе воспитания, обучения, образования. Наконец, из знаний о сущности воспитательных и образовательных процессов формируются утверждения о механизмах формирования педагогического знания. В зависимости от способа решения этих проблем в педагогике различаются несколько относительно самостоятельных и с разным уровнем распространенности педагогических теорий, которые можно условно объединить в несколько групп.

Опытным путем в течение многих веков были накоплены средства и приемы воспитания и обучения, которые сохранились в *народной педагогике* и позднее частично вошли в научную. Вершиной ее искусства в древнем мире считается деятельность Конфуция и Сократа.

Структуралистские теории восходят к идеям Пифагора, который считал гармонию одним из основных начал всего существующего и распространил это представление на человека. В современном виде они разработаны представителями гештальтпсихологии, Ж.Пиаже, Н.Хомским и их последователями. В их основе лежит категория опыта, обладающего свойствами структурированной целостности. Образование и воспитание выступают обязательным условием приобретения такого опыта.

Сенсуалистские теории зародились в Европе (Аристотель, Квинтилиан) и исходят из того факта, что способность к образованию дана человеку от рождения. Однако дать образование может не всякий, а только тот, кто знаком с необходимыми для этого приемами, а также с условиями психической жизни питомца. Школьное воспитание следует предпочитать семейному, т.к. только в школе могут развиваться социальные чувства. Кроме того, уже Аристотель различал физическое, нравственное и умственное воспитание в связи с чем указывал на образовательное значение грамматики, риторики, диалектики, математики, графики (рисования) и политики (в современной системе знаний - политологии и социологии).

Томистский подход в воззрениях Фомы Аквинского синтезировал разум и веру, философию и теологию, деятельность и созерцание. Для него важнейшим субъектом педагогического процесса являлся учащийся, цель которого вобретении способности к самообразованию. Интеллектуально независимый, он должен сам управлять своими исследованиями и открытиями. Однако и современная римская католическая церковь, чаще всего, ставит учащегося под жесткое руководство учителя.

Гуманистические теории имеют в своей основе воспитательные идеалы древности. Воспитать человека для жизни в обществе, со здоровым духом и телом - такова ее главная задача. Многие гуманисты того времени первостепенное значение придавали устройству школьного обучения и воспитания. Ряд их

ценных трудов был посвящен воспитанию принцев и княжеских детей. В начале XX в. гуманистическая педагогика пережила новый взлет. В современной педагогике гуманистический подход опирается на идеи психологов А. Маслоу, К. Роджерса и учеников их школы.

Основы *анперцептивных теорий* изложены в трудах Дж.Локка, развиты И.Гербартом и экспериментально обоснованы Ж.Пиаже. По их мнению, обучение базируется на ассоциации новых идей и имеющихся элементов опыта человека. Это предполагает как интеллектуальное лидерство учителя, так и спонтанную творческую активность учеников.

Бихевиористская теория представлена трудами Б.Ф.Скиннера, в которых подчеркивается возможность и необходимость управления социально позитивным поведением человека с помощью научно организованного педагогического процесса. Отсюда - программированное обучение и операционально определяемая систематизация целей педагогического процесса.

Педагогический подход базируется на идеях Сократа, который считал, что добродетель есть знание и что ей поэтому можно и нужно учиться. Для этого он создал особый метод преподавания, носящий и ныне его имя, предполагающий «наведение» педагогом обучаемого на необходимую мысль. В связи с этим, основными функциями учителя становятся консультирование и помощь в саморазвитии человека.

Когнитивные теории обучения (проблемное обучение) изложены в трудах Ж.Пиаже и его последователей. Они предусматривают формирование у обучаемых интереса к новому знанию, подачу учебного материала, формулирование гипотезы, отбор необходимых идей (понятий) для ее подтверждения и объяснения. Такой алгоритм развивает интеллектуальную сферу учеников. В Российской Федерации технологии проблемного обучения разрабатывают М.Н.Скаткин, И.Я.Лернер и их последователи.

Экзистенциалистский подход представлен моделями педагогического процесса С.Кьеркегора, М.Бубера, Н.И.Пирогова и др., основанными на понимании процесса выбора и принятия человеком решения. Для его самоопределения как неповторимой личности необходимо установление отношений растущего человека с другими "Я" и с "Ты" (Богом). Сторонники подхода считают, что главное в педагогическом процессе - диалог личности с миром, в ходе которого она вырастает и укрепляется ее ответственность за себя и за мир.

Анализ основных современных отечественных педагогических теорий показывает, что рассмотренные подходы в той или иной степени нашли отражение в каждой из них. В то же время их научные результаты реализуются в различных **отраслях педагогики**. При этом выделяются отрасли (разделы) педагогики по отдельным аспектам педагогического исследования и педагогического процесса. *Методология педагогики* изучает методы, методику и технику педагогического исследования. Этапы, тенденции развития педагогических теорий и идей, а также систем образования исследует *история педагогики*. Поскольку учения и идеи суть продукты деятельности людей, она также изучает и дея-

тельность конкретных педагогов. *Сравнительная педагогика* занимается изучением, анализом и обобщением опыта образования и развития педагогической науки в различных странах.

Категориальный строй педагогики и ее наиболее общие, не зависящие от возраста и иных особенностей обучаемых и воспитанников, законы и закономерности определяет *общая педагогика*. *Теория воспитания* изучает специально организуемый воспитательный процесс в целом и по направлениям воспитательной работы. *Дидактика (теория обучения)* исследует закономерности образования и обучения, главным образом преподавания и освоения знаний, формирования умений и навыков, а также воспитательные возможности различных видов учебных занятий.

Помимо названных отраслей (разделов), иногда выделяются и другие, частично охватывающие традиционные сферы. Так, *педагогическое науковедение* рассматривается как теория построения педагогической науки и ее категориального оформления. Перспективы развития педагогики как науки и образования как системы исследуются *педагогической прогностикой*.

Другим основанием для выделения отраслей педагогики выступают уровни (ступени) системы образования. Тогда выделяются *дошкольная педагогика, педагогика начальной, средней общеобразовательной и высшей школы, педагогика образования взрослых* и др. При этом не всегда выдерживается единство оснований деления как требование логики ко всякой классификации. В результате, например, *профессиональная педагогика* может получать более дробное деление соответственно самим профессиям (*военная, инженерная, медицинская* и т. д.).

Как отрасли педагогического знания развиваются науки о воспитании и обучении аномальных детей и лиц, ставших инвалидами. Среди этих отраслей - *дефектология* и ее составляющие, которые в современной России именуются *коррекционной педагогикой*. Это направление охватывает *олигофренопедагогика* (воспитание детей с отклонениями умственного развития), *сурдопедагогика* (воспитание глухих и слабослышащих), *тифлопедагогика* (воспитание слепых и слабовидящих), *логопедию* (преодоление нарушений речи).

Дифференциально-интеграционные процессы, выделившие как в психологии, так и в педагогике разнообразие отраслей, обусловлены запросами различных сфер человеческой практики, сталкивающимися ее со специфическими для каждой из них проблемами. Они являются, как правило, комплексными и поэтому разрабатываются многими науками. Наиболее результативно эта связь проявляется в системе психолого-педагогического знания. Однако в связи с этим возникает проблема единого научного подхода к разработке и обоснованию практических рекомендаций. В настоящее время она решается на основе использования общих научных позиций.

В.2. Научные позиции отечественной психологии и педагогики

Как известно, каждая наука для того, чтобы продуктивно развиваться и формулировать соответствующие теоретические выводы и практические рекомендации должна опираться на соответствующие исходные положения, дающие объективные представления об изучаемых ею объектах. В психологии и педагогике роль таких положений исполняют методологическая, общетеоретическая и естественнонаучная основы.

МЕТОДОЛОГИЧЕСКАЯ ОСНОВА

Методологическую основу большинства направлений современной отечественной психологии и педагогики составляет диалектический материализм. Опираясь на его основные положения, они применяют его законы, принципы и категории к анализу психолого-педагогических проблем, выявляют закономерные связи явлений и разрабатывают конкретные методы их познания с учетом происходящих изменений. Структура методологической основы рассматриваемых наук иерархична, что позволяет представить ее в виде трех взаимосвязанных уровней: гносеологического, научно-содержательного и методического¹.

Первый уровень – гносеологический (познавательный). Его содержание составляют материалистическое решение основного вопроса философии (что первично - сознание или материя и познаваем ли мир), законы (единства и борьбы противоположностей, перехода количественных изменений в качественные, отрицания отрицания), категории (явления и сущности, формы и содержания, возможности и действительности, причины и следствия, необходимости и случайности, общего, особенного и единичного) и принципы (объективности и всесторонности анализа, развития, единства теории и практики, конкретности истины) материалистической диалектики. Идеи, составляющие в совокупности данный уровень методологии, направляют познавательную (исследовательскую) и практическую деятельность специалистов психологии и педагогики.

Второй уровень - научно-содержательный. Его основу формируют соответствующие закономерности и принципы. Они выявлены и обоснованы исследователями проблем психологии и педагогики в результате длительных научных поисков и отражают существенные связи, проявляющиеся внутри психологических явлений и педагогического процесса в целом.

Третий уровень - методический. Его содержание составляют знания о методах психолого-педагогических исследований. При этом следует учитывать, что методы психологии и педагогики представляют собой совокупность способов и приемов изучения содержания и основных характеристик психолого-педагогических явлений личности и группы людей. По содержанию и условиям реализации методы исследования психолого-педагогических проблем в рамках психологии и педагогики можно условно объединить в три самостоятельные группы: всеобщие, общие и частные.

¹ В ряде учебников методологическая основа психологии и педагогики рассматриваются в форме общей, специальной и частной методологии.

Всеобщий метод - представляет собой методологическую основу познания сути и содержания психолого-педагогических явлений и базируется на основных законах материалистической диалектики. Главной особенностью метода является то, что он применяется во всех без исключения науках, однако дает в руки исследователей весьма приблизительную информацию об изучаемом явлении (ориентирует в проблеме), требующую последующего уточнения.

Общие методы - способы исследования психолого-педагогических явлений, применяемые в ряде наук, объектом которых является человек или коллектив (группа людей). Психологией и педагогикой используются достаточно широкий спектр методов исследования этой группы, к числу наиболее применяемых из которых, прежде всего, относятся:

1. *Метод наблюдения*, предполагающий изучение закономерностей психолого-педагогических явлений на основе анализа их внешнего проявления в естественных условиях.

2. *Метод эксперимента*, который, в отличие от наблюдения, предусматривает изучение психолого-педагогических явлений на основе анализа их внешнего проявления в специально созданных условиях, в которых изучаемое явление (закономерность) обязательно должно проявиться.

3. *Метод диагностической беседы (интервью)* представляет собой изучение психолого-педагогических явлений на основе анализа содержания устных ответов на определенный перечень вопросов, задаваемых участнику (участникам) психологического исследования или педагогического процесса.

4. *Метод анкетирования* так же, как и беседа, дает возможность изучать психолого-педагогические процессы на основе анализа ответов опрашиваемых на заранее составленный перечень вопросов. Однако как и сами вопросы, так и ответы излагаются письменно.

5. *Метод анализа результатов деятельности* предусматривает изучение психолого-педагогических явлений на основе анализа объема (продуктивности) и качества решаемых исследуемыми или группами исследуемых учебных, профессиональных и других задач.

6. *Метод анализа документов* позволяет изучать психолого-педагогические явления на основе изучения содержания документов (характеристик, дипломов, актов, протоколов и др.), касающихся исследуемых объектов и субъектов педагогического процесса.

7. *Метод независимых характеристик* предполагает изучение психолого-педагогических явлений на основе анализа их оценки другими объектами и субъектами педагогического процесса. Если в их число входят специалисты в данной области, то метод получает название метода экспертных оценок.

8. *Биографический метод* дает возможность изучать психолого-педагогические явления на основе анализа жизненного пути человека, предшествующих условий его обучения, воспитания и психологического развития.

Кроме того, к рассматриваемой группе можно отнести методы иконографии, графологии, физиогномики и др.

Частные методы - способы исследования, применяемые только в конкретной науке - психологии или педагогике. К ним относятся методы тестирования, опроса, моделирования и некоторые другие. Вместе с тем следует учитывать, что сущность первых двух нередко ошибочно представляют тождественными. В то же время они принципиально различаются. Так если *тестирование* предполагает изучение психологических и педагогических явлений на основе анализа соотношения правильных и ошибочных ответов на определенные вопросы (в тесте всегда имеется один или несколько правильных ответов), то в основу *опроса* положен анализ сделанного изучаемым выбором из предложенных вариантов ответа. Следовательно, для каждого из опрашиваемых правильный вариант может отличаться от выборов, сделанных другими лицами.

Методологические основы отечественной психологии и педагогики составляют фундамент наук и уже обеспечивают их самостоятельное функционирование. Однако результаты изучения и содержание практических рекомендаций будут более точными, если в них будет учтена особенность деятельности объекта психолого-педагогических исследований: ребенка, взрослого человека, коллектива (малой группы) учебного, научного, производственного и т.д. подразделения. Эти положения нашли отражение в общетеоретических основах современной психологии и педагогики.

ОБЩЕТЕОРЕТИЧЕСКАЯ ОСНОВА

Согласно рассмотренной методологии, психика выполняет определенные функции: отражения воздействия окружающей (в том числе и социально-педагогической) среды, регуляции поведения и деятельности людей, осознания ими своего места в окружающем мире. Однако следует отметить, что отечественная психология и педагогика имеет собственные научно-теоретические взгляды на появление и развитие материального мира, а также возникновение и совершенствование психического феномена в нем.

Прежде всего признается, что в основе создания материального мира находятся различные **виды движения**. В связи с этим считается, что первоосновой формирования Вселенной стало *движение элементарных частиц* (микрочастиц): протонов, нейтронов, электронов и др. Количественные изменения их взаимодействия постепенно привели к возникновению новых частиц (атомов), наделенных принципиально другими качественными характеристиками. Так возникло *физическое движение* – более сложная форма, в процессе которого количественные изменения в мире атомов привели к возникновению молекул различных веществ с новыми качественными особенностями (например, два атома водорода и один кислорода образовали молекулу воды). В результате этого в окружающем мире появилось *химическое движение*, включавшее в себя движение и трансформацию молекул, сопровождавшееся сложными химическими процессами.

В ходе дальнейшего развития материального мира химические соединения усложняются, становятся многообразнее, что приводит к возникновению новой формы – *органического движения*, послужившего предпосылкой формирования

и последовательного развития живых организмов. В ходе своего постоянного совершенствования живая природа создала различные виды животных, наделенных нервной системой, ставшей материальной основой формирования и функционирования психики (*психического движения*), которую можно рассматривать в качестве ее специфического продукта. Дальнейшее развитие нервной системы привело к формированию **высшего уровня психического движения – сознания**, которым эволюция наделила только человека.

Одновременно с развитием и всесторонним совершенствованием сознания возникает *высшая* для настоящего времени *форма движения – общественная жизнь*, для которой уже характерны законы экономического, политического, социального и т.д. развития общества и земной цивилизации в целом.

Наряду с представленными видами движения материи проявляются и различные **формы ее отражения**: физическое, физиологическое и психическое.

Простейшей формой отражения является **физическое отражение**, которое позволяет воспроизводить лишь начальные виды движения материи - элементарные, физические и химические. На их последней стадии возникла элементарная чувствительность, проявляющаяся у простейших организмов в виде приспособления к окружающей среде на основе присущего им свойства раздражимости.

Более сложной формой отражения является **физиологическое** (органическое) **отражение**. Считается, что на низшей его стадии сформировалась простейшая рефлекторная деятельность живых организмов. При этом само отражение представляет собой довольно сложную реакцию на различные воздействия окружающей среды (раздражители). На высшей же стадии этой формы отражения сформировались сложные условные рефлексы животных, позволяющие им осуществлять конкретное действие.

Самой сложной и наиболее развитой формой отражения объективного мира является **психическое отражение**. Выполненные к настоящему времени теоретические разработки показывают, что она имеет свои специфические особенности. Во-первых, это не просто зеркальное (одностороннее) отражение, а постоянно развивающийся и совершенствующийся процесс, создающий и преодолевающий свои противоречия. Во-вторых, в ходе психического отражения объективной действительности любое внешнее воздействие всегда преломляется через ранее сложившиеся особенности психики, через конкретные состояния человека. В-третьих, оно позволяет осуществлять субъективную фиксацию объективного воздействия на сознание человека факторов внешней среды (предметов и явлений объективного мира).

Следует учитывать, что субъективность психического отражения, представляющего собой активное преобразование отражаемого, ни в коей мере не отрицает возможность объективного отражения окружающего мира. В реальной жизни человек с помощью психики, отражая воздействие объективной действительности, фиксирует и осмысливает ее, формируя в своем сознании приближенную к реальной картину мира, в соответствии с которой он и действует. Психические же процессы (познавательные и эмоционально-волевые), образо-

вания и свойства людей, обладая определенной гибкостью, позволяют им адаптироваться в складывающихся условиях жизни и деятельности, преобразовывать их в соответствии со своими потребностями и интересами.

Вместе с тем психическое отражение, выступая компонентом сознания человека, не только позволяет ему адаптироваться в окружающем мире, но и управлять собственным поведением и деятельностью. Вследствие этого **регуляция поведения и деятельности людей** не может осуществляться вне мира их психических явлений. Это объясняется тем, что именно с помощью психики человек осознает свои потребности, формулирует мотивы, ставит перед собой лично-значимые цели, а также определяет задачи, вырабатывает (отбирает) средства и приемы для их достижения. Поведение же в этом случае выступает лишь внешней стороной проявления психики, что во многом предопределяется следующей общетеоретической позицией психологии и педагогики.

Осознание человеком своего места в окружающем мире. Эта функция психики, с одной стороны, обеспечивает правильную ориентацию человека в объективном мире, обеспечивая эффективное осмысление всех его реалий и адекватное отношение к ним. С другой стороны, с помощью психического компонента сознания человек осознает себя как личность, наделенную определенными индивидуальными и социально-психологическими особенностями, представителя конкретной общности и социальной группы, отличающуюся от других людей и находящуюся с ними в своеобразных межличностных отношениях. Полнота осознания человеком своих личностных характеристик в то же время помогает ему приспособливаться к другим людям, правильно строить общение и взаимодействие с ними, достигать общих целей в совместной деятельности, поддерживать гармонию в общности и социальной группе в целом.

ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНАЯ ОСНОВА

Естественнонаучные основы психологии и педагогики сформированы на результатах исследований в области психофизиологии, медицины, биологии и ряда других наук. В них раскрываются особенности нервных структур и центров, функционирование которых связано с психическими процессами и поведением человека, а также физиологические механизмы его познавательной деятельности. В обобщенном виде они могут быть представлены как фундаментальные положения, раскрывающие **закономерности высшей нервной деятельности (ВНД)**.

К настоящему времени известно, что в основе высшей нервной деятельности в постоянно изменяющихся соотношениях находятся два процесса: *возбуждения* и *торможения*. Их функционирование инициируется воздействием внешней или внутренней среды, которое вызывают *раздражением*.

Возбуждение представляет собой процесс высвобождения нейроном собственной энергии в ответ на внешнее или внутреннее раздражение, ведущий к распространению импульсной активности в нервной системе. В нейроне, находящемся в состоянии возбуждения, нарушается равновесие внутренних электрохимических процессов, что приводит к его активной реакции на воздействие внешней среды в форме влияния на соседние клетки.

Торможение также рассматривается как активный процесс, но уже направленный на прекращение или затруднение процесса возбуждения. В нейроне, находящемся в состоянии торможения, осуществляется восстановление равновесия происходящих в нем электрохимических процессов.

Процессы возбуждения и торможения протекают в соответствии определенными закономерностями, к числу которых относятся явления иррадиации, концентрации и индукции.

Иррадиация (лат. *irradiare* – сиять, испускать лучи) представляет собой способность нервных процессов возбуждения и торможения распространяться в центральной нервной системе от одного его элемента (участка) к другому. Согласно результатам специальных исследований И.П.Павлова, она лежит в основе генерализации условного рефлекса и зависит от интенсивности (силы) раздражения. Доминанта – временно господствующий очаг возбуждения, подчиняющий себе деятельность нервных центров, направляет ее и определяет характер ответной реакции. Как показали исследования П.А.Анохина, иррадиация, например, торможения является следствием проявления доминантности отрицательных воздействий внешней среды и их тормозящего действия на другие реакции.

Концентрация рассматривается как способность процессов возбуждения и торможения возвращаться к исходному очагу (участку) нервной системы, где их сила была наивысшей, а поэтому и сохранение их следов наиболее устойчиво. Концентрация лежит в основе механизмов различения условных стимулов, специализации условно-рефлекторных реакций.

Индукция (лат. *induction* – наведение, побуждение) нервных процессов – динамическое взаимодействие процессов возбуждения и торможения, выражающееся в том, что возбуждение одних нервных клеток может вызвать торможение в других и наоборот. Когда в коре головного мозга возникает и стабилизируется очаг возбуждения или торможения, меняется состояние не только тех клеток, которые охвачены ими, но и соседних. В последних, как правило, возникает противоположный процесс. Эта разновидность индукции называется одновременной (пространственной). Другая разновидность – последовательная (временная) индукция. После исчезновения возбуждения в какой-то части нервной системы в ней развивается торможение и наоборот.

Следует отметить, что представленные естественнонаучные основы психологии и педагогики не являются окончательно оформленными. Процесс их дальнейшего развития и совершенствования не прекращается. В последние же годы основные усилия ученых направлены на раскрытие нервных механизмов психических процессов. Не меньшее значение придается использованию исследовательских методов различных наук (физиологии, психофизиологии, математики и т.д.) в интересах дальнейшего познания закономерностей высшей нервной деятельности. Результаты научных открытий в психологии и педагогике, в свою очередь, используются при построении гипотез и объяснительных схем в физиологии высшей нервной деятельности и наоборот. В свою очередь исследователи естественнонаучных основ психологии и педагогики принимают уча-

стие в решении психолого-педагогических теоретических и прикладных задач. Все это рассматривается как необходимое условие более продуктивного осмысления различных сфер деятельности человека (например, профессиональной, учебной, воспитательной и др.), которые опираются на физиологическую, психологическую и педагогическую основы.

Наличие четкой методологической, общенаучной и естественнонаучной основ позволяет осуществлять глубокое изучение проблем отечественной психологии и педагогики, сосредоточивать усилия исследователей на решении актуальных задач профессиональной деятельности, обучения, воспитания и развития современного человека, а также общностей людей и социальных групп. Их глубокое знание во многом будет способствовать всестороннему усвоению теоретических основ психологии и педагогики, а также формированию необходимых практических навыков и умений, реализуемых в профессиональной деятельности менеджера (специалиста) высшей образовательной квалификации. В связи с этим, важно уяснить обоснованность использования разработок психологии и педагогики в системе единого научно-практического знания.

Взаимосвязь психологии и педагогики

Необходимо отметить, что развитие психологии и педагогики длительное время шло в различных направлениях, но в конце XIX в. наметилось сближение их практической направленности. Это было обусловлено проникновением в них эволюционных идей и развитием прикладных отраслей психологии и экспериментальной педагогики. Считается, что первый проект построения единого отечественного психолого-педагогического знания на принципах естественнонаучного подхода к обучению и воспитанию детей предложил П.Ф.Каптерев. С аналогичной же позиции изучал проблемы формирования детского ума П.Ф.Лесгафт, которому также принадлежит исследование так называемых «школьных типов».

Эта идея в дальнейшем реализуется в специальной комплексной науке о детях – **педологии** (греч. *paidos* – дитя, *logos* – учение). Первые работы педологического характера (Г.С.Холл, Дж.Болдуин, В.М.Бехтерев, А.П.Нечаев и др.) были опубликованы в начале XX в. Применительно к детской психике, наряду с направлением, которое объясняло ее развитие исходя из принципов биологических и анатомо-физиологических концепций, складываются подходы, ориентирующиеся на культурно-исторический подход и ставящие поведение ребенка в зависимость от социальных факторов. В то же время, изучение проблем развития (обучения и воспитания) детей побуждало опираться на объективные показатели строения, функций и развития психики ребенка. Однако с 1936 г. дальнейшая разработка педологических проблем в нашей стране директивно запрещается. Выполненные к этому времени работы известных отечественных ученых П.П.Блонского, Л.С.Выготского и др. остаются невостребованными. В последние годы понятие «педология» не употребляется и в зарубежной науке – ее проблемы исследуются в общем русле развития детской психологии.

В настоящее время результаты психологических и педагогических научных разработок отечественных и зарубежных ученых комплексно реализуются в одной из отраслей психологии, изучающей психические явления, возникающие в условиях целенаправленного педагогического процесса - **педагогической психологии**. Ее разработчики (В.В.Давыдов, В.А.Крутецкий, В.Джемс и др.) наиболее типичным методом научного исследования считают преобразующий (формирующий) эксперимент. По их оценке он позволяет изучать те изменения, которые происходят в психике детей в течение и в результате экспериментально построенного педагогического процесса (обучения и/или воспитания). Такой подход позволяет выделить из множества факторов, одновременно воздействующих на подрастающего человека, те, которые оказывают решающее влияние на ход формирования изучаемых в нем личностных свойств и качеств. Результаты исследований реализуются в частных методиках обучения, в ходе разработки учебных программ и учебников, в процессе построения научно обоснованной системы учебно-воспитательной работы в общеобразовательных учреждениях различного уровня.

В последние годы предпринимаются попытки объединить результаты психологических и педагогических исследований особенностей психики взрослых, а также процессов их обучения и воспитательной коррекции (развития) в рамках новой, пока еще формирующейся науки – **андрагогики** (греч. *andros* – взрослый человек, *ago* – вести). Исследователи и разработчики ее проблем (Л.И.Анциферова, А.В.Даринский, С.И.Змеёв, Э.Торндайк и др.) рассматривают процесс обучения с точки зрения основных психологических теорий, предлагают осуществлять личностную диагностику взрослых с использованием психодиагностических методик, учитывают психологические требования к созданию условий для повышения эффективности педагогического процесса.

Одновременно не прекращаются и другие попытки объединить научные разработки психологии и педагогики в системе одного научно-теоретического знания прикладного характера. Авторы одной из таких идей Г.Г.Броневицкий, С.Н.Ладнов и др. предлагают реализовать этот подход в рамках **психопедагогики**. Особенностью данного подхода является то, что в нем предлагается использовать результаты научных исследований психологии и педагогики для разработки проблемы обучения и воспитания взрослых, как составных элементов профессиональной деятельности специалиста высшей образовательной квалификации.

Реализация этих и многих других подходов в последние годы привела к формированию специфических психолого-педагогических отраслей в точке соприкосновения научных и прикладных интересов психологии и педагогики. В связи с этим, иногда встречаются утверждения, что психология выступает лишь теоретической основой педагогики. Однако в этом случае реальная грань, разделяющая предметы этих наук, стирается. В то же время она существует. Если психология изучает психические процессы, строго говоря, безотносительно к использованию соответствующих данных в процессах воспитания, то педагогику интересует именно инструментальная сторона. Например, если общие зако-

номерности внимания и его развития изучаются психологией, то для педагогики важно его целенаправленное использование в целях обучения и воспитания. Следовательно, она использует установленные психологией факты для исследования своего собственного объекта. Вот почему в современной английской и американской психолого-педагогической традиции соответствующая проблематика относится к прикладной части общей, педагогической или социальной психологии.

И все же, несмотря на достаточную самостоятельность психологии и педагогики, в практической деятельности результаты их исследований реализуются преимущественно совместно. Это обусловлено рядом причин:

во-первых, в самом общем виде совпадает их объект изучения: личность и коллектив (группа людей), как участники определенной (учебной, профессиональной и т.д.) деятельности;

во-вторых, главной целью обеих наук выступает повышение эффективности обучения (профессиональной подготовки), воспитания и развития человека.

в-третьих, обе науки опираются на единую методологическую, общенаучную и естественнонаучную основу.

Следовательно, это две взаимосвязанные, взаимодополняющие науки. При этом психология дает в руки педагога своеобразный инструмент изучения и воздействия на личность и группу людей, который он использует в ходе их обучения, воспитания и развития - процессов, рассматриваемых педагогикой.

Однако включение психологии и педагогики в состав междисциплинарных исследований продуктивно лишь тогда, когда они обогащают их присущими только им понятиями, методами, объяснительными принципами. Вместе с тем в результате контактов с другими науками психология и педагогика сами обогащаются новыми идеями и подходами, развивающими их содержание и категориальный аппарат, обеспечивающими их целостность как самостоятельных наук прикладной направленности.

Психология и педагогика в системе наук

Современные отечественные психология и педагогика входят в систему гуманитарного знания, поскольку непосредственно обращены к человеку. Но столь же верно утверждать, что они являются частью обществознания, поскольку изучают человека в обществе, группах людей и в условиях межличностного взаимодействия в ходе его обучения, воспитания и развития. Следовательно, эти явления можно рассматривать как специфический процесс социализации личности, что одновременно является предметом *социологии*.

Непосредственное отношение к психологии и педагогике имеет *философия*. Во-первых, теория познания составляет наиболее общую методологическую основу психолого-педагогических исследований. При этом различные философские направления в существенной мере по-разному «видят» процесс познания вообще и соответственно процесс научного исследования в частности. А это уже определяет как приоритеты исследования, так и его методику. Во-вторых, такие традиционно философские человековедческие вопросы, как со-

отношение материи и духа, цели и смысла жизни человека и т.д. определяют практическое решение собственно психолого-педагогических задач (цели образования, его содержание и др.). В результате со второй половины XX в. стали активно развиваться некоторые отрасли философского и социологического знания, тесно связанные с психологической и педагогической проблематикой: философия психологии, философия образования, социальная психология, социология образования и др.

Весьма существенное значение для психологии и педагогики имеет и *этика*. Выводя нормы нравственности из жизненной практики и различных философских систем, формулируя их в виде моральных правил, она, однако, не занимается вопросом о том, как индивид или общество присваивает эти нормы и соответствующие образцы поведения. Этим занимается психология и педагогика, выстраивая направления воспитания и разрабатывая его методы. Подобным образом можно представить взаимодействие психологии и педагогики с *эстетикой*, в результате которого становится возможным разработка теории и создание действенной системы художественного воспитания. Психология и педагогика также устанавливают свои формы связи и с некоторыми естественными науками, изучающими человека как биологическое существо (*анатомия, физиология, антропология* и др.).

Экономические науки дают возможность психологии и педагогике принимать во внимание и учитывать закономерности развития производственных отношений, а также четко представлять те экономические процессы, в условиях которых происходит последовательное развитие психической сферы людей, их обучение и воспитание. Одновременно *науки*, исследующие особенности различных видов *профессиональной деятельности*, ориентируют психологию и педагогику в направлениях правильного осмысления функционирования психики и сознания в условиях труда и отдыха. Это позволяют точнее определить и диагностировать уровень развития у людей тех качества, которые необходимы им для эффективного выполнения функциональных обязанностей.

Медицинские науки дают в руки исследователей научных проблем психологии и педагогики обширный материал, позволяющий понять причины патологических и других изменений в психическом развитии людей в процессе их обучения, воспитания, профессиональной и других видов деятельности.

Этнология позволяет психологии и педагогике правильно выявлять и учитывать национальные и другие психологические особенности людей, являющихся представителями определенных этнических общностей, имеющих свой специфический опыт обучения и воспитания. Одновременно *исторические науки* позволяют исследователям проблем психологии и педагогики глубже понимать эволюционный характер и тенденции развития личностной сферы людей, объединяющей их общности, социальной группы и общества в целом.

Логика во многом определяет структуру психологических и педагогических исследований, содержания образования и порядок изложения материала в процессе обучения, а также способы развития мышления в рамках образовательного процесса. Конечно, это также является задачей психологии и педаго-

гики в пределах своего собственного предмета, но логические схемы, фигуры, законы являются необходимой (хотя и не всегда недостаточной) основой, если используется аппарат одной науки для решения прикладных задач другой.

Неоспоримы связи психологии и педагогики с различными разделами *математики* и *кибернетики* (теория вероятности, математическая статистика, теория автоматов и др.). Они важны для решения на современном научном уровне психолого-педагогических проблем с использованием аппарата этих наук (например, моделирования или алгоритмизации).

Вышеизложенное позволяет сделать вывод, что психология и педагогика впитывают в себя из других наук изученные и осмысленные ими представления о генезисе и особенностях проявления психического и педагогического в зависимости от тех конкретных реальностей и феноменов, которые они изучают. Это позволяет исследователям психолого-педагогических проблем более конкретно осуществлять научный поиск, убедительнее обосновывать полученные результаты и формулировать эффективные практические рекомендации по их реализации в процессах обучения, воспитания и развития людей, а также их профессиональной деятельности.

С другой стороны, психология и педагогика, изучая условия и специфику протекания психических процессов, закономерности обучения, воспитания и развития людей и объединяющих их общностей, позволяют естественным, общественным и другим наукам более правильно интерпретировать законы отражения объективной действительности, конкретизировать причинную обусловленность социальных и иных явлений.

Кроме того, у многих других наук, имеющих совершенно иные и, казалось бы, очень далекие от психологии и педагогики области исследования, находится немало точек соприкосновения. В результате в научном знании часто возникают новые перспективные направления, связывающие различные отрасли знаний в неразделимое целое. Таковыми, например, являются отрасли, возникшие на стыке психологии и педагогики с точными и техническими науками – компьютерная диагностика психической сферы человека, а также уровня его знаний, навыков и умений, реализация современных информационных технологий в учебном процессе, математическое моделирование и др. Следовательно, психология и педагогика на нынешнем этапе развития отечественной науки находятся на острие проводимых научных исследований.

Таким образом, психология и педагогика как науки, представляют собой систему знаний и практических рекомендаций, направленных на повышение эффективности профессионального труда специалистов высшей образовательной квалификации. Овладение их содержанием, а также выработка первичных навыков применения полученных знаний в ходе повседневной деятельности позволит выпускнику отечественной высшей школы избежать ошибок, значительно повысить уровень своей профессиональной подготовки.

Однако само по себе изучение психолого-педагогических научных и прикладных разработок создает лишь предпосылки для успешной профессиональной деятельности. Получить ответы на все вопросы, которые могут возникнуть у начинающего менеджера или специалиста, невозможно. Это объясняется тем, что нельзя с достаточной вероятностью предусмотреть конкретные условия и специфику организации (учреждения, фирмы), в которой ему предстоит работать, морально-психологическую (корпоративную) атмосферу, своеобразие межличностных отношений, образовательный уровень персонала и другие психологические и педагогические факторы, которые будут влиять на характер его деятельности. Это требует творческого подхода не только к изучению психологии и педагогики, но и формирования первичного видения сфер применения полученных знаний, анализа специфики проявления изученных психолого-педагогических феноменов при прохождении учебной практики и наблюдения за деятельностью опытных специалистов сферы предстоящей профессиональной деятельности.

Вопросы и задания для самоконтроля знаний

1. Каковы научные источники формирования и развития отечественной психологии и педагогики?
2. Выявите и раскройте основные причины кризиса мировой психологической мысли первой половины XX в., а также оцените его влияние на последующее развитие психологии.
3. Оцените целесообразность ориентации современных отечественных педагогических разработок на интересы человека, общества, государства.
4. Обоснуйте принципиальные положения, объясняющие взаимосвязь психологии и педагогики в профессиональной деятельности менеджера (специалиста) высшей образовательной квалификации.
5. В чем заключается значение знания психологии и педагогики для эффективной профессиональной деятельности менеджера и специалиста высшей образовательной подготовки?

Дополнительная литература

1. **Броневицкий, Г.Г.** Психопедагогика /Г.Г. Броневицкий, С.Н. Ладнов; под ред. Г.А. Броневицкого. –СПб.: ВМИИ, 2006.
2. **Григорович, Л.А.** Педагогика и психология: учеб. пособие для студентов вузов / Л.А. Григорович, Т.Д. Марцинковская. -М.: Гардарики, 2003. -475 с.
3. **Реан, А.А.** Психология и педагогика //А.А.Реан, Н.В.Бордовская, С.И.Розум. –СПб.: Питер, 2008. -432 с.
4. **Харламов, И.Ф.** Педагогика: учеб. для студентов вузов, обуч-ся по пед.спец. / И.Ф. Харламов. 4-е изд., перераб.и доп. -М.: Гардарики, 2002. -517 с.

ЧАСТЬ 1
ПСИХОЛОГИЯ

Глава 1. ПСИХИКА ЧЕЛОВЕКА

***Понятие и структура психики.** Соотношение объективной и субъективной реальности, сознания и бессознательного (подсознания). Природа психики (развитие психики в филогенезе). Эволюция психики. Психика, мозг и организм. Структура и основные (высшие) функции психики. Психика, поведение и деятельность.*

***Психические процессы как основа функционирования психической сферы человека.** Психические познавательные процессы: ощущение, восприятие, память, представления, воображение, внимание, мышление, речь. Психические эмоционально-волевые процессы: эмоции и чувства, воля.*

Известно, что психика является особой формой отражения объективной реальности, присущей только живым существам. При этом само отражение не только представляет продукт активной деятельности субъекта, но и, опосредствуя ее, выполняет функцию ориентации и управления ею. Следовательно, психические явления представляют собой необходимый внутренний момент предметной деятельности человека. Изменяясь и усложняясь, они приобретают у человека качественно новую форму – форму сознания, порождаемого его жизнью в обществе и выступающего показателем индивидуальной психики.

1.1. Понятие и структура психики человека

В отличие от неорганической природы, живой организм непрерывно взаимодействует с окружающей средой. Его эволюция, начиная от простейшего вида и заканчивая человеком, - это смена усложняющихся форм такого взаимодействия. Живой организм без поддерживающей его существования внешней среды невозможен. Следовательно, без понимания влияния среды на организм, соотношения объективной и субъективной реальности не может быть понята природа психики человека, а также механизмы последующего формирования его психологии в результате взаимодействия сознания и подсознания.

Соотношение объективной и субъективной реальности, сознания и подсознания (бессознательного)

Прежде всего, с этой целью необходимо рассмотреть понятие и соотношение объективной и субъективной реальности. Если учитывать, что объективная реальность формируется предметами и явлениями объективного мира, существующими независимо от сознания человека, то содержание субъективной реальности представляет собой отражение в сознании человека объективного мира и всецело зависит от психики человека - его интересов, эмоционального состояния, особенностей органов чувств и др. В результате одни и те же предме-

ты и явления разные люди воспринимаю по-разному. При этом выделяют два вида отражения: репродуктивное (точное, как на фотопленке) и созидательное (дополняющее отсутствующие особенности объективного мира).

Следует учитывать, что психически нормальному человеку присущи оба вида. Однако в случае некоторого атрофирования созидательного вида, человек ("реалист") видит лишь то, что находится на поверхности предмета или явления. Если же утрачено репродуктивное восприятие (как правило, в результате болезни - психоза), то человек воспринимает объективную реальность лишь как символ и отражение собственного внутреннего мира. Следовательно, содержание отражающегося в сознании человека объективного мира (объективной реальности) всецело зависит от его психики.

Поскольку психика многообразна в своих формах и проявлениях, то в психологической науке в качестве сознательного рассматривается все то, что составляет его субъективный и полностью контролируемый внутренний мир, который проявляется в действиях и поступках, во взаимоотношениях и взаимодействии с другими людьми. А, следовательно, сознание рассматривается как высший этап эволюции психики человека в результате его общественно-исторического развития, продукт их всестороннего совершенствования в деятельности.

В то же время современная наука признает также наличие и другой формы проявления психики – подсознания (бессознательного). По своей сути это процесс отражения действительности, в ходе которого человеком не осознаются его источники, а отражаемая реальность сливается с его переживаниями. Однако для более глубокого понимания механизмов формирования феноменов сознания и подсознания необходимо уяснить саму природу психики.

Природа психики (развитие психики в филогенезе)

Психика (греч. *psychikos* - душевный) – продукт функционирования высокоорганизованной материи (мозга), проявляющийся в субъективном отражении объективной реальности. Объясняя ее природу, отечественная психология исходит из закона, открытого **Ч.Дарвином**. Его суть заключается в том, что эволюция живых существ и появление в результате человека осуществлялась на основе изменчивости всего живого, а также наследственности, закрепляющей и удерживающей приобретенные признаки путем естественного отбора. В данном случае речь идет о формировании и развитии психики в филогенезе - от появления простейших организмов до нынешнего состояния нервной системы человека.

Филогенезное развитие психики в отечественной психологии рассматривается на двух уровнях: физиологическом и элементарном психическом.

На уровне физиологического развития в эволюции психики выделяются несколько этапов.

Первый этап. В самом начале зарождающейся на земле жизни наметились две основные формы изменчивости во взаимодействии элементарных организмов (прообразов нервных клеток) с окружающей средой. Они и определили уже у одноклеточных разделение на две самостоятельные ветви: реализуемых у растений и в животном мире. В основе этого разделения лежит присущая простейшему организму форма физиологического отражения окружающей среды - **раздражимость**, которая представляет собой *изменение физиологического состояния организма под влиянием внешних воздействий (тепловых, световых, химических и др.), называемых раздражителями.*

Второй этап. В последующем раздражимость стала вызывать приспособительские процессы, уравнивающие состояние организма со средой. Если растения остановились на физиологической форме отражения, заключающейся в изменении химического состава и физического состояния, то в животном мире процессы усовершенствования продолжались. У них формируется новый тип раздражимости - **чувствительность** - как *общая способность организма к ощущению и защитному реагированию на действие раздражителя.* Именно с ее появлением начинается эволюция психического отражения окружающего мира.

Третий этап. В его пределах появляются **ощущения** - *отражение нервной клеткой конкретных температурных, световых, химических и т.р. характеристик, воздействующих на нее предметов и явлений объективного мира.*

Четвертый этап. Последующее объединение нервных ощущений в систему привело к образованию качественно нового вида физиологического отражения объективной действительности – **восприятия**, представляющего собой *объединение различных видов ощущений в едином субъективном образе воздействующих на организм внешних предметов и явлений.*

Дальнейшее объединение нервных клеток привело к образованию в организме мозговой трубки, а в последующем - спинного и головного мозга. Это был уже совершенный орган, позволивший, наряду с физиологическим, появиться и психическому (субъективному) отражению мира.

Формирование **элементарного психического уровня** филогенезного развития психики также может рассматриваться в рамках нескольких самостоятельных этапов.

Первый этап. В его пределах возникают простейшие психические реакции организма животного мира, получившие название **рефлексов** – *закономерной ответной реакцией организма на действие определенного раздражителя.* Как было экспериментально выявлено и доказано **И.М.Сеченовым**, все акты сознательной и бессознательной жизни по способу своего происхождения являются рефлексами. При этом они начинаются чувственным возбуждением, продолжаются определенным психическим актом и заканчиваются мышечным движением.

Второй этап. Происходит формирование однообразных рефлексивных действий на конкретные воздействия внешних или внутренних раздражителей. **И.П.Павлов** установил, что в основе нервной деятельности живого организма лежит рефлекс, представляющий не только физиологическое, но и психическое явление одновременно. При этом он назвал постоянную связь внешнего раздражителя с соответствующей реакцией на него живого организма - **безусловным рефлексом**, а временную - **условным рефлексом**.

Третий этап. Безусловные рефлексы закрепляются в организме и передаются по наследству, что привело к образованию **инстинктов** - совокупности врожденных компонентов психической деятельности человека и животных (безусловных рефлексов), проявляющихся в их поведении и обеспечивающих их существование. Формирование инстинктов на первых порах обуславливалось биологическими потребностями (питания, продолжения рода и так далее), а в последующем совершенствовалось и приобретало новое содержание - ориентировочное, защитное, поисковое. Но следует учитывать, что безусловные рефлексы и инстинкты обеспечивают взаимодействие организма только со стабильной средой. В изменчивой же среде одних только безусловных связей недостаточно. Этот пробел восполняется механизмами условных рефлексов.

Образование условных рефлексов является более сложным процессом в работе нервной системы. Они стали основой приспособления живого организма к изменчивой, подвижной, многообразной среде и могут вырабатываться на сигналы, связанные с безусловным раздражителем, но уже через второй, третий и так далее раздражители.

Четвертый этап. Последующее развитие нервной системы дало возможность в рефлексивном поведении опереться на сочетание различных реакций на одновременно действующие раздражители. Чем более совершенствуется организм, тем легче изменяющиеся условия среды снимают устаревшие инстинктивные формы поведения и формируют новые, более совершенные. Появление способности легко менять формы поведения создало новый вид психической деятельности, называемый **навыком**.

Анализ результатов представленного филогенезного развития психики на физиологическом и элементарном психическом уровне позволяет рассмотреть обобщенные показатели ее эволюции.

Эволюция психики

На первом этапе у животных сформировались и получили развитие **сенсорные** (лат. *sensus* – ощущение) **процессы**. В результате был усовершенствован их двигательный аппарат. Постепенно происходило формирование их способности дифференцированно отвечать на воздействие внешних и внутренних раздражителей. Одновременное развитие получили органы чувств (обоняние, зрение, слух и др.), позволяющие более точно дифференцировать воздействие внешних раздражителей.

На втором этапе происходит развитие **перцептивных** (лат. *perceptio* – восприятие) **процессов**, в результате чего функционирование психики усложнилось. Наблюдается значительное развитие и усложнение сенсорных процессов,

а также увеличивается их роль в регулировании поведения. На этом же этапе совершенствуются центральные отделы нервной системы, позволяющие образовывать связи между различными органами ощущений, появляется предметно-образное отражение действительности и первые эмоции.

Следующий этап в эволюции психики характеризуется формированием **рассудочного поведения**¹ - такой формы поведения, при которой решение задач производится на основе отражения связей и отклонений между предметами и явлениями объективного мира. В данном случае нервная система обеспечивает регулирование поведения живого существа в тех условиях, в которых оно находится в настоящее время. Одновременно оно проявляется в способности к осмысленному поведению при возникновении препятствий на пути достижения цели. В то же время отмечается, что эти действия у животных носят примитивный характер и не являются следствием знания объективных законов природы. К тому же они не занимают главенствующего положения в их поведении, не передаются от одного животного к другому, а следовательно, не могут считаться продуктом видового развития.

На этом же этапе физическое и психическое развитие человека осуществляется в результате специфической для него деятельности, имеющей целью обеспечение своего существования – труда. В результате его руки теряют функции обеспечения передвижения и приобретают первые свойства осязания (кожной чувствительности), помогающие познавать важные для процесса труда особенности предметов. Это обусловило появление способности к мышлению, формирование потребности в общении с другими людьми. Последующее появление речи содействовало развитию абстрактного мышления, а отражательная деятельность начинает носить сознательный характер.

Если животное способно лишь к рассудочному поведению, исходя из реально существующих условий, то человек может планировать эти действия абстрактно. Следовательно, у человека на следующем этапе появилась иная, более совершенная форма психической деятельности, получившая название **сознание**. Она представляет собой *высший уровень психического отражения человеком окружающего мира, выступающего как непрерывно меняющаяся совокупность чувственных и умственных образов и предвосхищающего его практическую деятельность*. Сознание существует в виде единства всех форм познания человеком окружающей его объективной действительности, его переживаний и отношений к тому, что он отражает. К тому же оно позволяет человеку познавать общее и особенное в окружающей его действительности, определенным образом относиться к ней, решать нестандартные (творческие) задачи.

Последовательное развитие и совершенствование сознания привело к эволюционному формированию следующей психической структуры - **самосознания**. По своей сути это *относительно устойчивая, осознанная и эмоционально*

¹ Ряд психологов в рамках рассматриваемого этапа выделяют формирование у животных интеллектуальных действий. Однако это нельзя считать правомерным. Интеллект (лат. *intellectus* – разумение, понимание) с точки зрения психологии предполагает постижение сути чего-либо, что животным не присуще.

окрашенная система представления человеком самого себя, на основе которого он строит свое взаимодействие с другими людьми. Это целостный, хотя и не лишенный внутренних противоречий, образ собственного Я, выступающий как установка по отношению к самому себе. Это уже следствие социального взаимодействия человека, которое определяется его жизненным опытом. С точки зрения отечественной Я-концепции ее составляющими выступают реальное Я (представление о себе в реальном времени), идеальное Я (то, каким человек, по его мнению, должен бы стать, ориентируясь на моральные нормы общества), динамическое Я (то, каким он намерен стать), фантастическое Я (то, каким человек желал бы стать, если бы это оказалось возможным) и др. Именно самосознание регулирует социальное поведение людей, являющимся на сегодняшний день высшим уровнем их деятельности.

Психика, мозг и организм

Основной физиологической предпосылкой формирования и совершенствования сознания и самосознания человека явилось эволюционное развитие его нервной системы. Ее первичным элементом является **нервная клетка**. Вместе с отростками (дендритами, аксоном и нервными окончаниями) она представляет морфологическую единицу, называемую **нейроном**. Основная функция нейрона - формирование возбуждения, распространяемого на другие нервные клетки в виде кратковременных электрических импульсов. Те нервные клетки, которые непосредственно воспринимают действие раздражителя, называются **рецепторами**.

Нервная система взрослого человека насчитывает около 17 млрд нервных клеток, имеющих одинаковое строение и общую функцию. Объединяясь в определенные группы, они образуют центральную, периферическую, телесную и вегетативную нервные системы.

Центральная нервная система - нервные клетки, формирующие головной и спинной мозг человека. Она объединяет организм и подчиняет его единому органу управления.

Основную роль в управлении организмом играет **головной мозг**. Его функциональная организация может быть объединена в три основных блока.

1. Энергетический блок. Поддерживает тонус, необходимый для нормальной работы нервной системы. Он расположен в верхних отделах мозгового ствола.

2. Блок приема, переработки и хранения информации. Включает в себя задние отделы обоих полушарий головного мозга, а также теменные, затылочные и височные отделы его коры.

3. Блок, обеспечивающий программирование, регуляцию и контроль деятельности нервной системы. Расположен в лобных отделах коры головного мозга.

В целом же головной мозг представляет собой центральный отдел нервной системы животных и человека, обеспечивающий наиболее совершенные формы регуляции всех функций организма, его взаимодействие со средой, высшую

нервную деятельность, а у человека еще и высшие психические функции (сознание и самосознание). Его структурными физиологическими компонентами являются:

- *кора больших полушарий* (кора головного мозга) представляет собой слой нервных клеток (так называемое «серое вещество»), покрывающий их и играющий исключительно важную роль в осуществлении психической деятельности. Она имеет толщину 2-5 мм и состоит примерно из 15 млрд. нервных клеток. Кору головного мозга разделяют на несколько отделов: лобный, где осуществляются сложные связи, обеспечивающие анализ и синтез отражаемого в сознании; теменной, где расположены двигательные центры; затылочный с центрами зрения; два височных - с центрами слуха.

Значительную часть коры головного мозга занимают клетки, связанные с деятельностью кистей рук, особенно больших пальцев, а также клетки, связанные с функциями мышц органов речи - губ и языка. Таким образом, в коре головного мозга человека наиболее представлены те органы, которые участвуют в его деятельности и общении;

- *передний мозг* – передняя часть головного мозга, состоящая из правого и левого полушарий, а также включающий *конечный мозг*, являющийся его одним из наиболее важных отделов, и *промежуточный мозг*, в котором располагаются *таламус* и *гипоталамус*;

- *средний мозг* – отдел головного мозга, лежащий под большими полушариями и обеспечивающий рефлекторную регуляцию тонуса мышц, позы, движения глаз и др.;

- *задний мозг* – отдел головного мозга, в котором располагается мозжечок и к которому примыкает продолговатый мозг;

- *мозжечок* – задняя часть ствола головного мозга, обеспечивающая координацию движений и позы, тонуса и равновесия тела;

- *продолговатый мозг* выступает связующим элементом между головным и спинным мозгом. В нем сосредоточены центры, управляющие дыханием, сердечной деятельностью, работой желудочно-кишечного тракта и других внутренних органов.

В **спинном мозге** сосредоточены нервные волокна из всех органов и тканей. Он как бы объединяет организм в единое целое и подчиняет его головному мозгу. Одновременно спинной мозг является каналом, через который головной мозг получает информацию от рецепторов о действиях внешних и внутренних раздражителей, а также руководит функционированием организма человека как целостной системы.

Мозг человека - это венец эволюции, над которым природа трудилась миллионы лет, материальный аппарат нашей психической деятельности - самое сложное и совершенное создание, центральный пульт управления всей жизнедеятельностью организма.

Периферическая нервная система включает в себя нервные клетки, связывающие спинной и головной мозг с нервными окончаниями (рецепторами) периферии организма (глаз, рук, ног и т.д.). Она состоит из нервных волокон

(нервов), нервных узлов и сплетений, чувствительных нервных окончаний, соединяющих рецепторы со спинным и головным мозгом. 12 пар нервов отходят непосредственно от головного мозга (лицевой, слуховой, зрительный и др.) и называются черепно-мозговыми. Кроме того, периферическую нервную систему обслуживает 31 пара спинномозговых нервов. Их основными функциями является передача действия раздражителей в центральную нервную систему и ответных реакций организма на них. В состав каждого периферического нерва входят чувствительные нервные волокна, состоящие из отростков нервных клеток.

Центральная и периферическая нервные системы объединены так называемой **телесной (соматической) нервной системой**.

Вегетативная (автономная) нервная система обеспечивает регулирование взаимосвязанной работы внутренних органов человека, играет важную роль в эмоциональных реакциях. Она состоит из парасимпатической и симпатической систем, первая из которых угнетающе действует на организм, вторая - стимулирует его работу.

Продуктом функционирования нервной системы является психика, представляющая собой динамично отражающуюся в сознании человека информацию об окружающей его объективной и субъективной реальности. В то же время продуктом функционирования самой психики выступают явления, получившие название психологии человека.

Работа нервной системы, обеспечивающая связь организма со средой обитания, называется **высшей нервной деятельностью**, а связывающая органы в единую систему организма - **низшей нервной деятельностью**. В ее основе лежат процессы возбуждения (биоэлектрическая реакция нервной клетки на раздражение, обеспечивающая образование связей с другими клетками) и торможения (разрушение связей с другими клетками вследствие исчезновения раздражения).

Ориентирующая деятельность мозга человека на основе процессов возбуждения и торможения, формирующая безусловные и условные рефлексы, составляет **первую сигнальную систему**. Через нее осуществляются реакции на непосредственные раздражители и их простые сигналы. Первая сигнальная система лежит в основе поведения животных и человека, приспособляющихся к конкретной среде.

Однако человек реагирует определенным образом не только на непосредственные раздражители. Для него раздражителем так же стало и конкретное содержание, вложенное в слово. Оно не только связано с отдельным явлением, но и выражает понятие, всегда обозначающее класс явлений и предметов. Система, обеспечивающая активизацию той или иной группы очагов возбуждения или торможения в ответ на конкретное содержание, вложенное в слово, называется **второй сигнальной системой**, которая связана с первой и работает на ее основе. Однако ее своеобразие, обеспечивающее действие на словесные раздражители, делает ее присущей только человеку. В то время как животное может лишь подать сигнал своим собратьям по поводу опасности, человек имеет

возможность с помощью языка информировать других людей о прошлом, настоящем и будущем, передать им социальный опыт или выполнять любую другую деятельность.

Структура и основные (высшие) функции психики

Структура психики (лат. *structura* – взаиморасположение, строение) - совокупность устойчивых связей между множеством ее компонентов, обеспечивающих целостность ее функционирования. В связи с этим она понимается как неразложимая на отдельные элементы система устойчиво воспроизводящихся в ходе непрерывно меняющихся (протекающих во времени) психических процессов (например, ощущений, восприятия и т.д.).

В отечественной психологии признается наличие нескольких уровней психических структур, связанных иерархическими (соподчиненными) отношениями. В их перечне выделяются психические познавательные и эмоционально-волевые процессы¹, психические образования и психические свойства. В структуре психики они функционируют комплексно, однако каждая из них, являясь относительно самостоятельным элементом, решает присущие только ей задачи психической деятельности. Так, психические процессы (ощущения, восприятие, представления и др.) обеспечивают непосредственное отражение свойств и качеств внешней среды в сознании человека. Психические образования (знания, навыки, умения и др.) определяют объем и качество воздействия (деятельности) самого человека на окружающий мир. Психические свойства (направленность, характер, темперамент и др.) обуславливают поведение человека, прежде всего то, как он поступит в той или иной конкретной жизненной ситуации.

В основе формирования и последующего развития каждого из структурных элементов психики человека находятся **психические функции**, которые представляют собой *сложные, социально обусловленные прижизненно складывающиеся системные психические явления*. Они исследованы и обоснованы Л.С.Выготским и в последующем развиты А.Р.Лурия и другими отечественными психологами. В основе современных представлений о функциях психики, как сознательных формах психической деятельности, лежат научные положения об общественно-историческом происхождении психики человека и ведущей роли деятельности в формировании его сознания.

Признается, что психические функции человека обладают большой пластичностью и взаимозаменяемостью входящих в них компонентов. Их формирование характеризуется тем, что первоначально они существуют как форма взаимодействия между людьми и лишь позже – как полностью внутренний процесс. Это превращение получило название **интериоризации** (лат. *interior* – внутренний). По своей сути это процесс формирования внутренних структур

¹ В ряде учебных изданий познавательные и эмоционально-волевые процессы рассматриваются как самостоятельные структурные компоненты психики.

человеческой психики, благодаря усвоению структур внешней социальной деятельности. Иными словами, функцию интериоризации можно понимать как преобразование структуры внешней (предметной) деятельности в структуру внутреннего плана сознания.

На первых этапах формирования рассмотренной высшей психической функции она представляет собой развернутую форму предметной деятельности и опирается на относительно простые сенсорные (чувствительные) и моторные (двигательные) процессы. В дальнейшем эти действия как бы «свертываются», становясь своеобразными автоматизированными умственными действиями. Это явление в психологии раскрывается посредством второй из высших функций психики, обозначаемой понятием **автоматизация**. В этом случае деятельность человека может рассматриваться как управляемая подсознанием.

На первых этапах своего формирования рассмотренные основные психические функции представляют собой развернутую форму предметной деятельности, опирающуюся на относительно элементарные чувствительные и моторные процессы. Затем эта деятельность «свертывается», приобретая характер автоматизированных умственных действий. Одновременно меняется и их психологическая структура.

Психофизиологической основой основных функций психики являются сложные функциональные системы, включающие большое количество **афферентных** (лат. *afferens* – приносящий) и **эфферентных** (исполнительных) звеньев. Часть из них жестко закреплена за определенными мозговыми структурами, другая же часть обладает высокой пластичностью и может заменять друг друга. Это и лежит в основе механизма перестройки функциональной системы в целом. Следовательно, каждая из психических функций связана с работой не одного лишь какого-либо отдела мозга человека. Она является результатом его системного функционирования в целом, в котором различные мозговые структуры принимают соответствующее дифференцированное участие. Именно это и обеспечивает регуляцию поведения и деятельности.

Психика, поведение и деятельность

Поведение рассматривается как *целеориентированная активность организма (психики) в интересах осуществления контакта с внешним миром*. В его основе лежат потребности, над которыми надстраиваются исполнительные действия, направленные на их удовлетворение. Перечень форм поведения обусловлен усложнением условий среды обитания, в частности переходом человека из простой предметной в более сложную социальную среду.

Однако уже на относительно ранних этапах филогенезного развития психики возникает психическая реальность, требующая ориентировочно-исследовательского поведения. Его основной задачей стало обследование окружающего мира и формирование определенного образа ситуации для осуществления регуляции двигательного поведения в соответствии с условиями ре-

шения стоящей задачи. Однако, если для животного характерно лишь то, что они способны ориентироваться только на непосредственно воспринимаемых особенностях окружающей среды, то человек, в силу развития коллективного труда, может основываться на символических формах представления предметных взаимоотношений. В этом случае его поведение приобретает своеобразную форму, обозначаемую понятием деятельность.

Психологический анализ показывает, что всякая *деятельность* человека - это не только приспособление его к природе. Изготовить орудие труда, пусть даже самое примитивное - значит познать определенные закономерности объективно существующей материальной действительности. И не только познать, но и сознательно воздействовать на нее. Чрезвычайно важно и то, что человек предвидит результат выполняемой деятельности и на основе этого управляет своими действиями. Следовательно, речь идет о сознательном компоненте его психики, формируемом в процессе предшествующей жизни.

Для более полного понимания этого феномена необходимо учитывать, что в онтогенезе человек проходит несколько этапов развития, каждый из которых отражает определенный вид деятельности. В детстве это игра. Чуть позже - учеба. И, наконец, профессиональная деятельность. Все эти виды деятельности человека протекают на фоне его осознанного взаимодействия с окружающей средой, а следовательно, включают в себя соответствующие структурные компоненты. В их перечень входят: мотивы, побуждающие его к деятельности; цели как ее прогнозируемые результаты; операции (локальные действия), с помощью которых деятельность реализуется.

Такова эволюционная характеристика человеческой психики. В настоящее время она представляет собой высший уровень субъективного отражения объективной реальности, основу которого составляют психические процессы.

1.2. Психические процессы как основа функционирования психической сферы человека

Познавательная деятельность - необходимая составная часть жизни человека, условие его формирования и развития как личности, выполняющей конкретный вид профессиональной и другой деятельности, играющей определенную роль в обществе, коллективе. В ее основе находятся психические процессы - ощущение, восприятие, представление, воображение, внимание, память, мышление и речь. В соответствии с решаемыми задачами перечисленные процессы получили название психических познавательных процессов.

Одновременно с познанием окружающего мира человек адекватно реагирует на происходящие события и явления соответствующим состоянием, которое выступает продуктом эмоционально-волевых процессов - эмоций, чувств и воли.

Психические познавательные процессы

Психические познавательные процессы представляют собой *последовательное отражение в сознании человека предметов и явлений объективного мира*. В отечественной психологии выделяются три уровня познания окружающей действительности: элементарный (ощущение и восприятие), промежуточный (представление и воображение) и высший (мышление). Решение познавательных задач на элементарном и промежуточном уровнях обеспечивают процессы внимания и памяти, а на высшем - речь.

Ощущение - процесс отражения в сознании человека отдельных свойств и качеств предметов и явлений объективной действительности, непосредственно воздействующих на его органы чувств. Оно представляет собой начальную ступень познания человеком окружающего мира и может рассматриваться как непосредственная связь сознания с внешним миром, превращение энергии внешнего раздражителя в факт сознания.

Физиологической основой ощущений выступает работа нервно-физиологического аппарата, который состоит из рецептора - нервного окончания, непосредственно воспринимающего действия раздражителей внешней среды или организма человека; нервного пути, по которому ощущения передаются в головной мозг, и нервного центра - участка коры головного мозга, обрабатывающего информацию, поступающую от рецептора. В зависимости от расположения в организме все рецепторы делятся на экстерорецепторы, находящиеся на поверхности тела (зрительные, слуховые, обонятельные и др.); интерорецепторы - нервные окончания, отражающие информацию, идущую от внутренних органов; проприорецепторы, нервные окончания которых находятся в мышцах тела и вестибулярном аппарате, доставляющие информацию о движении и положении тела в пространстве.

В зависимости от свойств и качеств отражаемой объективной реальности выделяются следующие *виды ощущений*: зрительные, слуховые, вкусовые, обонятельные, осязательные (тактильные), двигательные, ощущения положения тела в пространстве, ощущения координации движений, вибрационные, болевые, температурные и органические.

Полнота и качество передаваемых в кору головного мозга ощущений зависят от ряда его показателей. К числу наиболее значимых *характеристик ощущений* относятся:

► *минимальный (нижний) порог ощущений* - наименьшая величина раздражителя, начиная с которой, он отражается в коре головного мозга. Чем меньше величина этого порога, тем выше чувствительность анализатора;

► *максимальный (верхний) порог ощущений* - величина раздражителя, начиная с которой, он или перестает отражаться в коре головного мозга, или наступают болевые ощущения. На его величину может влиять характер деятельности человека, его функциональное состояние, сила и длительность раздражителя, возраст человека и др.;

► *диапазон ощущений* - разница между нижним и верхним порогом ощущений. Его величина характеризует способность анализатора воспринимать тот или иной объем воздействующих на него раздражителей;

► *порог различения (разностный порог)* - минимальное значение, которое позволяет определить различия между двумя идентичными раздражителями. Чем меньше его значение, тем выше дифференцировочная способность данного анализатора различать разные раздражители.

К числу *особенностей ощущений* относятся:

- *адаптация* - приспособление органов ощущений (глаз, слуховых анализаторов и др.) к силе действующих раздражителей. Она может проявляться как полное исчезновение ощущения в результате длительного воздействия раздражителя или как повышение или понижение чувствительности под влиянием воздействия раздражителя;

- *сенсбилизация* – повышение чувствительности анализаторов в связи с повышением возбудимости коры головного мозга под влиянием одновременной деятельности других анализаторов. Например, ощущение ритма способствует усилению мышечно-двигательной чувствительности. Она также может развиваться и с помощью специальных упражнений (у музыкантов – слуховая чувствительность, у дегустаторов – обонятельная и вкусовая и т.д.);

- *зависимость силы ощущений от силы раздражителя*. При этом, если сила раздражителя увеличивается в геометрической прогрессии, то сила ощущений - только в арифметической;

- *явление контраста* - различное ощущение одного и того же раздражителя в зависимости от опыта или одновременного действия другого раздражителя. Слабые раздражители увеличивают чувствительность к другим одновременно действующим раздражителям, а сильные уменьшают ее;

- *последовательные образы* - продолжение ощущения после прекращения действия раздражителя.

Восприятие - процесс целостного отражения в сознании человека предметов и явлений объективного мира, воздействующих в данный момент времени на его органы чувств. Это своего рода понимание содержания того, что оказывает воздействие на психику. Процесс восприятия позволяет объединить различные виды отдельных ощущений в одно целое. Однако это не простая сумма ощущений, получаемых от того или иного предмета, а качественно новая ступень чувственного познания с присущими ей особенностями.

Физиологической основой восприятия является комплексная деятельность системы анализаторов коры головного мозга, сопоставляющих различные виды поступающих ощущений.

По сравнению с ощущениями восприятие является более высокой формой аналитико-синтетической деятельности мозга, без которой невозможно осмысленное понимание характера воздействующего раздражителя. Именно оно обеспечивает выделение объекта восприятия, на основе которого осуществляется синтез всех его свойств в целостном образе.

В зависимости от преобладающей роли того или иного анализатора принято выделять следующие *виды восприятий*: зрительные, слуховые, вкусовые, обонятельные, осязательные, двигательные, координационные и др. Кроме того, рассматриваемый процесс выделяет и некоторые другие, формирующиеся на основе комплексного действия анализаторов: восприятие времени (фиксация отрезков прошедшего времени), пространства (объем объектов, расстояние между ними, взаимное расположение), формы, величины, глубины и т.д.

По степени участия воли в процессе восприятия выделяют преднамеренное и непреднамеренное восприятие. Особой формой преднамеренного восприятия выступает наблюдение. Однако в результате искажения поступающей информации в силу болезненного физиологического или психологического состояния человека, его малоопытности или специальной маскировки предметов может проявляться иллюзорное восприятие (иллюзии).

Наиболее важной *особенностью восприятия* выступает активность (восприятие объективной действительности в результате взаимодействия с ней), постоянство (непрерывность процесса восприятия), апперцепция (зависимость восприятия от опыта и личностных качеств человека).

К основным *характеристикам восприятия* относятся: предметность (полнота формирования конкретного предмета или явления), осмысленность (восприятие предметов и явлений с учетом их смысла для человека), целостность (дополнение сознанием отсутствующих деталей объективного мира), избирательность (восприятие только нужных предметов и явлений).

Информация, поступающая в сознание человека на основе восприятия объективного мира, далее фиксируется памятью.

Память - процесс запоминания, сохранения и воспроизведения человеком того, что он воспринимал, о чем думал и что переживал.

Запоминание - это запечатление в сознании человека информации, поступающей через органы ощущений. Оно может быть механическим или смысловым (логическим), преднамеренным (произвольным) или не преднамеренным (непроизвольным).

Сохранение - это дальнейшее осмысливание материала и овладение им. В ходе этого процесса устанавливаются связи с ранее запомнившимся, выделяется главное, осуществляется систематизация.

Противоположный сохранению процесс - забывание. Основным фактором его включения выступает время. По закону немецкого психолога Г.Эбингауза интенсивность забывания наиболее высокая в первые часы после восприятия материала.

Воспроизведение - восстановление в сознании человека запомнившейся информации. Оно может протекать в виде узнавания или припоминания. При этом осуществляются физиологические процессы, сходные с восприятием: память требует работы тех же центральных нервных аппаратов. Различие заключается лишь в том, что при восприятии центральные физиологические процессы непрерывно поддерживаются раздражением рецепторов, а при воспроизведении они представляют собой лишь их своеобразные «следы».

В настоящее время нет единого понимания *физиологической основы* памяти, однако большинство психологов разделяют идею о ее функционировании на нейронном уровне - установлении связей между различными нейронами коры головного мозга, соответствующих поступающей в память информации. Механизмами памяти выступают повторение, установление связи ("вплетение" нового знания в имеющиеся) и отношения (опора получаемых знаний на отношение к ним).

В отечественной психологии выделяются четыре *вида памяти*: словесно-логическая, наглядно-образная, двигательная (моторная) и эмоциональная. В зависимости от длительности хранения информации память бывает оперативной (секунды-минуты), кратковременной (часы-сутки), длительной (месяцы-годы) и постоянной. Кроме того, в зависимости от используемого приема запоминания различают механическую (запоминание информации в той форме, в которой она воспринимается) и логическую (запоминание смысла получаемой информации) память.

К числу *характеристик памяти* человека относятся: объем (количество хранящейся информации), быстрота и точность запоминания, длительность хранения информации, время для воспроизведения (припоминания).

Представления - процесс создания в сознании человека воспринимавшихся ранее предметов и явлений объективного мира, информация о которых хранится в его памяти. Это своеобразное промежуточное звено в диалектическом переходе от ощущений и восприятий к мышлению, реализующее сигнальную, регулирующую и надстроечную функцию психики человека.

Сигнальная функция является важнейшей. Благодаря ей любые представления сигнализируют о конкретных явлениях воспринимавшейся ранее действительности. Ее отличительной особенностью является то, что в них сигнальное значение приобретает не только свойство (например, форму), но и все другие характеристики предмета.

Сущность регулирующей функции заключается в отборе информации о предмете или явлении, ранее воздействовавшем на органы чувств человека, с учетом реальных условий предстоящей деятельности. Благодаря ей актуализируется именно та информация, которая нужна в данный момент времени.

Надстроечная функция представлений проявляется в ориентации деятельности организма человека на определенные параметры отражения воздействий окружающего мира.

Физиологической основой представлений выступает активизация связей нейронов коры головного мозга, установленных в ходе восприятия предметов и явлений, что позволяет не только воссоздать их образ, но и внести в них некоторые изменения. Это возможно благодаря высокой пластичности центральной нервной системы. Однако сохранившиеся «следы» ощущений создают лишь необходимые условия для построения представления. Сам же образ с его конкретной структурой возникает в результате образования условных

временных связей в коре головного мозга благодаря функционированию первой сигнальной системы, хотя они могут возникать и в связи со второй (словесным обозначением того или иного предмета или явления).

Существует достаточно много *видов представлений*, тем не менее, их все же можно классифицировать по определенным признакам. Так, по видам анализаторов, которые в них задействованы, различают зрительные (например, образ человека, предмета), слуховые (представление музыкальной мелодии), обонятельные, осязательные и вкусовые. Однако такое их выделение весьма условно – представления часто возникают на основе реализации продуктов деятельности нескольких анализаторов.

Также представления различаются по степени обобщенности. В связи с этим говорят о единичных (образы отдельных предметов и явлений) и общих (обобщенные образы предметов и явлений) представлениях. По степени участия в создании представлений волевых процессов выделяют произвольные, возникающие спонтанно, и произвольные представления, в которых ведущую роль играет воля человека, направляющая функционирование психики на достижение определенной цели.

Основными *характеристиками представлений* человека выступают: содержание, объем, соответствие действительности, действенность, яркость, отчетливость, конкретность, обобщенность, активность (способность в необходимый момент сформировать в сознании нужные образы).

Представления как психический познавательный процесс в своем функционировании реализуют не только продукты восприятия, хранящиеся в памяти человека, но и тесно взаимодействуют с другим, во многом схожим с ним процессом – воображением. Как и представления, *воображение* является собой *процесс создания в сознании образов предметов и явлений*, но не воспринимавшихся ранее, а новых, *на основе имеющихся знаний и опыта человека*. Оно лежит в основе прогнозирования деятельности, позволяет предположить эффективность функционирования вновь создаваемых предметов.

В целом воображение можно рассматривать как изменение и преобразование человеком своих представлений с использованием соответствующих мыслительных процессов. Один из них, например, позволяет соединять в одном воображении вычлененных из различных объектов их отдельных частей или элементов и создание таким путем образа, не существующего в природе предмета (сфинкс у древних египтян, кентавр у греков и др.). Другой дает возможность мысленно усиливать или уменьшать отдельные свойства и качества, придавая им несоразмерно большее значение в характеристике созданных образов (смелость льва или трусость зайца). Третий позволяет создавать конкретный образ на основе обобщения черт, наблюдавшихся у ряда схожих объектов (образ учителя, ученика, медицинского работника и др.).

Как и в процессе представления, *физиологической основой* воображения является связь между нейронами коры головного мозга. Однако она обрывается не на основе воспринимавшегося материала, а с использованием уже осмысленного опыта и знаний. В итоге этой сложной психической деятельно-

сти и возникают новые, не имевшие ранее места в реальном процессе восприятия, сочетания образовавшихся в прошлом опыте временных связей, составляющих базу образов воображения.

К основным *видам воображения* относятся произвольное (активное) воображение, проявляющееся на основе волевых усилий человека, и произвольное (пассивное) воображение, возникающее вне волевых усилий и зачастую носящее признаки фантазий. В то же время произвольное воображение делится на два самостоятельных подвида - воссоздающее, которое на основе словесного описания, рисунка, схемы и т.д. позволяет создать невоспринимавшиеся ранее объекты, и творческое, создающее абсолютно новые образы. К числу видов воображения относят также и мечту - создание образа чего-то желанного для человека.

Характеристики воображения аналогичны представлениям и отличаются от них лишь по связи создаваемых образов с объективной реальностью.

Все рассмотренные психические процессы наиболее продуктивно работают при сосредоточении на них всего сознания, выполняемом на основе реализации процессуальных функций внимания.

Внимание - *избирательная направленность сознания на конкретные предметы или явления объективного мира или субъективные процессы*. Без него немислима никакая психическая деятельность. Вместе с тем в психологии принято увязывать внимание, прежде всего, с психической познавательной деятельностью человека на элементарном (ощущения, восприятие) и промежуточном (представление, воображение) уровнях. Следовательно, оно не является процессом отражения действительности, а представляет собой лишь одну из сторон психической деятельности – ее динамики.

Физиологической основой внимания является образование стойких очагов возбуждения в одних участках коры головного мозга и торможения в остальных. Вследствие этого, функционирование внимания обеспечивается за счет специфического явления, обозначаемого понятием доминанты. Его сущность заключается в том, что в каждый момент психической деятельности в коре больших полушарий головного мозга существует участок с повышенной нервной возбудимостью, господствующий (доминирующий) над остальными. Именно в результате этого и осуществляется сосредоточение сознания человека на определенных предметах и явлениях. В результате этого внимание всегда имеет внешнее проявление: направление взгляда к воспринимаемому объекту, некоторое задержание дыхания, отсутствие лишних движений и др.

Выделяются следующие *виды внимания*: произвольное (сила воздействующего раздражителя или его новизна сосредоточивают сознание именно на его восприятии), произвольное (возникает в соответствии с поставленной целью и заранее избранным объектом) и послепроизвольное (вначале возникает как произвольное, а затем под воздействием положительной мотивации человека к объекту переходит в произвольное). В зависимости от преобладающего в конкретный момент времени вида психической познавательной деятельности также проявляются слуховое, зрительное и т.д. внимание.

Вниманию, как и всякому психическому процессу, также присущи свои собственные *характеристики*:

- *устойчивость* - время, в течение которого человек способен сосредоточить сознание на конкретной психической деятельности;
- *концентрация* - степень сосредоточенности сознания на том или ином виде психической деятельности;
- *объем* - количество объектов, которые человек одинаково четко воспринимает одновременно;
- *распределение* - возможность человека выполнять одинаково эффективно различные виды психической деятельности;
- *переключение* - способность произвольно переходить от восприятия одного объекта или психической деятельности на другой.

Наряду с психическими процессами элементарного и промежуточного уровней, внимание оказывает влияние и на высшую психическую познавательную деятельность, представляемую мышлением. По своей сути *мышление* рассматривается как *опосредованное отражение в сознании человека глубоких и существенных связей и отношений между предметами и явления объективного мира*.

В процессе мышления человек отражает объективный мир иначе, чем в рассмотренных ранее процессах. Если в восприятии внешние явления отражаются так, как они воздействуют на органы чувств (цвет, форма, направление движения), то в мышлении выделяется лишь самое существенное в них (например, взаимные связи и отношения), что необходимо для решения конкретной мыслительной задачи.

Физиологическую основу мышления составляет взаимодействие первой и второй сигнальной систем в работе коры головного мозга. Ведущая роль принадлежит второй сигнальной системе - корковым связям, обеспечивающим отражение действительности на основе слов, понятий, категорий и соответствующих им образов.

В осуществлении процесса мышления принимают участие все отделы коры головного мозга. Вследствие их взаимодействия мозговыми концами анализаторов образуются сложные временные связи и отношения (ассоциации). Далее они дифференцируются, уточняются, закрепляются и становятся новой физиологической основой более точных знаний о внешнем мире. Выполнение этих психических действий обеспечивается системами функционально объединенных нейронов (нейронных кодов) головного мозга, которые отвечают за выполнение конкретных мыслительных операций.

Мышлению человека присущ ряд *особенностей*, отличающих его от других психических познавательных процессов. Во-первых, оно имеет опосредованный характер, опирается на уже имеющиеся у человека знания законов природы, общества и др., исходит из предметного отражения мира (но не сводится к нему). К тому же мышление осуществляется в отвлеченном и обобщенном виде, использует преимущественно словесную форму обозначения предметов или явлений, органически связано с практической деятельностью человека.

К числу мыслительных операций относятся: анализ, синтез, сравнение, абстракция, конкретизация, обобщение и систематизация (классификация). Формами мышления выступают: понятие, суждение (рассуждение) и умозаключение, а способами – индукция и дедукция

В отечественной психологической науке принято выделять четыре основных *вида мышления*: наглядно-действенное (мышление, непосредственно включенное в деятельность человека), образное (мышление с использованием зрительных, слуховых и других образов воспринимавшихся ранее предметов и явлений). Не менее значимыми видами являются также творческое (выделение и обобщение в мышлении наиболее важных и существенных характеристик объективной действительности, а также несуществующих предметов и явлений) и отвлеченное (использование отвлеченных понятий, которые образно не представляются) мышление. Наряду с перечисленными, можно выделить виды мышления в зависимости от его содержания: профессиональное, педагогическое, психологическое и др.

Наиболее важными *характеристиками мышления* выступают его продуктивность (объем и качество выполненных мыслительных операций), мобильность (время, необходимое для начала выполнения необходимых мыслительных операций), скорость (время выполнения мыслительной операции). Не менее важными также являются самостоятельность (степень независимости мышления от других факторов), целеустремленность (способность выполнить необходимые мыслительные операции), последовательность (соблюдение логики мышления), глубина (уровень познания объективного мира в мышлении), широта (использование в мышлении информации, находящейся за пределами объекта мышления) и гибкость (способность уйти от стандартных решений).

Принято считать, что *средствами мышления* выступают образы и словесные обозначения предметов и явлений, подвергаемых мыслительному анализу. Первое из них позволяет существенно повысить продуктивность процесса мышления (например, шахматистов), однако у большинства людей его ведущим средством все же выступает речь.

Речь - процесс отражения объективной реальности в виде языковых или иных символов, используемых в мышлении, и их последующего звукового или письменного воспроизведения. Следовательно, речь, как психический процесс, выполняет две основные функции - обозначения (в мышлении) и общения (при обмене информацией с другими людьми посредством использования языка). Она является достоянием только человека.

Физиологической основой речи является связь соответствующих участков коры головного мозга, с одной стороны, с мыслительными процессами, а с другой - с нервно-физиологической деятельностью звукового аппарата.

Более подробное рассмотрение физиологических основ речи требует понимания сложнейшей системы условных рефлексов. Ее основу составляет вторая сигнальная система, условными раздражителями которой выступают слова в их звуковой или образной форме. Будучи вначале нейтральными раздражителями, они становятся условно-речевыми в процессе их повторного сочетания с

первосигнальными, формирующими в сознании образы конкретных предметов и явлений. В результате они приобретают смысловое значение, становятся сигналами непосредственных раздражителей, с которыми ранее сочетались.

В мышлении, как психическом познавательном процессе, реализуются два вида речи: знаковая (образная), использующая знаки и образы предметов и явлений объективного мира, и словесно-логическая, реализующая в мыслительных операциях логические рассуждения с использованием слов, обозначающих те или иные предметы и явления. При этом считается, что продуктивность знаковой речи в мышлении во много раз превосходит словесно-логическую.

В общении виды речи значительно разнообразнее. Здесь выделяются: внешняя и внутренняя речь, письменная и устная, диалогическая и монологическая, контекстуальная и ситуативная и др.

О качестве речи, как средства мышления, принято судить по ее *основным характеристикам*: содержанию (направленностью выражаемых в ней мыслей) и последовательности (логичности использования в ней словесных и образных обозначений предметов и явлений объективного и субъективного мира).

Речь, активно участвуя в процессе мышления человека, одновременно как бы выступает внешним выразителем качества функционирования психических познавательных процессов в целом. Однако на ее характеристики, как, впрочем, и характеристики других познавательных процессов, существенное влияние оказывает относительно самостоятельная группа психических процессов, относящихся к эмоционально-волевой сфере психической деятельности человека, формируемой на основе психических эмоционально-волевых процессов.

Психические эмоционально-волевые процессы

Эмоционально-волевые процессы представляют собой психические явления, формирующие общее функциональное состояние психики человека и управляющие протекающими в ней познавательными и другими процессами. Они включают эмоции, чувства и волю человека. Каждый из них имеет самостоятельную физиологическую основу и по-своему влияет на психическую деятельность в целом.

Отмечено, что различные предметы и явления объективного мира по-разному воздействуют на сознательную сферу человека - одни радуют, другие огорчают, третьи оставляют его равнодушным. Это результат осознанного реагирования на них психики (эмоций и чувств). Вследствие этого под ***эмоциями*** (лат. *emoveo*- потрясаю, волную) понимается *целостная субъективная реакция психики человека на воздействие внешних или внутренних раздражителей, проявляющаяся в виде конкретных переживаний* (удовольствия или неудовольствия, радости или огорчения, уверенности или страха и т.д.). Сопровождая практически любые проявления жизнедеятельности организма, они отражают значимость (смысл) явлений или ситуаций и служат одним из главных механизмов внутренней регуляции психической (прежде всего, познавательной) деятельности и поведения, направленных на удовлетворение актуальных материальных или духовных потребностей человека.

Последовательное развитие эмоций в условиях общества детерминировалось необходимостью их направления на новые социально значимые явления, что привело к формированию высшей формы их проявления – *чувств*, которые представляют собой *устойчивое эмоциональное отношение человека к явлениям объективной действительности, проявляющееся в духовно обусловленных переживаниях*. Следовательно, чувства отвечают высшим социальным потребностям и выражают отношение человека к общественным явлениям, другим людям, самому себе и т.д. В то же время они отличаются стабильностью, независимостью от состояния организма и наглядно воспринимаемой ситуации. Одновременно сформировавшиеся чувства становятся главными детерминантами эмоциональной жизни человека, от которых зависит возникновение и содержание ситуативных эмоций.

Простейшая форма проявления эмоций – *эмоциональный фон*, который представляет собой врожденные гедонические (греч. *hedone* – наслаждение) переживания, сопровождающие отдельные жизненно важные ощущения (напр., вкусовые, температурные, болевые и др.). Уже на этом уровне они дифференцируются на два полярных вида (класса). Положительные (*стенические*) эмоции возникают в результате осознания человеком полезности внешних или внутренних воздействий на организм и побуждают его к их достижению или сохранению. В то же время отрицательные (*астенические*) эмоции стимулируют активность, направленную на избегание нежелательных или опасных воздействий, но в то же время в той или иной мере закрепощающих функционирование психики в целом.

В экстремальных условиях, когда субъект осознает невозможность справиться с ситуацией, развиваются *аффекты* – особый вид эмоций, отличающийся большой силой и вызывающий бурные психические (страх, ярость и др.) и вегетативные (учащенное сердцебиение, повышенное потоотделение, дрожь в теле и др.) изменения. В этой же ситуации эмоции могут перевести психику в *стрессовое состояние*, при котором эмоциональные возбуждения из центров головного мозга через вегетативную нервную систему и железы внутренней секреции начинают распространяться на периферические, особенно произвольные, процессы. Вследствие этого происходит изменение функций различных внутренних органов, что может стать причиной развития неврозов, ишемической болезни сердца, язвенной болезни желудка и т.д.

Считается, что *физиологической основой эмоций* выступают процессы, происходящие в мозге и организме в целом, как результат взаимодействия корково-подкорковых комплексов возбуждений, формирующихся на основе наследственного и приобретенного опыта. В формировании эмоций участвуют структуры мозга различного уровня, которые во взаимодействии с ретикулярной формацией ствола мозга составляют их центральный нервный субстрат. Следовательно, любые повреждения мозга приводят к нарушению способности человека адекватно оценивать внешние или внутренние раздражители.

Эмоции, как процесс целостного взаимодействия различных психических и физиологических структур человеческого организма, имеют характерное внешнее проявление в двигательных и звуковых реакциях, мимике, жестах, частоте дыхания, деятельности желудка, кишечника, желез внутренней секреции, состоянии кровеносных сосудов и т.д. В то же время одни реакции могут произвольно контролироваться человеком (например, частота дыхания), а другие (кровеное давление) такому контролю в обычных условиях не подвержены.

Основными *характеристиками эмоций* являются их сила, длительность протекания, глубина воздействия на организм и скорость возникновения. В зависимости от их величины и сочетания различают соответствующие эмоциональные состояния, представляющие собой определенный временной уровень целостного функционирования психики человека. Например, *настроение* рассматривается как слабо выраженное эмоциональное состояние, отличающееся значительной длительностью и некоторой неясностью, слабым осознанием причин и факторов, их вызывающих. В то же время *страсть* представляет собой длительное, действенное и глубокое эмоциональное состояние, возникшее на основе осознания субъектом необходимости достижения конкретной цели деятельности.

В практической психологии также выделяется еще целый ряд эмоциональных состояний. В большинстве случаев они объединены по двум характерным признакам воздействия на организм – активизации или закреплению его деятельности. К первой группе относятся стенические эмоциональные состояния, в число которых входят бодрость, активность, радость, удовлетворенность, удовольствие и др., в то время как ко второй – пассивность, апатию, боязнь, страх, панику и т.д.

Если эмоции переводят функционирование психических познавательных процессов и деятельности человека в подсознательную (неуправляемую) сферу, то сознательное управление ими осуществляется на основе его воли. **Воля** рассматривается, как *процесс осознанного воздействия человека на свою психическую сферу с целью выполнения необходимого действия в соответствии с поставленной целью, преодолевая физиологические и (или) психологические трудности (препятствия)*. В психической деятельности она реализует две взаимосвязанные функции: активизирующую и тормозящую, что позволяет направлять деятельность человека как на достижение чего-то, так и на отказ от того, что ему не нужно. Психологический анализ волевого действия позволяет сделать вывод о его наиболее часто проявляющейся последовательности, включающей в себя определенную этапную совокупность. Рассмотрим ее содержание несколько подробнее.

1. Побуждение к совершению волевого действия. В роли побудительных сил тех или иных волевых действий выступают определенные материальные или духовные (психические или психологические) потребности человека. Они могут быть самыми различными, но в любом случае заставляют активно работать его мышление, что позволяет четко сформулировать и осознать цель предстоящего воздействия на эмоциональные процессы или совершения поступка (поведения).

2. Постановка и осознание цели действия. Выполнению любого, в том числе и волевого, действия предшествует формулирование и понимание его цели, в качестве которой рассматривается идеальный образ его результата.

3. Борьба мотивов. Она начинается в результате осмысленного представления цели действия и представляет собой процесс определения наиболее значимого стимула волевого действия. Именно это служит показателем способности человека устанавливать связи, понимать и выбирать желания, обусловленные нужными мотивами. С другой стороны, борьба мотивов характеризует способность человека прилагать необходимые усилия для достижения цели, заставляет задумываться об ответственности за последствия, связанные с достижением или недостижением поставленной цели.

4. Принятие решения на волевое действие. В результате борьбы мотивов, а также осмысления цели деятельности человек принимает то или иное решение. При его положительном характере осуществляется оценка собственных возможностей, позволяющих достичь поставленной цели волевого действия.

5. Выработка плана действия. На этом этапе человек выбирает доступные ему средства достижения поставленной цели, а также продумывает последовательность их использования в волевом действии.

6. Реализация плана волевого действия. На этом этапе человек выполняет осознанное психическое (волевое) действие в интересах достижения поставленной цели. В этом случае он строит свое поведение таким образом, чтобы имеющийся в сознании план воплотился в необходимом эмоциональном или физическом состоянии, умственном или другом навыке, поведении и т.д.

7. Анализ и оценка выполненного волевого действия. В каждый момент волевого действия человек анализирует ход выполнения действия, сопоставляет достигнутые и планируемые целевые уровни, что позволяет в целом оценить степень достижения цели и, при необходимости, внести в него коррективы.

Представленный психологический анализ позволяет сделать вывод, что *физиологической основой волевого действия* (воли) является блокирование (торможение) или активизация соответствующими участками коры головного мозга деятельности тех ее участков, которые отвечают за включение познавательных и эмоциональных процессов психической сферы организма.

Однако следует отметить, что одновременно и эмоциональные процессы пытаются подавить волевые усилия и распространить свое влияние на познавательную сферу деятельности человека. Это связано с условно-рефлекторной природой воли. На основе временной нервной связи складываются и закрепляются самые разнообразные системы, что в свою очередь создает условия для целенаправленного действия. Мозг непрерывно получает информацию о психическом и физиологическом состоянии организма, которая немедленно реализуется в уже выработанной программе действия. К тому же рефлекторная природа волевой регуляции поведения предполагает создание в коре головного мозга очага оптимальной возбудимости, который может быть вызван не только действующим в данный момент раздражителем, но и рефлексом, сформированным на основе более ранних воздействий.

В зависимости от характера цели, сложности (трудности) препятствия и условий реализации рассматриваемый волевой психический процесс подразделяется на несколько *видов волевых действий* (воли): простые и сложные, преднамеренные и непреднамеренные.

Простые волевые действия - это действия, направленные на достижение хорошо осознанной и представляемой цели ближайшей перспективы, когда способы ее достижения заранее определены и привычны.

Сложные волевые действия представляет собой ряд последовательно совершаемых актов с внутренними противоречиями, каждый из которых связан с необходимостью преодоления частных препятствий и трудностей.

Преднамеренные волевые действия - сознательное действие по преодолению существующих физиологических или психологических трудностей в соответствии с поставленной целью.

Непреднамеренные волевые действия - как правило, подсознательное действие по преодолению трудностей без предварительного формирования целевой установки. Зачастую этот вид волевого действия приобретает форму упрямства.

Формирование, развитие и проявление того или иного вида волевого действия (воли) происходит в ходе личностного становления человека. О качестве рассматриваемого психического явления личности можно судить по соответствующим *характеристикам воли*. К их числу относятся:

- *целеустремленность* - строгое соответствие выполняемой деятельности (поступков) сознательно поставленной цели;
- *самообладание* - способность сознательно управлять своими мыслями, эмоциями (чувствами) и действиями (поступками);
- *решительность* - способность оперативно принимать наиболее целесообразные решения для незамедлительных действий;
- *самостоятельность* - способность (поступать) в соответствии с собственным планом (реализовывать свой замысел);
- *настойчивость* - проявление упорства для достижения поставленной цели деятельности;
- *инициативность* - степень активности при поиске наиболее целесообразных путей достижения поставленной цели.

В зависимости от уровня каждой из перечисленных волевых характеристик у человека формируются соответствующие качества личности: решительность, дисциплинированность, мужество, смелость и др., которые находят свою реализацию уже в двух других структурных компонентах психики человека - психических образованиях и свойствах личности.

Таково главное содержание основных психических процессов, выступающих одной из составляющих целостной структуры психической сферы человека. Их подробный анализ позволяет сделать вывод, что рассмотренные явления позволяют лишь отражать в сознании человека предметы и явления объективного мира в различных формах их проявления. Однако человек, помимо созер-

цания, еще выполняет и созидательную функцию - соответствующим образом воздействует на окружающий его мир. Это воздействие осуществляется на основе второй и третьей групп психических явлений, называемых психическими образованиями и психическими свойствами.

Вопросы и задания для самоконтроля знаний

1. В чем заключается особенность соотношения объективной и субъективной реальности?
2. Что дает знание особенностей развития психики в филогенезе для понимания эволюции психического развития человека?
3. На основе обобщения учебного материала определите взаимообусловленность развития психики, мозга и организма.
4. Объясните взаимозависимость психики, поведения и деятельности.
5. Проанализируйте взаимодействие и взаимовлияние познавательных и эмоционально-волевых процессов.

Дополнительная литература

1. **Гребенюк, О.С.** Общие основы педагогики: учеб. для студентов вузов / О.С. Гребенюк, М.И. Рожков. -М.: Владос, 2003. -160 с.
2. **Григорович, Л.А.** Педагогика и психология: учеб. пособие для студентов вузов / Л.А. Григорович, Т.Д. Марцинковская. -М.: Гардарики, 2003. -475 с.
3. **Крысько, В.Г.** Психология и педагогика: курс лекций /В.Г. Крысько. –М.: Омега-Л, 2006. –С. 65-119.
4. **Реан, А.А.** Психология и педагогика / А.А. Реан, Н.В. Бордовская, С.И.Розум. –СПб.: Питер, 2008. -432 с.
5. **Харламов И.Ф.** Педагогика: Учеб. для студентов вузов, обуч-ся по пед. спец./ И.Ф. Харламов. -М.: Гардарики, 2002. -517 с.

Глава 2. ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ

Проблема личности в психологии. *Сознание и его структура. Индивид, личность, субъект, индивидуальность. Подходы к определению личности и ее структуры. Мировоззренческий и социально-психологический компоненты личности.*

Психологическая структура личностной сферы человека. *Психические образования: понятие, структура и характеристика (знания, навыки, умения, привычки, убеждения, сознательность). Понятие, структура, особенности формирования и проявления психических свойств: направленность, темперамент, характер и способности.*

Рассмотренные в предыдущей главе основы формирования и функционирования психики человека раскрывают лишь особенности отражения в его сознании внешней среды. Вместе с тем, среди других живых существ человек отличается активным и целенаправленным взаимодействием с окружающим его миром, в результате которого его психическая сфера наполняется новыми компонентами. Они представляют собой специфические психические явления, формирующие личностную сферу человека – психологию личности.

Следует отметить, что в настоящее время в отечественной и зарубежной психологии нет единого подхода к пониманию сущности психологии личности. Вследствие этого в главе изложен материал на основе взглядов большинства отечественных психологов, разделяемых педагогической наукой и адаптированных к условиям профессиональной деятельности менеджера (специалиста) высшей образовательной квалификации.

2.1. Проблема личности в психологии

В отличие от неорганической природы живой организм непрерывно взаимодействует с окружающей средой. Его эволюция от простейших видов и до человека - это смена усложняющихся форм такого взаимодействия, в результате которого формируется специфическое психическое явление, обозначаемое понятием «сознание». Однако его существование без внешней среды невозможно. Следовательно, без понимания влияния среды на психику человека не могут быть поняты природа формирования сознания и его структура.

Сознание и его структура

Как известно, продукты (осознанные образы, понятия, закономерные связи и др.) отражения объективной реальности закрепляются в **сознании**, феномен которого присущ только человеку. Оно рассматривается в психологии как *высший уровень функционирования психической сферы человека, выделяющий его из окружающей действительности и позволяющий отражать ее в форме соответствующих психических образов, служащих регуляторами целенаправлен-*

ной деятельности. Оно формируется, функционирует и развивается в процессе взаимодействия человека с реальностью, но обязательно на основе его чувственно-предметной деятельности и общественно-исторической практики. Отражая в своем содержании объективный мир, сознание детерминируется природной и социальной реальностью. Предметы, их свойства и отношения существуют в нем в форме идеальных образов, выступающих продуктом деятельности мозга.

Важнейшими функциями сознания являются мысленное построение действий и предвидение их последствий, контроль и управление поведением человека, а также анализ и оценка происходящего в окружающем и его собственном духовном мире. Следовательно, в сознании отражается отношение человека к внешней и внутренней среде, что позволяет включить в его структуру не только всю его жизнь в ее уникальности и неповторимости, но и собственное переживание системы сформировавшихся в результате этого отношений к реальности. В результате этого сознание рассматривается как сложное системное образование, имеющее различные уровни, знание которых выражается в представлениях о степени его отчетливости или ясности. Обычно эти степени у нормального человека определяются по его самоотчетам и характеру ориентации в окружающей действительности. Это, в частности, выражено в переходах от сосредоточенности на объектах мысли и действий, о которых имеются отчетливые знания, к потере или подмене предметов мышления. В связи с этим сознание неотделимо от внимания, которое позволяет ему ограничивать круг воспринимаемых объектов, вынося другие в зону периферии или за ее пределы¹.

В практике также наблюдаются различные степени ясности сознания. Их диапазон достаточно широк и располагается от состояний, характерных как озарение (инсайт – внезапное не выводимое из прошлого опыта, но логически объяснимое понимание сущности явления) до так называемых «сумеречных» состояний сознания.

Таким образом, сознание выступает высшим уровнем психической активности человека как социального существа. Ее своеобразие заключается в том, что отражение в нем реальности в форме чувственных и мыслительных образов предвосхищает практические действия человека, придавая им целенаправленный характер. Вследствие этого отечественная психологическая наука исходит из того, что личность, как психологическое явление, формируется и развивается в процессе онтогенеза человека (физического и психического развития от рождения до своей смерти) в результате субъективного отражения объективной реальности в его сознании. Вместе с тем по объему, характеру и внешней направленности формируемых в этом процессе психических явлений имеются существенные различия. В современной науке они раскрываются понятиями «индивид», «личность», «субъект» и «индивидуальность».

¹ Нейрофизиологическая основа этого явления нашла свое объяснение в учении А.А.Ухтомского о доминанте.

Индивид, личность, субъект, индивидуальность

Ни у кого не возникает сомнения, что человек на свет рождается уже человеком. В этом проявляется генетическая предопределенность возникновения природных предпосылок для развития собственно человеческих признаков и качеств. Это фиксируется в понятии "индивид", подтверждающем родовую принадлежность человека. По мнению известного отечественного психолога А.Н.Леонтьева оно выражает неделимость, целостность и особенности конкретного субъекта, которые возникают уже на ранних ступенях развития жизни. С его точки зрения, индивид - это продукт биологической эволюции, в ходе которой происходит не только процесс дифференциации органов нервной системы и психических функций, но также их интеграция и взаимное "слаживание". Следовательно, **индивид - это человек, как единичное природное существо, особь, принадлежащая к человеческому роду.** Он выступает продуктом, прежде всего, филогенетического развития живых существ и, следовательно, носителем врожденных качеств. В этом смысле индивид одновременно рассматривается в качестве своеобразного представителя других живых существ, отличающегося от них спецификой своего фило- и онтогенетического развития, а также представителем человеческой общности, наделенным присущими только ему особенностями психики и поведения.

Однако сказать о человеке, что он "индивид", значит не сказать почти ничего. Ведь к нему в равной мере можно отнести младенца и взрослого человека, мыслителя и идиота, высокообразованного человека цивилизованного общества и опустившегося до крайности пьяницу. Дальнейшие характеристики должны как-то выделить его в этом мире. Ведь, появившись однажды на свет, человек продолжает свое физическое и психическое развитие и достигает качественно нового уровня - личностного.

Отечественная психология исходит из того, что **личность – это конкретный человек, представитель определенной общности** (например, ближайшего социума – семьи, друзей, школьного класса), **осознающий себя в окружающем мире, занимающийся социально-значимой** (учебной, профессиональной и др.) **деятельностью и наделенный определенными индивидуальными психологическими особенностями.** По сути это индивид, который в качестве объекта развивается в системе социального взаимодействия и сознательной деятельности. Это объясняется его включенностью в общественные отношения, в результате чего он представляет собой определенное системное качество. А с этих позиций под личностью также можно понимать определенное качество конкретного человека (индивида), отражающее его отношение к окружающему миру и определяющее характер и направленность его деятельности.

В характеристике личности выделяется, прежде всего, ее общественная сущность. Вне общества или конкретной социальной группы человек не может стать личностью – у него просто не сформируется человеческий облик. В свою очередь, нахождение человека в сфере различных отношений (производства и

потребления, идеологических, религиозных и т.д.) во многом влияет на формирование содержания его мировоззрения, индивидуальных и социальных установок и других компонентов его личностной сферы.

На формирование содержания личностной сферы (личности) человека также влияют и отношения людей в группе, в которую он входит. В процессе своего взаимодействия (общения, совместного труда) они взаимно воздействуют друг на друга, вследствие чего формируется общность во взглядах, социальных установках и других видах отношений к труду, людям, собственным качествам.

В то же время именно в общности и социальной группе личность завоевывает определенный авторитет, занимает конкретное положение и играет соответствующие социальные роли. А это уже позволяет говорить о ней как **субъекте** – конкретном человеке, как продукте исторического развития, реализующем свой личностный потенциал во взаимодействии с окружающим миром. Вступая в отношения с другими людьми, личности творят историю, участвуют в совместной деятельности, создают новые материальные и духовные ценности общества, в результате чего существенно влияют на формирование содержания общественных отношений.

В то же время следует учитывать, что каждый человек, как личность и субъект общественных отношений, не только имеет присущие лишь ему особенности нервной системы (психику), но и формируется и развивается в различных социальных условиях, что создает своеобразное содержание его психологии. Это явление получило название **индивидуальности**, отражающей своеобразное сочетание психических и психологических особенностей конкретного человека. Обычно понятием «индивидуальность» отражают какую-либо главенствующую особенность (оригинальность) конкретного человека (например, трудолюбие, принципиальность, честность), делающую его не похожим на окружающих. Однако следует иметь в виду, что если индивидуален каждый человек, то индивидуальность у одних может проявляться очень ярко, у других – малозаметно, а у третьих и вовсе не иметь внешнего проявления.

Таково содержание основных понятий, раскрывающих диалектику формирования и внешнего проявления личностной сферы человека. Вместе с тем, несмотря на, казалось бы, однозначность приведенной информации, в современной науке нет единства во взглядах на сущность и структуру личности.

Подходы к определению личности и ее структуры

Во всем многообразии подходов к пониманию личности и ее структуры в последние годы выделяются несколько аспектов этой проблемы. Во-первых, это многогранность феноменологии личности, отражающей объективно существующее многообразие проявлений человека в эволюции природы, истории, общества и его собственной жизни. Во-вторых, это междисциплинарный статус проблемы личности, находящейся в сфере изучения общественных, гуманитарных и естественных наук. В-третьих, это зависимость понимания личности от образа человека, явно или скрыто существующего в культуре и науке на опре-

деленном этапе их развития. В-четвертых, это несовпадение проявлений индивида, личности, субъекта и индивидуальности, исследуемых в рамках относительно независимых друг от друга биогенетического, социогенетического и персоногенетического направлений современного человекознания. И, наконец, в-пятых, это различие теоретической установки на понимание развития личности в обществе и практической установки, направленной на формирование или коррекцию личности в соответствии со специально заданными целями.

Вследствие изложенного в психологических и педагогических представлениях о личности сложилось четыре основных подхода, оказывающих непосредственное влияние на исследование и практическую работу с людьми. В первом личность рассматривается как «ощущающий человек», представляющий собой сумму знаний, навыков и умений, т.е. своеобразное устройство по переработке внешней информации. Во втором она трактуется как «человек-потребитель», представляющий собой систему потребностей и инстинктов. В третьем личность выступает в образе «запрограммированного человека», реализующего в своей деятельности систему унаследованных и прижизненно сформированных реакций. В четвертом подходе ее сущность отражается понятием «деятельностный человек», как выразитель смыслов и ценностей, имеющий возможность осуществлять жизненный выбор.

Преобладание во многих зарубежных психологических направлениях и школах образов «ощущающего», «потребляющего» и «запрограммированного» человека во многом обусловило реальный факт несовпадения основных понятий, характеризующих психологическое развитие человека (индивид, личность, субъект, индивидуальность). Так, в центре внимания представителей *биогенетической ориентации* находятся проблемы развития человека как индивида, обладающего лишь определенными антропогенетическими свойствами (задатки, темперамент, биологический возраст, тип телосложения, нейродинамические свойства мозга и др.), которые проходят различные стадии созревания по мере реализации филогенетической программы вида в онтогенезе. Представители же разных течений *социогенетической ориентации* изучают преимущественно процессы социализации человека, освоения им социальных норм и ролей, формирования социального опыта и национального характера человека, как типичного представителя той или иной общности. В центре внимания *персоногенетической ориентации* стоят проблемы активности, самосознания и творчества человека, формирования собственного «Я», борьбы мотивов, самореализации личностного выбора.

В представленном обособлении биогенетического, социогенетического и персоногенетического направлений проявляется метафизическая схема детерминации формирования и развития личности под влиянием двух факторов - наследственного (биологического) и социального (среды обитания). В рамках же *системно-деятельностного подхода* реализуется принципиально иная схема. В ней личность рассматривается как относительно устойчивая совокупность психических свойств, сформированных в результате

включения индивида в пространство межиндивидуальных связей. При этом учитывается, что индивид в своем развитии испытывает социально обусловленную потребность быть личностью и обнаруживает способность стать ею в социально значимой деятельности.

С позиций системно-деятельностного подхода формирование и развитие личности в общем виде представлено как процесс и результат вхождения человека в новую социальную среду и интеграции в ней. В том случае, когда индивид входит в относительно стабильную социальную общность, он проходит в ней три фазы личностного становления. Первая фаза (адаптация) предполагает усвоение действующих ценностей и овладение соответствующими средствами и формами деятельности и тем самым до некоторой степени уподобление индивида другим членам этой общности. Если же индивиду не удастся преодолеть трудности адаптационного периода, то у него могут формироваться приспособительские качества (конформность), зависимость от других членов общности, робость и неуверенность в себе.

Вторая фаза (индивидуализация) порождается обостряющимися противоречиями между необходимостью «быть таким, как все» и стремлением индивида к максимальному выражению собственных индивидуальных особенностей. Если на этой фазе индивид, предьявляя группе характеризующие его индивидуальность личностные свойства, не встречает понимания, то это может способствовать формированию негативизма, агрессивности и подозрительности.

Третья фаза (интеграция) определяется противоречием между стремлением индивида быть идеально представленным своими особенностями и отличиями в общности и потребностью общности принять, одобрить и культивировать лишь те его особенности, которые способствуют его развитию как личности. При успешном прохождении этой фазы у индивида формируются качества гуманности, доверия, справедливости, требовательности к себе и другим. Если противоречие не устранено, наступает дезинтеграция и, как следствие, либо изоляция личности, либо ее вытеснение из общности, либо деградация с возвратом на более ранние стадии ее развития.

В связи с тем, что фазы адаптации, индивидуализации и интеграции при последовательном или параллельном вхождении индивида в различные группы многократно воспроизводятся, соответствующие личностные свойства закрепляются, в результате чего складывается устойчивая **структура личности**. Ее основными составляющими, наиболее существенно влияющими на внешнее проявление личностной сферы человека, являются мировоззренческий, социально-психологический и индивидуально-психологический компоненты.

Мировоззренческий компонент личности

Мировоззренческий компонент (мировоззрение) личностной сферы (личности) человека представляет собой *систему его обобщенных взглядов на окружающий мир и место в нем человека, на отношение людей к окружающей действительности и самим себе, находящих выражение в духовных ценностях*

личности, ее идеалах, убеждениях и жизненных позициях (принципах). Вследствие этого в нем выделяются три основных типа: философское мировоззрение, в котором обобщается опыт духовного и практического освоения мира; научное мировоззрение, позволяющее оценивать предметы и явления объективного мира с позиций различных наук; житейское (обыденное) мировоззрение, в котором отражаются представления здравого смысла, традиционные взгляды на мир и человека; религиозное мировоззрение, связанное с признанием духовного мирового начала.

Признание наличия представленных мировоззренческих типов позволяет сделать вывод, что оно имеет огромный практический смысл и оказывает решающее влияние на формирование норм поведения, жизненных устремлений, ценностных ориентаций и других важных компонентов личностной сферы человека. Так, входящая в мировоззрение система представлений личности о морали, отражающая наличие у нее твердых устоев и определяющая ее действия и поведение в обществе, раскрывает ее моральный облик. В то же время, сформированная на основе мировоззренческих позиций человека устойчивая система взглядов на нормы отношений людей в обществе и их достойное взаимодействие предопределяют особенности его нравственного облика.

В основе складывания мировоззрения лежит *миропонимание*, представляемое совокупностью определенных знаний о прошлом, настоящем и ожидаемом будущем, и обеспечивающее целостность личности. Не менее важную роль в формировании мировоззрения человека играет его *мировосприятие*, сущность которого выражается в определенных идеалах, моделях и образах реальности, формирующихся в практической жизни, искусстве, культуре, науке, религии и т.д.

Мировоззрение всегда насыщено *чувственными отношениями*. Это может быть ощущение гармонии с окружающим миром или дисгармонии с ним, удовлетворенность или неудовлетворенность реальностью. Мировоззренческие аспекты также могут отражаться в сознании человека на фоне чувства гордости, радости, стыда, тревоги и других эмоциональных состояний.

Важнейшей оценкой содержания мировоззренческого компонента личностной сферы человека является степень его истинности. Но в то же время его можно оценить и с точки зрения его системности, широты охвата социальной практики, глубины и всесторонности осмысливания жизни, а также с точки зрения эффективности решения жизненных проблем конкретного человека. При этом могут возникать противоречия между его различными ценностными (например, пессимистичными и оптимистичными) характеристиками. Однако эту возможность нельзя абсолютизировать. Пессимистичное мировоззрение на конкретном этапе развития общества может наиболее глубоко отражать состояние современной культуры и стать стимулом к более глубокому отображению недостатков реальности, сконцентрировать усилия людей на их преодолении. С другой стороны, оптимистическое мировоззрение может быть слабо обоснованным, не раскрывающим реальных проблем, а потому дезориентирующим.

Следует отметить, что в мировоззрении любой личности могут проявляться его крайние характеристики, представляемые элементами догматизма или скептицизма. Догматик абсолютно уверен в правильности всех положений, лежащих в основе его мировоззрения. Он отвергает любую критику извне, осуществляющуюся как в рамках других мировоззренческих ориентаций, так и через прямое столкновение с реальностью, которое показывает несоответствие его тех или иных мировоззренческих установок. В то же время скептик во всем сомневается, чем блокирует возможность реально опереться на какие-либо другие мировоззренческие установки. В результате этого он часто попадает в зависимость постоянно меняющихся мировоззренческих позиций, которые спонтанно заимствует из окружающей действительности.

Исследователи психологических проблем личности всегда связывают ее мировоззрение с убеждениями. Это объясняется тем, что у каждого человека его мировоззренческие взгляды складываются в результате длительной, сложной, часто мучительной интеллектуальной работы, результатом которой становятся специфические знания, в истинности которых человек не сомневается.

Мировоззрение личности может формироваться как стихийно, так и осознанно. В первом случае оно является результатом обыденного опыта или составительного взаимодействия различных мировоззренческих установок и зачастую характеризуется недостаточной систематичностью, содержит в себе лишь отдельные элементы или фрагменты разрозненных знаний. У человека, мировоззрение которого сформировалось главным образом на базе обыденной жизни, возникает много трудностей с объяснением окружающего его мира, он часто не только дает неадекватные ответы на возникающие перед ним вопросы мировоззренческого характера, но даже не в состоянии ответить на них вообще. Мировоззрение такого рода функционирует как многовариантное и очень сильно зависит от изменений, происходящих в общественном сознании, от слухов, расхожих мнений, уровня культуры субъекта и его социального положения.

Одновременно в обществе издавна существовало и сознательное стремление выработать целостное и научно обоснованное мировоззрение, в рамках которого была бы осмыслена вся история человечества, его познавательная и преобразующая деятельность, культура и нравственные ориентиры. Эта задача решается многими людьми (социальными группами, политическими партиями, государственными институтами и др.), часто различных поколений, в русле определенной традиции или философского направления (школы). Вместе с тем, государство берет на себя обязанность предоставить каждому гражданину условия для овладения фундаментальными знаниями о природе, обществе, человеке, необходимыми для свободного и осознанного выбора системы ценностей и формирования собственных мировоззренческих позиций. В условиях плюрализма мировоззренческих ориентаций (гуманистических, экстремистских, религиозных и др.) государство берет на себя защиту только ценностей, отраженных в Конституции государства и международных правовых нормах. Такая идеология закладывается в основу системы государственного образования,

служит ориентиром в деятельности средств массовой информации, что позволяет создавать условия для наполнения мировоззренческой составляющей личности гуманистически ориентированным содержанием.

В то же время в содержании личности раскрываются не только общественно значимые качества, способствующие ее ориентации на достижение определенных жизненных целей, но и отражаются основные личностные характеристики, позволяющие ей занимать определенное положение среди других людей. Для более полного раскрытия существа этого явления целесообразно охарактеризовать социально-психологических компонент личностной сферы человека.

Социально-психологический компонент личности

Социально-психологический компонент рассматривается как *личностные психологические явления, сформированные в результате взаимодействия человека с различными объектами окружающего его социума и реализуемые в его внешней деятельности*. Входящие в него элементы являются отражением нескольких, обусловленных его индивидуальными психологическими особенностями, спецификой социального окружения и особенностей деятельности. Во-первых, это отношение к окружающим людям, раскрывающее своеобразие взаимодействия личности с другими людьми. Во-вторых, к ним относятся социальные роли личности – типичные способы поведения личности в интересах достижения поставленных целей межличностного взаимодействия. В-третьих, социальные позиции личности – взгляды, убеждения и представления, реализуемые и отстаиваемые в отношениях с другими людьми. В-четвертых, к ним относятся социальные установки личности, рассматриваемые в психологии как ее настроенность на определенное отношение к обществу и другим людям.

Современная психология исходит из того, что социально-психологический компонент личности формируется в результате взаимодействия психики человека (биологической, наследственной, развивающейся в онтогенезе составляющей) с окружающей его социальной средой. Следовательно, для понимания механизма формирования социально-психологического компонента в личностной структуре человека весьма важно рассмотреть *соотношения биологического (наследственного) и социального* факторов в ее становлении и развитии. Остановимся более подробно на анализе этого явления.

Отечественная психология, считая общественную среду сущностью личности, не отрицает, что и биологические факторы влияют на возможности человека. В этом случае она исходит из того, что человек, как природное существо, развивается в конкретных социальных условиях, приводящих к его психологической эволюции. Природные особенности человека, составляющие ядро его психических сил, в немалой степени определяют успех в различной деятельности, влияют на настроение, работоспособность, развитие индивидуальных свойств. Природные предпосылки развития индивида, его нервная система, возможные недостатки физического развития властно влияют на формирование его индивидуально-психологических, в том числе личностных, качеств. Те или

иные недостатки физического или психического развития человека заставляют его избегать различных видов деятельности, желательного общения с подобными себе, что неминуемо сказывается на его развитии как личности.

Исходя из этого, можно констатировать, что личность постоянно сохраняет на себе отпечаток своей биологической (природной) организации. Но вопрос состоит в том, как понять соотношение биологического и социального в личности. И здесь важно уяснить, что природные органические стороны существуют в структуре личности как ее социально-обусловленные элементы. Ведь социальное, входя в личность человека, становится психологическим и далее существует в тех или иных компонентах его личностной сферы. Именно этот механизм позволяет человеку реализоваться в обществе, что трактуется как социализация личности. Вследствие этого **социализация** (лат. *socialis* - общественный) **личности** в психологии и педагогике рассматривается как *развитие и самореализация человека на протяжении всей его жизни в процессе усвоения и воспроизводства культуры общества*. Он протекает в иерархически расположенных референтных группах¹ на различных ступенях онтогенеза человека. В раннем возрасте это семья. В дошкольном и младшем школьном возрасте – преимущественно группа детского сада, школьный класс. В подростковом возрасте их роль исполняют коллективы или ассоциации сверстников, чья референтность для личности школьников становится особенно высока. В раннем юношеском возрасте на развитие личностной сферы человека существенное влияние оказывают учебные коллективы или корпоративные группы. Во взрослом возрасте процесс социализации рассматривается как самореализация человека в сфере профессиональной деятельности, а в старости – в условиях ближайшей общности².

Человек в процессе социализации выступает как ее *объектом*, так и *субъектом*. В первом случае он рассматривается как центр воздействия мегафактора (космос, планета, мир), макрофактора (государство, общество, этнос), мезофактора (условия, отражающие особенности проживания, – село, город, регион, а также принадлежности к аудитории сетей СМИ, той или иной субкультуре) и микрофактора (семья, сверстники, организации). Во втором случае он становится участником функционирования специфических систем: микросистемы (структура деятельностей, ролей и межличностных отношений в конкретном окружении личности), мезосистемы (взаимоотношения двух и более сред, в которых личность участвует – школа, группы сверстников, соседи и др.), экзосистемы (среда, в которой личность не является активным участником, но испытывает их определенное влияние – родительский комитет класса, школы и др.), макросистемы, объединяющей содержание первых трех и выступающей на уровне культуры как целостного явления.

¹ Референтная (лат. *referens* – сообщающий) группа – реальная или условная социальная общность, с которой индивид соотносит себя как с эталоном и на нормы которой он ориентируется в своем поведении и самооценке.

² Процесс социализации личности во взрослом возрасте и старости в отечественной психологии и педагогике исследуется с 60-х годов XX в.

Существуют различные подходы к определению **механизмов социализации личности**. В отечественной психологии и педагогике большинством исследователей к ним относятся традиционный, институциональный, стилизованный и межличностный. *Традиционный механизм* представляет собой неосознанное и некритическое восприятие и усвоение человеком норм и эталонов поведения, характерных для семьи, соседей, друзей и т.д., которые не всегда соответствуют общественно одобряемым. *Институциональный механизм* функционирует в процессе взаимодействия человека с институтами общества и государства (воспитательными, образовательными, производственными и др.), которое способствует накоплению человеком знаний и опыта социально одобряемого поведения, а также опыта его имитации. *Стилизованный механизм* действует в рамках определенной субкультуры, которая влияет на человека в той мере, в какой группы сверстников, коллеги по профессии и др., являющиеся ее носителями, референтны для него. *Межличностный механизм* социализации реализуется в процессе общения человека с субъективно значимыми для него лицами (родители, учителя, взрослые и т.д.).

Результатом социализации личности является ее социализированность, которая в большинстве случаев рассматривается как сформированность черт, задаваемых статусом человека и требуемых от него данным обществом. Существует также подход к пониманию социализированности как усвоению личностных и социальных качеств, которые будут характеризовать человека на следующей стадии его личностного развития. Однако в каждом из этих подходов рассматриваются характеристики личности, обеспечивающие ее способность к изменению своих ценностных ориентаций, а также понимание универсальных моральных человеческих ценностей.

В исследованиях проблемы социализации личности последних лет указывается на изменчивость общества и в связи с этим подчеркивается, что социализированность должна иметь мобильный характер. Это объясняется тем, что социальные изменения могут превратить прежде сформированную социализированность в неудачную. В этом случае возможность вновь достичь успеха зависит от способности личности адаптироваться в новых условиях общественной жизни. В связи с этим в оборот психологии и педагогики включено понятие «ресоциализация», рассматриваемое как изменение ставших неадекватными ценностей, норм и отношений человека в соответствии с новыми социальными предписаниями.

Таким образом, формирование и последовательное развитие социально-психологического компонента личности осуществляется в процессе взаимодействия психики человека с многочисленными факторами внешней среды, которые не только дополняют друг друга, но нередко в той или иной мере могут быть рассогласованными и даже противоречивыми. Вместе с мировоззренческим компонентом он уже сам по себе обеспечивает определенную автономность личности, существенно влияющую на формирование содержания индивидуально-психологического компонента структуры личности. В большинстве

учебных, методических и ряде научных источников они рассматриваются как основные элементы, раскрывающие содержание и особенности психологии конкретной личности.

2.2. Психологическая структура личностной сферы человека

Рассматривая индивидуально-психологический компонент личностной сферы человека (психологию личности) важно понимать и учитывать особенности механизма его формирования. При этом необходимо исходить из изложенных ранее позиций, рассматривающих структуру психики человека как систему функционирования трех групп специфических явлений: психических (познавательных и эмоционально-волевых) процессов, психических образований и психических свойств. Однако, если продукты функционирования первой из них всецело зависят от уровня развития основных психических процессов (ощущений, воображения, мышления и т.д.), то остальные формируются под воздействием внешней среды. Следовательно, образования и свойства, в отличие от процессов, имеют не столько психическое, сколько психологическое содержание, вследствие чего могут рассматриваться в качестве основных элементов, раскрывающих содержание психологии личности¹.

Психические образования личности

В отечественной психологии и педагогике принято считать, что **психические образования** - это *лабильные* (подвижные, изменчивые) психические явления, формирующиеся в ходе научения и определяющие качество профессиональной и всякой другой деятельности человека. По сути, это психические явления, формирующиеся в процессе приобретения человеком жизненного опыта. В их структуру входят знания, навыки и умения, а также привычки и убеждения. Интегральным психическим образованием, формирующимся как в процессе научения, так и воспитания, выступает сознательность.

Процесс формирования психических образований начинается с субъективного восприятия человеком объективной информации, поступающей с внешней среды. Логическое (понимание) или механическое (заучивание) овладение ею формирует знания. Применение имеющихся знаний на практике приводит к образованию навыков и умений. В результате многократной реализации навыков и умений появляются соответствующие привычки. При условии внутреннего согласия со сформировавшимися знаниями возникают личностные убеждения. Соотношение конкретной деятельности (реализации навыков, умений и привычек) с убеждениями позволяет говорить о сознательности.

Знания представляют собой преимущественно логическую информацию, зафиксированную в сознании (памяти) человека или хранящуюся в материализованной форме (в его записях, книгах, на электронных носителях и др.). Ины-

¹ Во многих учебных изданиях в качестве основных элементов, раскрывающих содержание психологии личности, рассматриваются только ее психические свойства.

ми словами - это совокупность усвоенных сведений, понятий и представлений о предметах и явлениях объективной действительности. Знания человека об окружающем мире первоначально возникают в виде образов, ощущений и восприятий. Последующая переработка чувственных данных в сознании приводит к появлению представлений и понятий. Именно в этих двух формах знания и хранятся в памяти. Как бы ни были общи представления и абстракты понятия, главное их назначение – организация и регулирование практической деятельности человека.

Психологическая наука исходит из того, что физиологическую основу знаний составляют временные или постоянные связи между нервными клетками головного мозга, возникающие в результате восприятия информации объективного мира или ее мыслительной обработки.

В настоящее время в отечественной военной психологии выделяются четыре вида знаний:

- *знания-знакомства* позволяют ориентироваться в обстановке в самых общих чертах. Это своеобразные знания-узнавания, когда человек может отличить неправильную информацию от правильной, "опознать" ее;
- *знания-репродукции* дают возможность воспроизвести ранее воспринимавшийся или заученный материал;
- *знания-умения* обеспечивают уверенное и творческое их применение в любых видах практической деятельности;
- *знания-трансформации* выступают условием для создания новых знаний на основе их логического преобразования или применения в ранее не рассматриваемых условиях.

Однако само по себе наличие знаний не позволяет говорить об их непрерывном преобразовании в другие психические образования. Это зависит от их характеристик, к числу которых относятся:

- ▶ *объем* - количество информации, зафиксированной в сознании (памяти) человека;
- ▶ *глубина* - степень познания сущности процессов и явлений, хранящейся в сознании;
- ▶ *прочность* - степень устойчивости знаний при воздействии на них отрицательных (временных, эмоциональных и др.) факторов;
- ▶ *действенность* - возможность использования имеющихся знаний в практической деятельности;
- ▶ *гибкость* - способность человека творчески использовать имеющиеся знания в различных условиях.

При условии достаточности показателей перечисленных характеристик начинается формирование соответствующих навыков и умений, жизненное значение которых для человека очень велико. Они облегчают его умственные и физические усилия в различных видах деятельности, внося в них определенный элемент рациональности, ритмичности и устойчивости, создавая условия для последовательного творчества.

Навык - это *автоматизированное* (доведенное до автоматизма) *действие*, выполняемое *под общим контролем и оценкой сознания* (сопровождается сознанием). В процессе его формирования выделяются три основных этапа: аналитический (вычленение и отбор отдельных элементов действия), синтетический (объединение отдельных элементов в одном действии) и автоматизации (многократного повторения действия с целью придания ему необходимой скорости и качества, а также снятия напряжения сознания).

К наиболее важным условиям, обеспечивающим успешность формирования навыка, относится число выполненных действий, их темп, расчленение во времени и знание его нормативных показателей (качественных, количественных, временных).

Умение, в отличие от навыка, представляет собой *комплексное психическое образование*, позволяющее выполнять *многосложные действия под особым контролем сознания*. В этом случае сознание не сопровождает (контролирует и оценивает), а *предваряет* (планирует) выполнение предстоящего того или иного действия.

Анализ сущностного определения навыка и умения говорит о том, что оба они реализуются в деятельности человека. Однако, если в навыке вначале выполняется действие, качество которого в последующем контролируется сознанием, то в умении сначала с помощью сознания действие планируется, затем выполняется и лишь после этого оценивается.

Как и при образовании знаний, в процессе формирования навыков и умений в качестве физиологической основы используется явление установления временных связей между нервными клетками коры головного мозга. Однако в этом процессе участвуют лишь те из них, которые управляют моторной деятельностью организма человека.

В зависимости от этапа формирования и уровня сформированности выделяют четыре вида навыков и умений, которые в соответствии с психофизиологической логикой их формирования можно представить в следующем виде: начальные умения, простые навыки, сложные навыки и сложные умения.

Начальные умения представляют собой первичное самостоятельное применение знаний в практической деятельности. Это первый шаг от имеющихся знаний к практической деятельности человека. В основе их формирования находится информация об алгоритме (последовательности и характере) выполнения конкретного действия. В этом случае сознание планирует (опережает) деятельность человека.

Простые навыки - это уже несложные приемы и действия, совершаемые автоматически, т.е. вначале выполняется действие, правильность которого в последующем контролируется сознанием. Они формируются в результате многократного выполнения определенного действия на основе сформировавшегося начального умения.

В основе формирования простого навыка лежит установление и закрепление условно-рефлекторных связей в коре головного мозга, что приводит к точной локализации очага возбуждения в определенных нервных структурах.

Дифференцированное торможение до предела концентрирует процесс возбуждения, в результате чего образуются системы условно-рефлекторных связей, что сокращает время реакции. Это связано с тем, что исчезают лишние движения, а напряжение сознания переходит как бы на второй план деятельности и лишь реализует свою контролирующую функцию.

В свою очередь простые навыки подразделяются на несколько подвидов: *двигательные* (формируются на основе работы двигательных анализаторов), *сенсорные* (используют возможности функционирования сенсорных анализаторов), *умственные* (реализуются в мыслительной деятельности человека) и *смешанные* (опираются на сформированные ранее двигательные, сенсорные и умственные навыки деятельности).

Сложные навыки характеризуются как усвоенное комплексное автоматизированное действие, выполняемое точно, легко и быстро при незначительном напряжении сознания и обеспечивающее достаточную эффективность деятельности человека. Они, как правило, включают в себя несколько простых навыков, объединенных одним видом деятельности. Объединение нескольких простых навыков в одном сложном позволяет человеку высвободить свое сознание для решения других более важных задач своей деятельности.

Сложные умения отечественной психологией трактуются как комплексное действие, выполняемое в любых условиях деятельности под особым контролем (планированием и оценкой результата) сознания. Они знаменуют собой достигнутую в процессе научения возможность человека творчески применять сформированные навыки в непрерывно меняющихся условиях практической деятельности. В этом случае они являются своеобразным фундаментом, на котором основывается профессиональное мастерство людей, позволяющее им досконально овладевать конкретным видом деятельности, постоянно наращивать свои знания, формировать новые и совершенствовать имеющиеся навыки.

Навыки и умения, приобретенные человеком, оказывают влияние на формирование новых, которое может быть как положительным, так и отрицательным. В первом случае это явление обозначается понятием «перенос», сущность которого заключается в том, что имеющиеся навыки облегчают формирование сходных с ними (совпадающих по структуре) других навыков. Во втором случае, называемом интерференцией, имеющийся навык затрудняет формирование нового, который включает в себя действия, либо противоположные по своей структуре ранее усвоенным, либо содержит новые приемы, затрудняющие усвоение правильной техники его выполнения.

Для сохранения сформированных навыков и умений их следует систематически реализовывать. В противном случае происходит их деавтоматизация – снижение эффективности выработанных ранее механизмов действия в результате ослабления условно-рефлекторных связей в коре головного мозга. В этом случае действия становятся замедленными и менее точными, координированность их расстраивается, они начинают выполняться неуверенно, требуют на-

пряжения психических усилий и повышения уровня сознательного контроля над ними. Вместе с тем, экспериментально доказано, что восстановление сформированных ранее навыков и умений происходит значительно быстрее, чем их первичное формирование.

Качество состояния рассматриваемых психических образований и их уровень определяются по трем характеристикам:

- ▶ *гибкости* - способности личности использовать навыки и умения в различных видах деятельности;
- ▶ *прочности* - степени устойчивости навыков и умений при воздействии на них отрицательных факторов;
- ▶ *сложности* - уровню сочетания в навыке или умении нескольких аналогичных образований более низкого порядка.

Рассмотренные явления признаются ведущими среди психических образований личностной сферы человека и используются повсеместно. Именно они формируют комплексное психическое явление, называемое мастерством и проявляющееся в высоком уровне развития знаний, навыков и умений, а также профессиональных и моральных качеств личности.

Однако мир психических образований включает и некоторые другие, имеющие не меньшую значимость для человека, хотя и реализуемые лишь в соответствующих условиях. К ним относятся привычки, убеждения и сознательность.

Привычки – сложившийся способ поведения человека, осуществление которого в определенной ситуации приобрело для него силу потребности. Ее основу составляет система знаний, реализуемая в навыках и умениях выполнения соответствующего действия. Однако, в отличие от навыка, решающим моментом формирования привычки оказывается не столько его последующее оформление в умение, сколько образование на основе имеющегося знания новой функциональной потребности в его реализации (например, привычка мыть руки перед едой).

Физиологической основой привычки как психического образования является прижизненно сформированный динамический стереотип нервных процессов в коре головного мозга. Она формируется в процессе неоднократного выполнения какого-либо действия на той стадии его освоения, когда при его выполнении уже не возникает какого-либо затруднения волевого или познавательного характера. При этом решающее значение приобретает вызываемое самим функционированием действия психическое самочувствие, окрашиваемое преимущественно положительным эмоциональным тоном.

Привычки формируются в любых сферах деятельности человека и проявляются во всех сторонах его жизни. Они могут быть продуктом целенаправленного воспитания, но нередко складываются совершенно стихийно. Реализуются привычки обычно в произвольном действии и в значительной мере являются подсознательной формой поведения человека.

По видам выделяют привычки: ситуативные (например, привычка, уходя из помещения гасить свет); характерные, отражающие особенности поведения человека в целом (например, привычки здороваться со старшими, тихо гово-

ритель в общественном месте и т.д.). В последнем случае они могут существенно влиять на формирование тех или иных черт характера, в связи с чем рассматриваются как полезные (ведущие к формированию положительных черт характера), так и вредные, приводящие к дурным наклонностям.

Система сформированных человеком привычек во многом предопределяются его *убеждениями*, которые рассматриваются как *осмысленные знания человека, органически слившиеся с его чувствами и получившие для него личностный смысл*. В то же время необходимо учитывать, что сами по себе знания не переходят в убеждения автоматически. Для их формирования весьма важно единство знаний и особого отношения к ним как к тому, что бесспорно отражает действительность и должно реализовываться в поведении человека. Следовательно, действенность убеждений обусловлена потребностью руководствоваться ими в повседневной деятельности, что делает поведение человека последовательным, логичным и целеустремленным.

Считается, что элементарные формы убеждений складываются уже в дошкольном возрасте. Периодом же их интенсивного формирования признается школьный период развития человека. Если для дошкольника многое считается убедительным только в силу того, что так считают взрослые, то подросток уже ориентируется на мнение сверстников. Для старших школьников уже характерно сознательное и критическое отношение к тому, что они видят и слышат, — они стремятся сами убедиться в истинности определенных положений.

Убеждения формируются в жизненном опыте человека под влиянием окружающей действительности, собственной деятельности, а также в процессе учебно-воспитательной работы с ним. Получаемые в этом случае знания служат источником формирования тех или иных убеждений. Однако их направленность во многом зависит от содержания его знаний и привычек, созданных путем формирования у человека опыта общественных отношений и нравственного поведения. Следовательно, складывающиеся стихийно убеждения (например, в тех случаях, когда они формируются под влиянием социально негативных и общественно незрелых художественных произведений), могут быть ошибочными, искаженными. В этом случае существенную роль играет несовершенство понятийного мышления, неумение отделять существенное от несущественного, наличие ошибок в анализе получаемых новых знаний и др.

Высшим уровнем регуляции деятельности человека на основе реализации знаний, навыков, умений, привычек и убеждений выступает *сознательность*, которая рассматривается как *интегральное психическое образование, отражающее соотношение содержания деятельности (иногда - привычек) человека и его убеждений в конкретном действии*. Проявляясь в системе психических образований, она позволяет человеку действовать (поступать) с ясным и отчетливым пониманием конечных целей и возможных последствий. Следовательно, сознательность выражается в способности человека анализировать мотивы собственного поведения, переживая их как внутреннюю потребность, и выбирать наиболее рациональный способ достижения поставленных им целей согласно принятым в обществе социальным и нравственным нормам.

Как уже отмечалось, психические образования личностной сферы человека предопределяют качество выполняемой им деятельности. Однако нередки случаи, когда субъект может выполнить какую-то деятельность, но не делает этого. Следовательно, в структуре личностной сферы есть еще какие-то явления, заставляющие человека поступать так или иначе в конкретной ситуации. В отечественной психологии они получили название психических свойств личности.

Психические свойства личности

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.

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 процессе его жизни и рассматриваемые как отношение к обществу в целом и к своему поведению в конкретной социальной среде в частности. Направленность 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 *специфические особенности*. 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 удовлетворение существующей потребности*. В психологии личности это понятие используется при изучении преднамеренных действий, представляющих специфическую черту человеческой деятельности. При этом целеполагание рассматривается в качестве главного механизма формирования любых действий человека.

Психофизиологической основой формирования целей человеческой деятельности является акцептор результатов действия, который П.К.Анохин рассматривал как регулирующую программу физиологической реализации действия посредством предвосхищающих и санкционирующих (дающих информацию о соответствии достигнутого результата требуемому) команд. Их же психологической основой, наряду с потребностями, является предметно-материальная деятельность человека, направленная на преобразование окружающего мира. В онтогенезе их развитие идет в направлении от образования тех или иных намерений в совместной деятельности с другими людьми к постановке человеком целей перед самим собой.

По времени существования цели бывают оперативными (ближайшее время), перспективными (недели, месяцы), долговременными (годы) и жизненными. Жизненная цель выступает в роли общего интегратора всех других целей. Как правило, реализация каждого из перечисленных видов целей во взрослом возрасте 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 (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. Экспериментально подтверждено его влияние на строение и специфику процессов запоминания, построение движений, структуру игры и т.д. К тому же мотивы субъекта задают направленность его познава-

тельной деятельности и структурируют содержание восприятия, памяти, мышления. В результате они могут проявляться в виде сновидений, в продуктах воображения, в закономерностях непроизвольного 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 деятельности, 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 (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.

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 Гиппократа он зависит от соотношения между четырьмя жидкостями, циркулирующими в человеческом организме, - кровью (лат. *sanquis*), желчью (греч. *chole*), черной желчью (греч. *melaschole*) и слизью (греч. *phlegma*). Предполагая, что одна из них преобладает в организме человека, он выделил соответствующие темпераменты: сангвинический, холерический, меланхолический и флегматический. Ближе к гуморальным теориям стоит сформулированная П.Ф.Лесгафтом идея 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. В ее физиологическую основу он положил наиболее распространенные характеристики основных психических процессов - возбуждения и торможения: их силу, равновесие и подвижность. В результате различного их сочетания первоначально были выделены четыре типа высшей нервной деятельности (ВНД): сильный, безудержный, инертный и слабый. Последующие исследования позволили описать людей с различными типами ВНД, проявляющимися в динамике их поведения и получившими название активного, экспансивного, спокойного и подавленного. В дальнейшем ученый связал свое открытие с понятием темперамента, предложенным Гиппократом, и присвоил им соответствующие названия – сангвиник, холерик, флегматик и меланхолик.

Сангвинический темперамент формируется на основе сильных, уравновешенных и подвижных нервных процессов, определяющих сильный тип ВНД и активный образ поведения. Сангвиникам свойственны активность, энергичность, быстрая и продуманная реакция на события, интерес к значимому и неизвестному. В общении они корректны, эмоционально сдержаны. В поведении пластичны, легко приспосабливаются к изменяющейся обстановке и условиям деятельности.

Холерический темперамент формируется на основе сильных, неуравновешенных и подвижных нервных процессов, определяющих безудержный тип ВНД и экспансивное поведение. Людям этого темперамента (холерикам) присуща высокая активность, быстрота действий и энергичность. В общении они часто меняют настроение, легко проявляют резкость и вспышки эмоций. Разговаривают обычно быстро, решения принимают мгновенно, сопровождая их активной жестикуляцией и резкими движениями.

Флегматический темперамент формируется у людей с сильными, уравновешенными и малоподвижными нервными психическими процессами, определяющими инертный тип ВНД и размеренное поведение. Внешне это спокойные и несколько медлительные люди с невыразительными мимикой и жестами. Они легко переносят монотонные условия деятельности, основательны в работе и принятии решений, успешно выполняют сложную однообразную работу. Круг их общения ограничен, речь однообразная и медленная.

Меланхолический темперамент формируется в результате слабых, неуравновешенных и подвижных нервных процессов, определяющих слабый тип ВНД и изменчивое поведение. Меланхолики легко ранимы, остро воспринимают несправедливость, отличаются постепенным вызреванием чувств, значительным влиянием настроения на качество их деятельности. В общении пред-

почитают слушать других, сопереживать, проявляют бережное отношение к чувствам собеседников, в результате чего очень часто пользуются уважением окружающих.

Вместе с тем, следует учитывать, что на современном этапе развития психологии сделать окончательный вывод о числе темпераментов не представляется возможным. Последние исследования ученых показали, что сама структура свойств нервной системы намного сложнее, чем это представлялось ранее и, следовательно, число их основных комбинаций может быть гораздо больше. Однако для практического изучения особенностей личностной сферы человека предложенное И.П.Павловым деление на четыре основных типа темперамента могут служить достаточно хорошей базой.

На основе проявления темперамента личности в конкретных социальных условиях формируется следующее психическое свойство - характер.

Характер в психологии рассматривается как *совокупность наиболее устойчивых психических черт, проявляющихся во всех видах межличностного взаимодействия человека и выражающих ее индивидуальное своеобразие*. Считается, что индивидуальные особенности человека, образующие его характер, в первую очередь зависят от личностной направленности, типа нервной системы и обуславливаются его волей, эмоциями и интеллектом (умом).

Становление характера человека как психического свойства личности происходит в условиях его включения в различные социальные группы (семья, друзья, неформальные объединения и др.). В зависимости от того, в каких условиях осуществляется индивидуализация личности и каков уровень развития в них межличностных отношений, у одного и того же субъекта в одном случае могут формироваться открытость, самостоятельность и твердость, а в другом прямо противоположные черты – скрытость, конформизм, слабохарактерность. В то же время следует учитывать, что их формирование и закрепление во многих случаях определяются направленностью личности и своеобразием темперамента человека.

Среди черт характера одни выступают в качестве основных, задающих общую направленность его проявления, другие – как второстепенные, проявляющиеся лишь в определенных ситуациях. Их соответствие друг другу рассматривается как цельность характера (цельный характер), а противопоставление как его противоречивость (противоречивый характер).

Характер - стержневое психическое свойство личности, содержание которого оценивается по ее отношениям к различным событиям и явлениям объективной действительности, формирующим соответствующие черты характера. В свою очередь черта характера представляет собой устойчивую, повторяющуюся в различных ситуациях особенность поведения личности. Современный русский язык насчитывает более пятисот слов, раскрывающих содержание различных сторон тех или иных черт характера. Это позволяет достаточно конкретно охарактеризовать человека, но требует довольно емкого тезауруса.

Для преодоления этой трудности в отечественной психологии разработана соответствующая систематизация психических черт личности (черт характера), опирающаяся на дихотомический способ классификации явлений (разбивку на

полярные пары соподчиненных элементов). В результате, например, среди наиболее показательных черт характера, служащих основанием для их классификации, в зависимости от уровня развития его основных компонентов выделяют:

по отношению: к социальным явлениям – убежденный и беспринципный; к деятельности – деятельный и бездеятельный; к общению – общительный и замкнутый; к себе – альтруист и эгоист;

по силе – сильный и слабый;

по эмоциональным чертам – уравновешенный и неуравновешенный и т.д..

Не менее важными чертами характера, раскрывающими его особенности, также являются показатели его направленности, инициативности, творчества, ответственности, этичности и ряд других.

Вариативность черт характера проявляется не столько в их качественном многообразии, сколько в количественной выраженности. Когда она достигает предельных величин, возникает так называемая **акцентуация характера**, означающая чрезмерную выраженность его отдельных черт или их сочетания. Считается, что это крайний вариант нормы поведения.

В современной психологии для систематизации акцентуированных черт характера в большинстве случаев используется подход, разработанный К.Леонгардом, который выделил следующие тринадцать видов:

- *циклоидный* – чередование фаз хорошего и плохого настроения с различным периодом протекания;
- *гипертимный* – постоянно приподнятое настроение, повышенная психическая активность с жадой деятельности и тенденцией не доводить начатое дело до конца;
- *лабильный* – резкая смена настроения в зависимости от ситуации;
- *астенический* – быстрая утомляемость, раздражительность, склонность к депрессиям;
- *сензитивный* – повышенная впечатлительность, боязливость, обостренное чувство собственной неполноценности;
- *психастенический* – высокая тревожность, мнительность, нерешительность, склонность к самоанализу, постоянным сомнениям;
- *шизоидный* – отгороженность от внешнего мира, замкнутость, эмоциональная холодность, проявляющаяся в отсутствии сопереживания;
- *эпилептоидный* – склонность к злобно-тоскливому настроению с накапливающейся агрессией, проявляющейся в виде ярости и гнева;
- *застревающий* – повышенная подозрительность и обидчивость, стремление к доминированию, неприятие мнения других, конфликтность;
- *демонстративный* – выраженная тенденция к вытеснению неприятных фактов и событий, лживость, притворство, «бегство в болезнь» при неудовлетворении потребности в признании;
- *дистимный* – преобладание пониженного настроения, склонность к депрессии, сосредоточенность на мрачных и печальных сторонах жизни;
- *неустойчивый* – склонность легко поддаваться влиянию окружающих, поиск новых впечатлений и компаний, поверхностный характер общения;

• *конформный* – чрезмерная подчиненность и зависимость от других людей, недостаток критичности и инициативы.

Как уже отмечалось, характер человека формируется в определенной социальной среде на основе физиологической предопределенности его психики, в том числе и способностей.

Способности - соответствие психических особенностей личности требованиям, предъявляемым к ней конкретным видом деятельности. То есть это психическое свойство личности, отражающее проявление таких ее особенностей, которые позволяют успешно выполнять различные виды деятельности. На данном понимании базируется разработка большинства прикладных проблем психологии личности, включая методик профессионального отбора.

Необходимо учитывать, что способности являются целостным отражением индивидуально-психологических особенностей человека и проявляются в мотивационном, операционном и функциональном механизмах его деятельности.

Мотивационный механизм представляет собой своеобразное «пусковое устройство» для активизации психики, ее настройки и мобилизации на предстоящую деятельность, создания условий для функционирования других психических механизмов. *Операционный механизм* способностей включает набор операций или способов, с помощью которых осуществляется реализация осознанной цели в конечный результат. *Функциональный механизм* обеспечивается рассмотренными ранее психическими процессами, в связи с чем более высокими способностями обладают люди, у которых развиты воображение, память, мышление и т.д..

Среди видов способностей выделяют: частные, реализуемые в одном действии; специальные, применяемые в конкретной деятельности; общие, используемые во всех сферах деятельности человека. К общим, в частности, относятся интеллектуальные способности (интеллект¹) человека.

Уровни способностей предопределяют качество соответствующей деятельности человека. К ним относятся:

- *неспособность* - несоответствие психических особенностей личности психологическим требованиям выполняемой ими деятельности;
- *простая способность* - соответствие психических особенностей личности психологическим требованиям выполняемой ими деятельности;
- *одаренность* - способность личности достичь высоких результатов в конкретной сфере деятельности;
- *талант* - способность достичь выдающихся результатов в одной из сфер деятельности личности;
- *гениальность* - способность достичь выдающихся результатов в конкретной области человеческой деятельности.

¹ Интеллект (от лат. *intellektus* – понимание, постижение) – относительно устойчивая структура умственных способностей индивида, проявляющаяся в форме сознательных и подсознательных процессов, обеспечивающих мыслительную переработку и оценку разнокачественной информации.

Следует учитывать, что способности - это уже сформировавшееся психическое свойство и его следует отличать от склонностей и задатков. Если склонность представляет собой стремление личности к определенной деятельности, то задатки - это врожденные особенности психики, позволяющие личности эффективно выполнять конкретную деятельность. И первое, и второе, в отличие от способностей, представляет собой только потенциал человека и может оказаться вовсе невостребованным.

Таково содержание психологии личности. Приведенное ранее деление ее элементов на три группы (психические процессы, образования и свойства) весьма условно и применяется лишь в учебных целях. Все они действуют одновременно, взаимодополняя и взаимовлияя друг на друга. В подтверждение этому весьма существенен вывод С.Л.Рубинштейна о том, что психические явления личности "практически неразрывны друг от друга. С одной стороны, все психические процессы в их протекании зависят от свойств и особенностей личности..., с другой стороны, каждый вид психических процессов, выполняя свою роль в жизни личности, в ходе деятельности переходит в ее свойства".

Знание психологической структуры личности, понимание механизмов ее функционирования и особенностей проявления является одним из важных условий эффективности управленческой деятельности всех категорий руководителей. В этом случае не только создаются условия для понимания и объяснения действий и поступков подчиненного персонала и коллег, но и для эффективного управления их совместной профессиональной деятельностью.

Вопросы и задания для самоконтроля знаний

1. Обоснуйте логику развития человека в онтогенезе в последовательности: индивид – личность – субъект – индивидуальность.
2. Каково принципиальное различие в существующих подходах к определению личности и ее структуры?
3. Какую специфику поведению и деятельности человека придают мировоззренческий и социально-психологический компоненты его личности?
4. В чем заключается значимость психических образований в функционировании личностной сферы человека?
5. Определите, какую роль в формировании индивидуально-психологических компонентов структуры личности играют различные виды деятельности человека.

Дополнительная литература

1. **Григорович, Л.А.** Педагогика и психология: учеб. пособие / Л.А. Григорович, Т.Д. Марцинковская. -М.: Гардарики, 2003. -475 с.
2. **Крысько, В.Г.** Психология и педагогика: курс лекций / В.Г Крысько. –М.: Омега-Л, 2006. –С. 65-119.
3. **Реан, А.А.** Психология и педагогика //А.А. Реан, Н.В. Бордовская, С.И.Розум. –СПб.: Питер, 2008. -432 с.
4. **Харламов, И.Ф.** Педагогика: учеб. для студентов вузов / И.Ф. Харламов. -М.: Гардарики, 2002. -517 с.

Глава 3. ИЗУЧЕНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СФЕРЫ ЛИЧНОСТИ

Личность как объект изучения. *Методологические основы изучения личности. Структура психологической характеристики. Содержание знаний о человеке. Требования к изучению сотрудника. Этические требования к использованию результатов психологического изучения сотрудников.*

Диагностика психологической сферы личности. *Методы изучения психологических особенностей личности. Понятие и возможности психодиагностики. Виды и формы психодиагностических методик. Основные требования к диагностическим методикам. Методики диагностики психических явлений личности. Методика самопознания.*

Проблема изучения человека всегда была в центре внимания тех, кому по тем или иным причинам приходится работать с людьми. В связи с этим один из основоположников отечественной педагогики К.Д.Ушинский еще в XIX в. писал: "Если педагогика хочет воспитывать человека во всех отношениях, то она должна прежде узнать его тоже во всех отношениях. Воспитатель должен узнать человека, какой он есть в действительности, со всеми его слабостями и во всем его величии, со всеми его будничными, мелкими нуждами и со всеми его великими духовными требованиями... Тогда только будет он в состоянии почерпать в самой природе человека средства воспитательного влияния..."¹.

Слова нашего соотечественника остаются актуальными и в нынешнее время. К тому же в профессиональной деятельности выпускника высшей школы (менеджера, специалиста) они приобретают особую значимость. Ведь ему приходится иметь дело не только со своими сотрудниками, но и решать управленческие задачи в различных сферах экономических, юридических, психологических и других сфер современного общества. Следовательно, объективная диагностика психологической сферы личности позволяет ему не только эффективно руководить персоналом, но и более результативно осуществлять взаимодействие со специалистами других профессиональных сфер.

3.1. Личность как объект изучения

Прежде чем рассматривать проблему личности как объекта специального психолого-педагогического изучения, необходимо отметить, что в отечественной научной мысли последних лет отмечается достаточное разнообразие подходов к ее разрешению. Ряд исследователей делают акцент на содержании и уровне развития основных ее психических свойств (направленности, темпераменте, характере и способностях). Другие предлагают не оставлять без внимания еще одну группу явлений, имеющих психологическую природу формиро-

¹ Ушинский, К.Д. Педагогические сочинения: в 6 т. –М.: Педагогика, 1990. –Т.5. –С. 15.

вания и существования – знаний, навыков и умений. Также нельзя не отметить еще один подход, обосновывающий важность учета в личностной структуре психического компонента, характеристики которого зависят от уровня развития познавательных и эмоционально-волевых процессов.

Анализ представленных подходов позволяет сделать вывод, что они не противоречат друг другу. В каждом из них отражается тот или иной уровень познания конкретной личности. Наиболее полная информация о человеке интересуется специалистов групп профессионального отбора (подбора персонала), вследствие чего они обращают внимание на все три компонента – процессы, образования и свойства. Для руководителя структурного подразделения (менеджера) весьма важным является уровень профессиональной подготовленности (знания, навыки, умения) и сформированность личностных качеств сотрудника. Другим специалистам достаточно информации об особенностях лишь отдельных элементов личностной сферы (например, характера) сослуживца, сотрудника.

Такой подход к решению этой задачи в большинстве случаев сложился эмпирическим путем и пока удовлетворяет потребности межличностного взаимодействия в условиях совместной учебной, профессиональной и другой деятельности людей. Вместе с тем, для однозначного понимания сущности и показателей тех или иных элементов личностной сферы человека различным специалистам (учителям, преподавателям, социальными работниками, руководителям и т.д.) важно исходить из единых научных позиций. Эту функцию реализуют общие методологические основы изучения личностных особенностей человека.

Методологические основы изучения личности

Изучение личности - это не только служебная обязанность сотрудника педагогической, социальной, экономической и т.д. структуры, но и прикладное направление психологии и педагогики. Обе науки считают, что в этом случае руководитель имеет дело с постоянными (биологически обусловленными, врожденными) и переменными (социально зависимыми) величинами, характеризующими внутренний (психологический) мир человека. Для того, чтобы они были выявлены и объективно интерпретированы, должна быть проведена достаточная теоретическая работа, опирающаяся на соответствующие **принципы**. К наиболее значимым из них в современной науке относят:

▶ *принцип отражения*, суть которого состоит в том, что адекватное восприятие (отражение) сознанием окружающего мира обеспечивает человеку эффективную регуляцию его деятельности;

▶ *принцип развития* ориентирует менеджера, специалиста на изучение условий появления тех или иных особенностей личности сотрудника (подчиненного), динамики их совершенствования, конкретных количественных, качественных и других показателей;

▶ *принцип диалектической связи сущности и явления*, предполагающий взаимное обусловливание этих философских категорий в профессиональной деятельности специалиста сервисной, экономической, социальной и т.д. сферы при их нетождественности;

► *принцип единства сознания и деятельности* требует учитывать, что сознание человека формируется и развивается в его деятельности, которая в свою очередь управляется (регулируется) сознанием;

► *личностный принцип* требует от руководителя целостного восприятия индивидуальных особенностей сотрудника, учета конкретной жизненной ситуации, его онтогенеза.

Перечисленные принципы должны быть положены в основу работы по изучению личностных особенностей подчиненных сотрудников или сослуживцев. Вместе с тем эта работа предполагает направленность на решение ряда **специфических задач** личностной диагностики.

1. Выявление относительного уровня личностного развития человека за определенный промежуток времени. Решение этой задачи производится посредством проведения так называемых «исследовательских срезов» - диагностики особенностей личностной сферы в том или ином направлении. Например, для определения уровня умственного развития необходимо выделить его показатели и лишь после этого провести их конкретное изучение. Аналогичным образом определяется уровень развития других составляющих интеллектуального развития (например, памяти, воображения, мышления и т.д.). Далее такой же подход должен быть использован применительно и к другим психическим явлениям личности.

2. Анализ изменений уровня личностного развития человека под воздействием определенных факторов. Для анализа характера изменений уровня психического развития человека под влиянием определенных ситуаций или целенаправленных профессиональных, воспитательных и других видов взаимодействий необходимо знать как возможные пути такого изменения, так и методы его фиксации. Используя диагностические методики, важно получить несколько срезов для выявления тенденции в личностном развитии и затем на основе полученных данных оценить практическую эффективность действующих внешних (воспитательных, профессиональной деятельности и др.) факторов.

3. Выявление потенциальных возможностей дальнейшего психического развития. Решение этой задачи представляет собой реализацию прогностической функции процесса изучения личностных особенностей человека. Она становится возможной потому, что результаты, уже достигнутые личностью в развитии, составляют базу для дальнейшего совершенствования («зону ближайшего развития»). Все это придает особую значимость поиску и применению методов установления не только существующего уровня психического развития, но и направлений его последующего изменения.

Наряду с представленными специфическими задачами диагностики целесообразно рассмотреть более частные требования к подбору и применению методов изучения личностных особенностей людей. Прежде всего, проводя психологическое изучение личностных особенностей, необходимо использовать не одну какую-то, пусть даже очень надежную, методику, а их систему, обслуживающую решение данной диагностической задачи. Составляющие ее методики

по возможности должны иметь естественный характер (т.е. реализовываться в обычных условиях учебной, служебной или другой деятельности) и подбираться с учетом возрастных, профессиональных и других индивидуальных особенностей обследуемых.

Для получения наиболее достоверных результатов необходимо, чтобы методики и приемы не только охватывали все стороны исследуемого явления, но и взаимно перекрывались. При этом подбирать методики надо так, чтобы каждая из них допускала как качественный, так и количественный анализ получаемых данных и в то же время была бы достаточно простой, не требовала громоздких процедур обработки и интерпретации полученных результатов.

Выполнение изложенных принципов, специфических задач и частных требований к изучению особенностей личностной сферы человека имеют весьма большое значение. Его результаты в этом случае могут быть переданы для использования другим сотрудниками (менеджерам других направлений фирмы, организации), так как они будут базироваться на единой методологической основе.

Однако для точной и полной характеристики сотрудника недостаточно лишь опираться на единые методологические позиции. Также необходимо отразить качественные и количественные показатели всех профессионально важных психических явлений его личности. Это обусловило необходимость формирования единого подхода к структуре психологической характеристики подчиненного.

Структура психологической характеристики

Как показывает практика, постоянное изучение подчиненных сотрудников и их характеристика - одна из наиболее сложных обязанностей менеджера, особенно в первые месяцы, а иногда и годы его профессиональной деятельности после окончания вуза. Нередко из-за неумения точно охарактеризовать сослуживца или формального подхода к этой работе у него формируется искаженный социальный облик (имидж), отрицательно влияющий на дальнейшую профессиональную деятельность (неоправданное повышение или понижение по службе, увольнение и др.). Это предъявляет к руководителю достаточно высокие служебные и этические требования. Для их выполнения необходимо знать, что изучать в личности и как интерпретировать полученные результаты в его характеристике.

В лаконичном виде ответ на вопрос, что изучать в личности, сформулировал известный отечественный психолог С.Л.Рубинштейн. "Изучение психического облика личности включает три основных вопроса, - писал он. - Первый вопрос, на который мы стремимся получить ответ..., гласит: чего он хочет, что для него привлекательно, к чему он стремится? Это вопрос о направленности, установках и тенденциях, потребностях, интересах и идеалах. Но вслед, естественно, встает второй: а что он может? Это вопрос о способностях, дарованиях человека. Однако способности - это сперва только возможности; для того, чтобы знать, как реализует и использует их человек, нам нужно знать, что он

есть, что из его тенденций и установок вошло у него в плоть и кровь и закрепилось в качестве стержневых особенностей личности. Это вопрос о характере человека"¹.

Изложенное помогает увидеть особенности сотрудника, которые следует изучать руководителю в интересах повышения результативности управленческой и педагогической работы с ним. Каково же содержание того, что следует изучать в личности подчиненного?

Что хочет человек - это то, что привлекает его, побуждает к действию, определяет его целеустремленность и характеризует направленность личности, ее мировоззрение. Получить ответ на этот вопрос - значит изучить интересы, потребности сотрудника (в чем он испытывает в большей степени нужду в духовном и материальном плане); идеалы (кто для него является примером, кому и в чем он хотел бы подражать); ближайшие и перспективные цели (к чему стремится в работе над собой, общении с другими людьми, какие строит планы); преимущественную мотивацию в отношении к профессиональной подготовке и деятельности (что именно побуждает его к деятельности; развитость чувств корпоративного долга, чести, достоинства, ответственности; интерес либо корысть, боязнь или другие силы); отношение к религии (что исповедует, влияние религиозности на отношение к служебной деятельности, профессиональной подготовке, окружающим его людям и самому себе).

Полученные сведения о направленности, мировоззрении подчиненного помогут руководителю лучше понять своеобразие отношений сотрудника к выполнению своих служебных и профессиональных обязанностей, другим людям, предвидеть его возможное поведение в различных ситуациях, определить направленность своей работы в целях укрепления (развития, изменения) тех или иных взглядов, установок, интересов, идеалов.

Что может человек - это вопрос об уровне и особенностях его профессиональных знаний, навыков и умений; дарованиях, возможностях проявления его личностных особенностей в чем-либо, предрасположенности к тому или иному виду профессиональной деятельности. Он характеризует особенности развития психических процессов личности: познавательных (особенности внимания, мышления, памяти, воображения, представлений, речи); эмоциональных (воспитанность чувств, их нравственное содержание, проявляющееся в отношении к выполнению долга, людям, различным событиям); волевых (смелость, решительность, настойчивость, упорство и др.).

Уровень развития перечисленных явлений предопределяет качество профессиональных способностей сотрудника на основе реализации имеющихся у него знаний, навыков и умений. В то же время, познавая его возможности, руководитель более целенаправленно и предметно может строить с ним взаимоотношения в профессиональной подготовке, корпоративном воспитании, добиваясь необходимого уровня знаний, навыков и умений, формирования профессионально важных личностных свойств и качеств.

¹ Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: в 2 т. -М.: Педагогика, 1989. -Т.2. -С. 99.

Что есть человек - то есть сложившиеся, устоявшиеся стержневые особенности личности. Как уже отмечалось, это, прежде всего, вопрос о характере человека, его жизненной позиции, привычках. Каждому сотруднику присущи свои устойчивые особенности. В этом суть его индивидуальности. Данные особенности личности проявляются в его отношении к самому себе, видении себя (критичность, устремленность к самосовершенствованию или самовлюбленность); отношении к профессиональным обязанностям, событиям, протекающим в фирме, другим людям; личностных установках, принципах, правилах; общении; деятельности; активности.

Стержневые особенности человека являются результатом развития индивидуальности под влиянием среды, целенаправленного обучения, воспитания и личной активности, преломляющихся в соответствии с его темпераментом, в процессе всей предшествующей жизни. Выявление социальных факторов, в условиях действия которых человек развивался с раннего возраста (национальные обычаи, традиции, нормы поведения, религиозность, местность где рос, особенности семьи, друзья, референтные группы, учителя, влиятельные личности и т.д.), позволяют руководителю понять своеобразие сформированности психологии личности. Зная особенности характера, темперамента, жизненной позиции, закрепившиеся привычки подчиненного ему сотрудника или сослуживца, он во многом может понять его поведение, действия и поступки, предвидеть их проявление в различных условиях обстановки, более целенаправленно использовать индивидуальные возможности психологии человека в интересах повышения уровня его профессиональной деятельности. Все это формирует соответствующее содержание знаний о человеке.

Содержание знаний о человеке

Содержание знаний о человеке формируется в результате получения ответа на вопрос, *что необходимо знать* о нем для повышения эффективности служебного взаимодействия (организации и управления его деятельностью, его профессионального обучения и воспитания) с ним. Ответ на этот вопрос можно найти в отечественной психолого-педагогической литературе последних лет. Рассмотрим наиболее часто встречающийся подход.

1. Жизненный опыт человека. Место рождения. Где живут и работают родители, другие близкие родственники? Состав семьи. Отношение родителей к детям и между собой. Кто из родителей оказывал большее влияние и почему? Женат (замужем) или холост. В какой школе учился? Успехи в учебе. Какие предметы любил и почему? Чем увлекался в свободное время? С кем дружил? Какие кружки посещал? Какую выполнял общественную работу? Какую читал литературу, что привлекало в ней? О какой профессии мечтал? Исповедует ли религию? Если да, то какую? Отношение к ней. Влияние религии на профессиональную деятельность, поведение в быту, отношения с сослуживцами.

2. Направленность личности, которая проявляется в общих и частных целях учебной, профессиональной и др. деятельности, нравственных взглядах, убеждениях, идеалах, жизненных установках, общем кругозоре, мотивах поведения, профессиональной подготовке, профессиональной деятельности, целеустремленности при достижении значимых для него жизненных целей.

3. Особенности характера подчиненного. Показателями его проявления выступают: его сила; отношение к коллективу и его руководителю, себе, товарищам, служебной деятельности; целеустремленность; устойчивость и работоспособность; принципиальность и ответственность при решении возложенных на него служебных задач, выполнении общественно-значимой работы; отношение к материальным и моральным стимулам, реализуемым в конкретной фирме.

4. Темперамент. Его своеобразие определяется типом нервной системы (холерическим, сангвиническим, меланхолическим, флегматическим) и проявляется в подвижности, общительности, усидчивости, эмоциональности. Знание типа темперамента позволяет наиболее рационально определить круг обязанностей сотрудника.

5. Интеллектуальные и познавательные качества личности в значительной степени характеризуются способностью к анализу, обобщению, сравнению; склонностями к конкретной деятельности; ведущими интересами и их направленностью (что читает, чем увлекается); методическими навыками в самостоятельной работе по самосовершенствованию; уровнем внимания и наблюдательности; характеристиками памяти и др.

6. Эмоциональные качества личности отражаются во внутренних отношениях сотрудника к явлениям и объектам окружающего мира, побуждая его к активности, преодолению трудностей. Они характеризуют: направленность переживаний; сформированность чувства корпоративного и профессионального долга, ответственности; способность управлять своими чувствами в экстремальных условиях деятельности.

7. Волевые качества. К профессионально важным волевым качествам сотрудников сервисной, социальной, экономической и других сфер общества относятся: целеустремленность, самообладание, решительность, самостоятельность, настойчивость, способность принимать самостоятельные решения и добиваться их выполнения, инициативность, исполнительность.

8. Привычки сотрудника могут иметь положительный или отрицательный аспект. К положительным привычкам можно отнести профессиональную аккуратность, исполнительность, ответственность за решение различных вопросов служебной деятельности, профессиональной подготовки, социально-общественной работы; непримиримость к недостаткам и т.д. К отрицательным - невыдержанность, грубость, сквернословие, неряшливость, несобранность.

9. Социально-общественная активность проявляется: в выполнении общественных поручений (имеет постоянное или выполняет отдельные поручения, отношение к ним и результативность деятельности); оценке непосредственными руководителями ее мотивов (сложившаяся установка актив-

ности, потребность в общении с людьми, активность по развитию фирмы, показная активность и т.д.); критичности оценки своей деятельности и деятельности других сотрудников.

10. Корпоративная дисциплинированность отражает интегральный уровень воспитанности сотрудника, насколько он способен управлять своим поведением в соответствии с существующими требованиями. Показателями дисциплинированности выступают знание и выполнение требований, организованность, аккуратность, пунктуальность, исполнительность, честность, правдивость, искренность.

11. Физическое развитие и состояние здоровья. Необходимость учета руководителем данного показателя диктуется тем, что физическое развитие и культура характеризуют многогранность, совершенство личности. Оно в значительной степени определяет возможности подчиненного преодолевать возникающие трудности (напряженность) решения профессиональных задач, достигать профессионального успеха в сложных условиях. Физическое развитие характеризуется уровнем общей физической подготовленности, расположением к заболеваниям; систематическим закаливанием своего организма; поддержанием нормального физического состояния путем тренировок (занятий в секциях, клубах и т.д.)

Знание руководителем перечисленных характеристик подчиненного, позволит ему достаточно полно определить психологические особенности его личности, предвидеть поступки, более целенаправленно строить работу с ним по формированию и закреплению тех из них, которые имеют положительную направленность и могут использоваться в интересах повышения качества профессиональной деятельности сотрудника. Однако полнота и объективность этой информации во многом зависит от выполнения ряда важных организационно-педагогических требований.

Требования к изучению сотрудника

Рассмотренные ранее методологические позиции отечественной психологии требуют исследовать любое явление в процессе его постоянного развития. Это в полной мере относится и к изучению человека. Вследствие этого изучение индивидуальных психологических особенностей подчиненного персонала должно осуществляться с учетом происходящих в нем физических, нравственных, духовных и других изменений. Для этого каждое личностное качество целесообразно рассматривать со следующих точек зрения:

- особенности проявления этого качества в настоящее время и степени изменения по сравнению с прошлым, что позволяет выявить динамику их последующего развития;
- устойчивость исследуемого качества при его проявлении в усложненных и неблагоприятных условиях профессиональной деятельности или межличностного взаимодействия;
- выявление причин, вызвавших формирование данного качества;
- оценка сочетаемости выявленного личностного качества с другими психологическими особенностями сотрудника.

Не менее важным является требование изучать подчиненного всесторонне, комплексно. С этой целью менеджеру рекомендуется:

- ▶ применять не один метод, а сочетать его с другими в процессе изучения личности. Данные, полученные одним методом, должны подтверждаться, опровергаться или дополняться другими;

- ▶ изучать сотрудника в различных видах его профессиональной деятельности и межличностного взаимодействия;

- ▶ анализировать проявление индивидуальных психологических особенностей подчиненных сотрудников с позиций их оценки другими категориями руководителей службы, организации, фирмы, которые взаимодействуют с ними. Обобщение и сопоставление оценочных суждений каждого позволяет сделать более объективный вывод о личностных особенностях сотрудников.

В число требований к изучению сотрудника также входит необходимость решения этой задачи в условиях структурного подразделения (коллектива) и с привлечением других сотрудников (через коллектив). Для этого необходимо:

- сравнивать поведение и поступки подчиненного с аналогичными проявлениями личностных особенностей других сотрудников;

- учитывать характер функционирования, решаемые (сервисные, социальные, экономические и др.) задачи и специфику морально-психологической атмосферы организации, в которой сотрудник работал до этого;

- знать и учитывать оценочные суждения других сотрудников об особенностях личностной сферы подчиненного.

И, наконец, менеджеру (специалисту) для повышения уровня объективности информации о психологических особенностях подчиненных и сотрудников весьма важным является постоянное углубление имеющейся информации о них, умение подвергать ее логической обработке и психолого-педагогическому анализу. Только в этом случае создается предпосылка для прогнозирования поступков и поведения сотрудников в различных условиях профессиональной деятельности и межличностного взаимодействия.

Вместе с тем, информация о психологических особенностях личности, которой владеет руководитель, может использоваться и за пределами фирмы (организации). В этом случае возникает вопрос о форме ее передачи. Одной из них выступает психологическая характеристика.

Следует учитывать, что составление полной психологической характеристики сотрудника - задача психолога подразделения профессионального отбора или подбора персонала. Однако ее наиболее ярко выраженные элементы (например, доминирующие в данный период черты характера, эмоциональные состояния и др.), существенно влияющие на качество профессиональной деятельности, должны входить в содержание служебной характеристики (рекомендации), которую дает руководитель (рекомендующий). В связи с этим возникает весьма важная этическая проблема, проявляющаяся при передаче результатов изучения особенностей личностной сферы подчиненных (сотрудников) другим категориям руководителей.

Этические требования к использованию результатов психологического изучения сотрудника

Проблема педагогических требований к использованию результатов психологического изучения личности, особенно рекомендуемых для работы в других структурных подразделениях фирмы, требует особого внимания. Как показывает анализ профессиональной деятельности руководителя, ему становится доступной достаточно конфиденциальная информация, которую можно использовать в различных интересах. Это предъявляет к руководителю особые педагогические и профессионально-этические требования. Рассмотрим первые из названных, являющиеся предметом психологии и педагогики.

Надо отметить, что каждая конкретная ситуация применения результатов психологического изучения подчиненного предполагает наличие у руководителя собственной оценки психической реальности, в которой находится сотрудник, и ее совпадение с аналогичной оценкой другого пользователя информацией (руководителя другого структурного подразделения фирмы) в соответствующих областях их применения. Сообщая этим лицам собственную психологическую характеристику сотрудника, необходимо исходить из того, что каждый из пользователей его информацией должен быть подготовлен к ее восприятию и рациональному применению. Важно уяснить, на сколько другой руководитель сформировал в отношении получаемой информации свою личную психолого-педагогическую установку - задачу понимания ее значимости для себя и сотрудника, с которым он будет работать. При этом считается нецелесообразным разглашать информацию о подчиненном, не относящуюся к сфере профессиональной деятельности информируемого лица.

Следует учитывать, что у пользователя информацией в ходе ее доведения формируется собственное оценочное суждение об ее объективности и полноте. Следовательно, руководитель должен предложить ее в понятной форме с использованием доступной лексики, однозначно толкуемых категорий и четкими выводами. Это позволит новому пользователю информацией о личностных особенностях сотрудника уйти от необходимости самостоятельной интерпретации полученной информации в свете своих служебных задач и задач, стоящих перед подразделением.

В профессиональной деятельности руководителя также нередки случаи, когда он использует имеющуюся у него информацию о психологических особенностях личности подчиненного в интересах воспитательного воздействия на него или повышения эффективности профессионального обучения. В этом случае это чисто педагогическая информация, так как предполагается, что сотрудник, осознав предъявляемые к нему требования или рекомендации, будет сам оказывать на себя воздействие, заниматься саморазвитием. В этой педагогической ситуации руководитель несет личную педагогическую ответственность за корректность выводов, их точность и достоверность, за их этический аспект и в меньшей степени за то, как они будут использованы.

Таковы основные методологические, методические и этические положения, на которые опирается психология и педагогика, рассматривая личность как предмет изучения со стороны менеджера или специалиста сервисной, социальной или экономической сферы общества. Многие из них еще находятся в стадии подробной научной и прикладной разработки, однако даже имеющийся уровень уже позволяет более эффективно решать эту задачу. Прежде всего, это касается собственно процесса диагностики психологических особенностей личности.

3.2. Диагностика психологической сферы личности

Изучение психологических особенностей личности сотрудников - весьма сложная, но необходимая служебная задача менеджера (специалиста). От ее решения во многом зависит эффективность его профессиональной деятельности как руководителя структурного подразделения фирмы. Следовательно, он заинтересован во владении соответствующими "инструментами" получения необходимой ему психолого-педагогической информации. Такими инструментами выступают соответствующие методы изучения психологических особенностей личности.

Методы изучения психологических особенностей личности

Для изучения (диагностики) психологических особенностей личности применяется система психолого-педагогических методов, которую условно можно объединить в три группы:

1. Всеобщий метод, основу которого составляют законы материалистической диалектики. Его главной особенностью является то, что он может использоваться для анализа всех без исключения личностных особенностей человека, но позволяет сформировать лишь общее представление об их показателях.

2. Общие методы: наблюдение, эксперимент, познавательная (диагностическая) беседа, анкетирование, анализ результатов деятельности, анализ документов, изучение независимых характеристик, биографический и др.

3. Специальные (частные) методы: тестирование, опрос, проективный и некоторые другие.

Каждый из них решает свои задачи, имеет отличную от других технологию (методику) реализации, отличается конкретной объективностью информации. Эти факторы предопределяют возможность их использования той или иной категорией руководителей в зависимости от особенностей их профессиональной деятельности.

Профессиональная деятельность руководителя структурного подразделения фирмы также имеет свою специфику, что и определяет выбор из предложенной системы тех из методов, применение которых не только доступно, но необходимо и, наконец, рационально в работе по изучению подчиненных. К ним, прежде всего, относятся методы наблюдения, познавательной (диагностической) беседы, анализа результатов деятельности и

анализа документов. Рассмотрим основное содержание перечисленных методов и некоторые методические рекомендации по их применению в профессиональной деятельности руководителя.

Как показывает практика, одним из наиболее доступных и широко применяемых методов изучения психологических особенностей личности является **наблюдение**. Под ним понимается *изучение психологических особенностей личности на основе анализа их внешнего проявления в естественных (профессиональных, социально-бытовых и др.) условиях*. Он предполагает систематическое целенаправленное накопление фактов, характеризующих поступки, поведение, суждения, проявления особенностей личности подчиненного, позволяющее сделать выводы о его индивидуальном психологическом своеобразии. Внешняя сторона поведенческой активности (жесты, мимика, речевые особенности, поступки) является только эмпирическим, исходным материалом (информацией), а действительным предметом изучения служит их психическое содержание. Поэтому главным в наблюдении является правильная (обоснованная) интерпретация (толкование) психологического смысла внешне наблюдаемых явлений.

Перечисленные требования обусловили формирование нескольких разновидностей метода:

- *внешнее наблюдение* - способ сбора информации о человеке путем анализа его действий со стороны;
- *внутреннее наблюдение (самонаблюдение)* - изучение интересующего явления, как бы всматриваясь в самого себя, наблюдая за своими рассуждениями и эмоциональными реакциями;
- *свободное наблюдение* - не имеющее заранее определенной программы и меняющее произвольно свой предмет в зависимости от желания человека;
- *стандартизированное наблюдение* ведется в определенной последовательности, по заблаговременно разработанной программе;
- *включенное наблюдение* осуществляется в том случае, если руководитель принимает участие в выполняемой подчиненным деятельности и одновременно анализирует проявления интересующих его явлений личности;
- *объективное наблюдение* за сотрудником может осуществляться в различных условиях его повседневной жизни и профессиональной деятельности.

Достоверность результатов наблюдений зависит от следующих условий: четкости осознания менеджером (специалистом) того, что он хочет узнать о подчиненном сотруднике; целенаправленности планирования и выбора ситуаций, в которых изучаемый наиболее полно проявляет себя; систематичности наблюдений, их избирательности и длительности; сопоставления данных наблюдения с данными, полученными другими лицами и другими методами изучения человека.

Впечатления о личностных качествах, эмоциональном состоянии человека дополняют наблюдения за ритмикой движения, походкой, типической позой сотрудника, а также его физиогномикой - проявлением личностных особенностей в мимике, принятой им позе в процессе невербального общения. Психоло-

ги установили, что словесное общение занимает менее 35 процентов, а более 65 процентов информации передается с помощью невербальных (без слов) средств общения. Проблема, стоящая перед руководителем, - научиться невербальному изучению подчиненного, определению состояния по его внешнему проявлению. Например, психологический анализ проявления лица (мимические особенности эмоций радости, страха, гнева) позволяет отнести человека к соответствующему темпераменту: у сангвиника преобладают эмоции радости, у холерика - гнева, у меланхолика - страха, у флегматика эмоции устойчивы, иногда трудно определимы.

Изучение опыта служебной деятельности руководителей структурных подразделений ряда фирм показало, что не всегда можно судить о человеке по его внешнему виду, по отдельным поступкам, делать выводы на основе единичного наблюдения. В этом одна из причин, когда по одному поступку подчиненного либо одному его взгляду руководитель пытается создать ему имидж "неспособного", "пассивного", "неисполнительного" и пр.

Результаты наблюдения требуют систематического анализа, в процессе которого руководителем изучаются и сопоставляются выявленные факты, выделяются наиболее характерные особенности проявления личности, дополнения полученных результатов с помощью других психолого-педагогических методов. Как показывает практика, это достаточно успешно делается в ходе индивидуальной беседы с подчиненным.

С точки зрения отечественной психологии и педагогики **индивидуальная диагностическая (познавательная) беседа** представляет собой *изучение личностных особенностей сотрудника на основе анализа высказываемых им оценочных суждений о предметах и явлениях объективного мира*. Как показывает анализ, это один из доступных, важных и наиболее действенных методов изучения подчиненного. В ее ходе руководитель имеет возможность не только глубже познать внутренний мир человека, его взгляды, убеждения, идеалы, но и поддержать положительные устремления, нацелить его на решение корпоративных проблем, вдохновить на полезные дела, обратить внимание на недостатки и помочь в их устранении.

Каждая индивидуальная беседа требует специальной предварительной подготовки: ознакомления с биографическими сведениями; определения цели, времени и места ее проведения; продумывания плана проведения беседы, вопросов и методики ее проведения (вступление в разговор, создание необходимой эмоциональной ситуации, выход на интересующие вопросы и т.д.).

Наиболее результативно беседа проходит в непринужденной обстановке, когда сотрудник в большей степени предрасположен к разговору: во время обеденного перерыва (если у него нет на это время собственных планов), в ходе корпоративных встреч и т.д. Планирование методики проведения беседы позволяет руководителю подготовиться к ней и вести разговор не вообще, а целенаправленно.

Практика показывает, что при подготовке к беседе руководитель должен обращать внимание на факторы, которые позволяют глубже понять индивидуальные особенности подчиненного: интересы, взгляды, убеждения, идеалы; представление о жизненных перспективах, установках; проявление особенностей характера; круг интересов; характеристика подчиненным своих сотрудников; отношение к служебной деятельности, испытываемые трудности, что удастся сравнительно легко, в какой нуждается помощи; проведение досуга, выходных дней и праздников; характеристика семейных отношений, взаимоотношений с членами семьи, товарищами; отношение к нему сослуживцев и др.

Эффективность индивидуальной диагностической беседы во многом зависит от соблюдения определенных педагогических условий. К ним следует отнести: четкое осознание руководителем, что ему необходимо узнать о подчиненном; активность ведения беседы с его стороны и стороны собеседника; непринужденность, допустимую откровенность, необходимую принципиальность.

Педагогическая режиссура диагностической беседы с подчиненным во многом зависит от тех обратных связей, которые формируются в процессе взаимодействия стихийно или как результат умелых психолого-педагогических действий руководителя. Их формирование может быть облегчено использованием некоторых *психолого-педагогических советов*, взятых в трудах отечественных и зарубежных специалистов в сфере общения:

- беседуя с подчиненным, проявляйте искренний интерес к нему как личности, к его взглядам, суждениям и т.д.;
- помните, что для любого человека звук его имени - самый сладкий и самый важный звук человеческой речи;
- поощряйте стремление человека рассказывать о себе. Чем лучше вы это делаете, тем более неожиданными могут быть результаты;
- избирайте тему для общения обязательно в кругу интересов вашего собеседника. Это могут быть его служебные или социально-бытовые проблемы, проблемы здоровья и многое другое;
- всегда давайте подчиненному возможность почувствовать его значимость в коллективе;
- ненавязчиво акцентируйте внимание собеседника на собственном желании помочь ему в разрешении стоящих перед ним проблем.

Перечисленные советы помогут расположить к себе подчиненного. Важно попытаться сформировать у него желание соучаствовать в решении ваших служебных или профессиональных задач. Для этого может быть использована следующая *технология*:

- вначале покажите собеседнику свое дружеское отношение к нему;
- проявляйте уважение к мнению собеседника, никогда сразу не говорите ему, что он не прав, лучше помогите ему прийти к этой оценке самому;
- старайтесь, чтобы ваш собеседник говорил больше, чем вы;
- честно попытайтесь понять точку зрения собеседника, проявляйте сочувствие к его мыслям и желаниям;

- взывайте к благородным побуждениям, придавайте своим идеям наглядность, инсценируйте их.

После беседы целесообразно провести ее анализ, сделать выводы и наметить направления дальнейшей работы. Это позволяет накапливать и обобщать полученные факты о подчиненном и более активно использовать знание его индивидуальных психологических особенностей в процессе последующей работы с ним.

Следующим методом изучения психологических особенностей личности подчиненного, рекомендуемым для применения руководителем, выступает **метод анализа результатов деятельности**. По своей сути он представляет собой *изучение индивидуальных психологических особенностей личности сотрудника на основе оценки качества выполняемой им профессиональной деятельности*. Этот метод предусматривает учет руководителем действий и поступков подчиненных, достижений и недостатков в выполнении служебных обязанностей, что позволяет сделать вывод об особенностях направленности личности конкретного человека, его характера, уровня сформированности жизненной позиции и др.

Также применимым в деятельности руководителя выступает **метод анализа документов**, суть которого заключается в *изучении индивидуальных особенностей личности подчиненного на основе анализа содержания и выводов, касающихся его документов*. К их числу можно отнести: документы об образовании и профессиональной подготовке, переподготовке и повышении квалификации; рекомендательные письма и др. Изучение перечисленных документов позволяет выявить некоторые черты характера, интересы, склонности, уровень исполнительности и другие показатели, в основе появления которых находятся психологические особенности личности подчиненного.

Кроме изложенных методов изучения индивидуальных особенностей личности, в психолого-педагогической науке разработаны и применяются и ряд других. Среди них наиболее применимы:

метод эксперимента предусматривает *изучение индивидуальных психологических особенностей личности на основе анализа их внешнего проявления в специально созданных условиях, в которых, по мнению руководителя, необходимое качество обязательно проявится;*

метод анкетирования - *изучение индивидуальных психологических особенностей личности подчиненного на основе анализа содержания даваемых им письменных ответов на заранее подготовленный перечень вопросов;*

метод независимых характеристик предполагает *изучение личностных особенностей человека на основе анализа оценочного суждения о нем других лиц*. Если мнение о личностных особенностях сотрудника высказывают специалисты в области психологии и педагогики, то данный метод получает название **метода экспертных оценок;**

биографический метод, суть которого заключается в *изучении индивидуальных особенностей личности на основе анализа социально-психологических условий его предшествующего личностного развития.*

Следует учитывать, что применение рассмотренных психолого-педагогических методов изучения личности дает руководителю достаточно объемный материал для формирования вывода о психологических особенностях и возможностях подчиненных им сотрудников. Однако каждый из них в отдельности не обеспечивает полную объективность результатов. Этот показатель может повышаться лишь при условии их комплексного (совместного) применения.

Другим условием повышения достоверности результатов изучения подчиненного выступает применение методов, перечисленных в третьей группе - специальных (частных) методов. Они преимущественно используются профессиональными психологами в рамках одной из отраслей психологии - психологической диагностики (психодиагностике).

Понятие и возможности психодиагностики

В современной психологической литературе **психодиагностика** рассматривается как *отрасль психологии, разрабатывающая методы выявления, распознавания и измерения индивидуально-психологических особенностей личности*. Она берет свое начало с конца XIX в., когда в психологии появилась, быстро распространилась и стала реализовываться идея количественного измерения некоторых показателей психической деятельности человека и его психологической сферы. Ее результаты дали возможность измерять конкретное личностное качество человека и на этой основе осуществлять постановку соответствующего психологического диагноза – структурированного описания комплекса взаимосвязанных психических явлений личностной сферы человека – психических процессов, образований и свойств личности. При этом поставленный диагноз может сопровождаться рекомендациями по развитию или коррекции изучаемых качеств и предназначаться не только специалистам (педагогам, практическим психологам, менеджерам по подбору персонала и др.), но и самим обследуемым.

Основными **функциями психодиагностики** в системе современного образования и профессиональной деятельности являются осуществление контроля над формированием необходимых знаний и профессионально важных личностных свойств и качеств обучающихся и сотрудников, оценка особенностей их умственного, интеллектуального, профессионального и других видов развития. В последние годы ее возможности все больше используются в ходе отбора абитуриентов в те или иные учреждения профессионального образования, а также в интересах повышения эффективности профессионального подбора кадров в учреждения и фирмы различного уровня и направленности деятельности. Это связано с тем, что, например, успешность учебной деятельности студентов преимущественно зависит как от уровня их интеллектуального развития и специальных способностей, требуемых для овладения данной профессией, так и от особенностей их личностной сферы (направленности, психофизиологических особенностей, акцентуации тех или иных черт характера и т.д.). Психодиагностика указанных и других психологических особенностей молодых людей по-

зволяет не только более точно осуществлять отбор абитуриентов, но и проводить необходимую коррекцию учебно-воспитательного процесса с учетом их индивидуально-психологического развития.

Одной из наиболее важных **целей психодиагностики** является обеспечение полноценного психического и личностного развития человека. Разумеется, что она стремится достичь этого доступными ей методами, позволяющими оказывать помощь в развитии личности, преодолении возникающих психических и (или) психологических трудностей и т.д. Вследствие этого другой важной задачей психодиагностики является создание условий для проведения целенаправленной коррекционно-развивающей работы, выработки рекомендаций, проведения психотерапевтических мероприятий и др. Главной же ее функцией в последние годы стало определение условий, наиболее благоприятствующих дальнейшему личностному развитию конкретного человека, формулирование рекомендаций при разработке программ обучения, воспитания и развития людей, учитывающих своеобразие их личностной сферы.

В то же время необходимо понимать, что возможности психодиагностики реализуются преимущественно в интересах осуществления прогноза личностного развития. Эта задача решается на основе выделения ряда признаков определенного свойства, которое является причиной того или иного поведения или проступка человека, и прогноза их повторения в будущем в виде так называемого «критериального поведения». Однако успешное прогнозирование возможно лишь тогда, когда именно измеренное психическое свойство является причиной данного критериального поведения.

В психодиагностике выделяют психодиагностические признаки, категории и выводы. При этом отмечается, что психодиагностические признаки можно непосредственно наблюдать и регистрировать (например, конкретные поступки людей). В то же время психодиагностические категории представляют собой скрытые внутренние психологические факторы (психологические причины), которые и обуславливают определенное поведение и особенности человека. Вследствие этого трудность формулирования психодиагностического вывода (психологического диагноза) заключается в том, что между признаками и категориями часто не существует жестких взаимно-однозначных связей. Вследствие этого технологические приемы получения первичных психодиагностических признаков и логические правила их синтеза в диагностические категории считается главным предметом и продуктом развития психодиагностики. Основные же принципы и математизированная технология создания стандартизированных измерительных психодиагностических методик разрабатываются в психометрике.

Для диагностики интеллектуального развития, специальных способностей, профессионально значимых свойств и других элементов личностной сферы человека требуется богатый арсенал психодиагностических методик, каждая из которых имеет соответствующие виды и формы.

Виды и формы психодиагностических методик

Частные (специальные) методы психодиагностики, реализуемые в виде соответствующих психодиагностических методик, привязаны к решению узкого класса практических задач и направлены на диагностику вполне определенных личностных свойств и качеств. В связи с этим в этой группе выделяют стандартизированные, а также клинические методы. Считается, что **стандартизированные методы** более эффективны, когда необходимо получить информацию о целой группе людей в краткие сроки и при этом принять строго альтернативное решение, требующее количественного обоснования своей надежности. Они лучше защищены от возможных ошибок, возникающих вследствие низкой психодиагностической квалификации исполнителя.

В свою очередь, **клинические методы** более эффективны при применении опытными профессиональными психологами (специалистами групп профессионального отбора, подбора персонала и др.). Они позволяют глубже и точнее проникнуть в особенности личностной сферы конкретного человека, но требуют достаточно много времени на индивидуальную работу с ним. К тому же практики психодиагностики отмечают, что они бывают еще более эффективными, если по их результатам сам психолог-диагност проводит с конкретным обследуемым соответствующую психологическую коррекцию, психотерапию или тренинг.

В психодиагностике также принято различать методики по степени их формализованности. По этому признаку все они объединены в две группы - **малоформализованные** и **высокоформализованные**. К первой относятся методики, реализующие возможности общих методов диагностики психологической сферы человека – наблюдения, диагностической беседы, анализа результатов деятельности и т.д. Их использование требует высокой психодиагностической квалификации и профессионального опыта менеджера (специалиста), поскольку они зачастую не имеют стандартов изучения и интерпретации получаемых результатов.

К методикам высокого уровня формализации (высокоформализованным) относятся различные виды методов тестирования и опроса. Их отличает целый ряд таких характеристик, как строгая регламентация процедуры обследования (единообразие инструкций и времени проведения), обработки и интерпретации результатов (наличие строго определенных критериев оценки, норм, нормативов и др.), достаточно высокая надежность. Сама диагностическая процедура строится таким образом, чтобы ни один исследуемый не имел преимуществ перед другими (отсутствие индивидуальных разъяснений, изменение времени для решения предлагаемой задачи и т.д.).

Из всех существующих на сегодняшний день высокоформализованных методик наиболее распространенными являются **тестовые методики**, в основу которых положена процедура метода тестирования, предполагающая *решение стандартизированного* (всегда имеющего один или несколько правильных ответов) задания с целью определения количественных (иногда качественных) характеристик психологических особенностей личности по определенным пара-

метрам. По содержанию они сведены в несколько групп: тесты интеллекта; тесты способностей; тесты достижений; личностные тесты. С их помощью удастся достаточно объективно оценить (диагностировать) уровень развития всех личностных особенностей человека, относящихся к группе психических процессов и образований.

Для оценки уровня развития психических свойств личности в психодиагностике преимущественно используются **опросные методики**, реализующие возможности метода опроса *изучать психологические особенности личностной сферы человека на основе анализа сделанного им выбора ответа на конкретный вопрос из предложенных вариантов*.

В практической психодиагностике нередко применяются методики, включающие как задания опросного, так и тестового характера. В этом случае их правомерно называть тест-опросными методиками.

Используемые в психодиагностике **проективные методики** построены на интерпретации ответов человека на внешне нейтральные вопросы, реакции на ситуации, допускающие множественность возможных интерпретаций при восприятии ее испытуемыми. Именно по ним психодиагност оценивает глубинную сущность и психические особенности личности, что позволяет говорить о принадлежности данного вида методик к группе малоформализованных.

Психодиагностические методики классифицируются по нескольким основаниям. Например, по **форме проведения** они могут быть индивидуальными или групповыми, письменными (бланковыми) или устными, аппаратными (машинными) или компьютерными, вербальными или невербальными. При этом каждый из них имеет несколько составных частей: руководство по работе, стимульный материал (тестовые задания, вопросы, рисунки и др.), лист регистрации ответов, ключи правильных ответов (шаблон для обработки ответов) и интерпретационная таблица, позволяющая тем или иным образом истолковать (интерпретировать) полученные результаты.

Если диагностическая процедура проводится с одним человеком, то такая методика называется *индивидуальной*, если с несколькими людьми – *групповой*. Каждая из этих форм имеет свои достоинства и недостатки. Например, преимуществом групповых методик является возможность одновременного охвата больших групп изучаемых, упрощение функций психолога-диагноста, более единообразные условия проведения диагностической процедуры, уменьшение времени для получения обобщающей информации. В то же время в этом случае отмечается снижение возможности установления взаимопонимания с исследуемыми, формирования у них позитивной мотивации к проводимому диагностированию их личностной сферы. Индивидуальная диагностика лишена этих недостатков, но не позволяет одновременно получать информацию о достаточно большом массиве обследуемых.

подавляющее большинство применяемых в настоящее время диагностических методик являются *бланковыми*, т.е. представлены в виде письменных заданий, для выполнения которых требуются лишь бланки для регистрации ответов и карандаши или другие письменные принадлежности. При *устном* диагностировании задания (вопросы) излагаются самим исследователем.

Для проведения *аппаратурной* диагностики используются специальные технические средства (диагностическая аппаратура или машины) для регистрации ответов и обработки получаемых результатов, функционирующие на механическом принципе. В то же время при *компьютерном* тестировании или опросе значительно облегчается обработка данных, их интерпретация и представление полученных результатов в виде таблиц, графиков и диаграмм. Важно подчеркнуть, что эта форма психодиагностики позволяет оперативно провести анализ полученных данных (например, количество отказов или обращений за помощью), которые в других случаях можно было получить лишь в течение длительного времени. Благодаря этому исследователь одновременно получает, например, возможность провести углубленную диагностику индивидуальных особенностей мышления изучаемого человека, темповых и других характеристик его деятельности.

В *вербальных* методиках психодиагностики деятельность исследователя и испытуемого осуществляется в словесно-логической (вербализованной) форме, а в *невербальных* стимульный материал представляется в виде картинок, чертежей, графических изображений и другого наглядного (стимульного) материала. Однако в любом случае все психодиагностические методики должны отвечать соответствующим требованиям.

Основные требования к диагностическим методикам

Особое значение в психодиагностике личностной сферы человека имеет выбор критериев оценки получаемых результатов. Сами по себе, без сопоставления с точкой отсчета, результаты психологического изучения ничего не значат. Чаще всего они сопоставляются с установленными опытным путем нормами выполнения в выборке стандартизации (специальная выборка исследуемых того типа, для которой данная методика предназначена) и классифицируются как низкие, средние или высокие. Это позволяет определить положение конкретного испытуемого относительно нормативной выборки или выборки стандартизации. Для этого количество правильных ответов («сырые баллы») с помощью специальных таблиц переводится в стандартные показатели, сопоставимые друг с другом и с нормой. В этом случае используемая статистическая норма (средний диапазон значений на шкале измеряемого свойства) рассматривается как характеристика статистически среднего человека.

Однако в последние годы такой способ оценки результатов диагностики личностной сферы человека подвергается критике. Многие специалисты считают, что полезнее ориентироваться на систему требований, которую общество на определенном этапе своего развития предъявляет каждому из его членов. Это, например, могут быть требования к умственному, эстетическому или нравственному развитию человека, которые необходимы ему для того, чтобы жить в конкретной социальной общности. Наличие таких социально-критериальных норм (социально-культурных нормативов) вполне реально. Они присутствуют в образовательных стандартах, учебных программах, квалификационных профессиональных характеристиках, общественном мнении и т.д.

Важнейшими характеристиками диагностических методик являются их надежность и валидность.

Надежность используемой в интересах диагностики личностной сферы человека методики свидетельствует о повторяемости и стабильности получаемых результатов, об их постоянстве и устойчивости в различных условиях диагностируемой деятельности. Она показывает, насколько точно производятся психологические измерения и в какой степени можно доверять получаемым результатам. Ее высокие показатели свидетельствуют о независимости результатов диагностики от действия различных случайных факторов.

Надежность методики может определяться путем ее повторного применения через определенный отрезок времени и вычисления коэффициента корреляции, отражающего статистическую связь между двумя параметрами одного и того же явления, проявляющимися в различных условиях (например, по времени или месту проведения). Она также может выявляться и путем тестирования или опроса с помощью нескольких вариантов одной и той же методики, ее деления на несколько частей и т.д. В любом случае надежность методики, выражая степень неточности, возможность ошибки, неизбежно возникающей в процессе выполнения любой диагностической процедуры, заставляет искать пути их уменьшения с целью достижения ее показателя (коэффициента надежности) значения 0,8 – 0,9.

Другой наиболее важной характеристикой диагностических методик является их **валидность**, которая в психодиагностике рассматривается как критерий оценки качества методики, используемый для выяснения степени достоверности результатов измерения того психического явления, которое хотят диагностировать с ее помощью. Иными словами, именно валидность свидетельствует о том, пригодна ли та или иная методика для измерения конкретного личностного свойства или качества.

Наиболее распространенным способом расчета коэффициента валидности психодиагностической методики является ее сопоставление с авторитетными, прошедшими процедуру длительной апробации родственными методиками и доказательство значимых связей с ними. Показатель валидности лучших методик колеблется в пределах от 0,6 до 0,8.

Однако следует учитывать, что наряду с достаточно высокими показателями (коэффициентами) надежности и валидности, применение методик психодиагностики в большинстве случаев требует специальной профессиональной психологической подготовки лица их использующего. Во многих организациях и фирмах эти задачи решает психолог или менеджер по подбору персонала. Руководитель же структурного подразделения, в случае необходимости, может обращаться к его услугам и получать необходимые данные о сотрудниках в пределах допустимых этических норм. Но в этом случае необходимо понимать, что же можно узнать, применяя ту или иную методику психодиагностики, как интерпретировать (истолковать) полученные результаты. Рассмотрим содержание некоторых из них.

Методики диагностики психических явлений личности

Оценка уровня психических процессов как элемента личностной сферы человека осуществляется с помощью различных тестовых методик.

Методика "Корректирующая проба с помощью бланков с буквами" предназначена для определения устойчивости зрительного внимания в условиях работы, требующей его распределения и переключения. При ее применении исследуемым необходимо по команде руководителя подчеркивать или зачеркивать названные им буквы на специальном бланке. По истечении установленного времени по команде руководителя тестирования операции меняются - те буквы, что подчеркивались - зачеркиваются, а те, что зачеркивались - подчеркиваются. Затем операции снова меняются. И так до истечения установленного времени. Диагностируемая таким образом характеристика зрительного внимания позволяет руководителю определить наличие качества, необходимого, например, во время решения задач по обработке большого массива экономической, финансовой и другой информации.

Методика "Перепутанные линии" применяется для измерения степени концентрации и устойчивости зрительного внимания. Изучаемым сотрудникам необходимо на специальном бланке глазами проследить извилистую линию от левого края бланка до правого и проставить в правой графе номер линии, указанный в левой графе. Высокие показатели диагностируемого психического процесса создают предпосылки для достаточно внимательной обработки поступающей важной корпоративной информации.

Методика "Устные задачи" используется для измерения продуктивности мышления. Испытуемые по команде руководителя должны решить указанные в бланке несложные арифметические задачи. По количеству правильно решенных задач и определяется необходимая характеристика мышления.

Методика "Отыскание чисел" предназначена для измерения степени распределения зрительного внимания в условиях однородной деятельности. Изучаемым необходимо, просматривая две таблицы с цифрами, найти и зачеркнуть в списке пропущенные. Диагностика этой характеристики зрительного внимания позволяет оценить и спрогнозировать объем и качество обработки различных видов информации, поступающей на материальных и электронных носителях.

Методика "Устные задачи с запоминанием" используется для оценки уровня концентрации слухового внимания и объема оперативной памяти в интегральном индексе эффективности.

С помощью специальных **дидактических тестов** возможна оценка уровня развития таких психических образований, как знания, навыки и умения. Однако их теоретическая разработка и обоснование еще не завершены, что пока еще делает их нецелесообразными для рассмотрения в учебной литературе.

Для диагностики психических свойств личности подчиненного сотрудника преимущественно используется метод опроса, реализуемый в соответствующих методиках. Например, **личностный опросник Г. Айзенка** предназначен для диагностики таких психологических явлений человека, как нейротизм и психо-

тизм, темперамент, экстравертированность или интровертированность (замкнутость или открытость) личности. Стандартный опросник состоит из 90 диагностических и 11 нейтральных вопросов. В него также помещены вопросы, формирующие так называемую шкалу лжи (шкалу искренности). В Российской Федерации применяется адаптированная методика, включающая 57 вопросов.

Много общего с рассмотренной методикой имеет **16-факторный личностный опросник Р.Кеттелла**. Он применяется для диагностики 16 психологических особенностей личности, влияющих на ее деятельность: доброты, настойчивости, совестливости, смелости, мечтательности и др. В последнем варианте, разработанном автором, он состоит из 187 вопросов. В Российской Федерации наиболее часто применяется адаптированный вариант опросника, состоящий из 105 вопросов.

Методика рассмотренных опросников используется также и в ряде других, в том числе и отечественных разработках (например, в опросниках "Прогноз" и "КОС-2"), однако показатель надежность их результатов еще невысок и широкого применения они не получили.

Некоторые личностные особенности сотрудников могут выявляться также с помощью методики **социометрического опроса** (социометрической методики). Ее главное назначение - изучение социально-психологических явлений в коллективах. Однако автором также предусмотрено выявление и некоторых индивидуальных психологических особенностей опрашиваемых: социальной направленности, статуса личности в коллективе, уровня потребности в общении и ряда других.

Используемые в психодиагностике проективные методики требуют достаточной специальной подготовки психолога-диагноста. Это связано с высоким уровнем субъективности при оценке того или иного психического явления. Наибольшее распространение в Российской Федерации получили зарубежные проективные методики **структурирования** (чернильные пятна Г.Роршаха), **дополнения** (неоконченные предложения), **катарсиса** (психодрама) и др.

Как уже отмечалось, квалифицированная диагностика психических процессов и свойств личности подчиненных может выполняться только психологом организации. Однако в последнее время разрабатываются и активно внедряются в практику диагностические методики, реализуемые с помощью ЭВМ. Это расширяет доступ к ним и возможность применения другими специалистами, так как вычислительная машина самостоятельно обрабатывает и интерпретирует результаты. Это повышает возможность использования психодиагностических методик многими категориями сотрудников фирм, в том числе и для самодиагностики (самопознания).

Методика самопознания

Самопознание является одним из неотъемлемых атрибутов жизнедеятельности человека, объектом которой является он сам. Оно складывается в ходе психического развития личности, проходя при этом путь, аналогичный развитию внешнего восприятия: от бессловесного и несмыслового к словесному,

смысловому и предметному. Это означает, что в процессе самопознания происходит обобщение внутренних форм психической деятельности, что находит свое выражение в переходе к новому типу его регуляции.

Психодиагностика рассматривает самопознание как субъективный процесс, опосредованный индивидуальными психологическими особенностями человека, в первую очередь – его самооценкой. Это накладывает существенные ограничения на достоверность получаемых результатов. Однако самопознание никогда не ограничивается констатацией того или иного уровня личностного развития. Его результаты всегда окрашены эмоциональной оценкой удовлетворения или неудовлетворения. К тому же в процессе самопознания человек стремится не только отметить некоторый факт своего развития, но и дать ему соответствующее объяснение. В качестве такого объяснения он подсознательно избирает наиболее приемлемое для себя, не позволяющее поколебать сложившуюся к этому времени самооценку. При этом срабатывает своеобразный механизм психологической самозащиты, когда человек старается оградить себя от неприятных переживаний и склоняется к благовидному толкованию своих суждений и поступков. В связи с этим проблема, которую ставит самопознание перед психологией, заключается в том, в какой функции и форме можно использовать его результаты в интересах объективной личностной самооценки.

Методика самопознания предполагает использование человеком изложенной ранее системы методов. Однако этот процесс в данном случае своеобразен тем, что объект и субъект диагностики совпадают. С одной стороны, это позволяет повысить уровень объективности оценки исследуемых психических явлений личности (исследуемый заинтересован в точности их оценки), но с другой – эмоциональное состояние самообследуемого привносит в нее достаточный элемент субъективности.

Последний недостаток самопознания с использованием общих методов диагностики (самонаблюдения, самоанализа, самооценки и др.) устраняется с помощью тестовых и опросных психодиагностических методик, реализуемых с помощью компьютерных технологий. В настоящее время с их помощью можно осуществить самодиагностику интеллекта и креативности (прогрессивные матрицы Дж.Равенна, тест креативности Е.Торранса), типологических особенностей личности (личностный опросник Г.Айзенка, 16-ти факторный личностный опросник Р.Кэттелла), эмоционально-личностной дезадаптации (тест М.Люшера) и ряд других личностных свойств и качеств человека. К тому же применение ЭВМ¹ позволяет не только устранить субъективность оценки, но практически сразу после получения диагностической компьютерной программой ответов на тестовые задания и вопросы интерпретировать результаты проведенного самообследования.

¹ Некоторые варианты диагностики психологических особенностей личности с использованием компьютерных технологий представлены в электронном ресурсе Психологического словаря. Режим доступа: <http://psi.webzone.ru/>

Таким образом, изучение психологических особенностей личностной сферы любого человека предполагает опору на конкретные методологические основы, что позволяет руководителю структурного подразделения организации, фирмы получить достаточно полную информацию и результативно ее использовать в целях рационального распределения персонала, его профессионального роста и корпоративного воспитания.

В интересах изучения особенностей сотрудников используется система психолого-педагогических методов, позволяющая руководителю оценить уровень развития и содержание психологических явлений его личности. В зависимости от особенностей их применения и точности получаемой информации они условно разделены на три группы. Наиболее доступной выступает группа общих методов. Однако динамичное развитие и широкое внедрение в последние годы теоретических и прикладных разработок психодиагностики, особенно реализующих возможности современных компьютерных технологий, создает условия для широкого применения целого ряда специальных методик с достаточно высоким коэффициентом надежности.

Вопросы и задания для самоконтроля знаний

1. Какое значение для менеджера (специалиста) имеет знание и понимание методологических основ изучения личности?
2. Основываясь на знаниях психологии личности, оцените полноту характеристики человека путем получения ответа на вопросы: что он хочет? что он может? что он есть?
3. Почему информация об индивидуальных психологических особенностях человека имеет нравственно-этический признак?
4. Оцените, методы диагностики личностной сферы человека какой группы наиболее приемлемы для использования в профессиональной деятельности менеджера (специалиста).
5. Чем объясняется высокая надежность психодиагностических методик в изучении психологических особенностей человека?

Дополнительная литература

1. **Григорович, Л.А.** Педагогика и психология: Учеб. пособие для студентов вузов / Л.А. Григорович, Т.Д. Марцинковская. – М.: Гардарики, 2003. -475 с.
2. Основы психологии: практикум; Ред.-сост. Л.Д.Столяренко. – Ростов н/Д: Феникс, 2005. -576 с.
3. **Реан, А.А.** Психология и педагогика /А.А. Реан, Н.В. Бордовская, С.И. Розум. – СПб.: Питер, 2008. -432 с.
4. **Харламов, И.Ф.** Педагогика: учеб. для студентов вузов, обуч-ся по пед. спец./ И.Ф. Харламов. – М.: Гардарики, 2002. -517 с.

Глава 4. ПСИХОЛОГИЯ ГРУППЫ

Понятие группы. Особенности психологии больших групп. *Понятие, структура и условия формирования группы. Организационно-психологическая структура общества. Классовая психология. Особенности национальной психологии. Политическая психология. Специфика религиозной психологии.*

Психология малых групп и ее диагностика. *Группа и коллектив. Виды малых групп и их психологическая структура. Понятие и структура психологии малой группы. Взаимоотношения в группе. Лидерство и конфликт в малой группе. Обобщенные характеристики и диагностика психологии малой группы.*

Человек живет в обществе и строит с ним (с другими людьми в нем) определенные отношения. Само же общество состоит из значительного количества различных групп, внутри которых формируются и проявляются специфические психологические механизмы, существенно влияющие на придание психологии людей их составляющих конкретного своеобразия.

Психологическая наука не может не уделять внимания этому феномену. В связи с этим в ее структуре сформировался специальный раздел, получивший название социальной психологии. Ее главной задачей является изучение взаимодействия людей в различных социальных группах. К числу основных проблем, которые в настоящее время она исследует, относятся закономерности общения и взаимовлияния людей, деятельности различных социальных групп, психологические особенности их представителей и др.

4.1. Понятие группы. Особенности психологии больших групп

Психологические компоненты любой группы формируются и развиваются в результате взаимодействия входящих в ее состав представителей. Однако в зависимости от особенностей их объединения, направленности деятельности, специфики организации они существенно отличаются друг от друга. Следовательно, для понимания механизмов формирования психологии группы (ее компонентов, содержания и специфики) необходимо уяснить понятие, структуру и условия ее формирования.

Понятие, структура и условия формирования группы

Группа - *относительно устойчивая социальная совокупность людей, связанных системой отношений, регулируемых общими ценностями и нормами поведения.* В психологии и педагогике традиционно выделяют следующие **признаки группы**:

- способность членов группы включаться в согласованные действия, благодаря которым могут быть удовлетворены их индивидуальные потребности;
- осознание участниками своей принадлежности к конкретной социальной группе;

- установление определённых отношений между членами группы;
- внутренняя организация, включающая распределение обязанностей, лидерство, иерархию статусов и т. п.;
- действие т. н. группового давления, побуждающего участников вести себя в соответствии с принятыми в группе ожиданиями;
- наличие изменений во взглядах и поведении отдельных участников, обусловленных их принадлежностью к данной социальной группе.

Группы различают по способу возникновения, длительности существования, значению для человека и ряду др. оснований. В связи с этим они бывают условными (напр., студенты высших образовательных учреждений г. Нижнего Новгорода) и реальными (студенты учебной группы №714 Нижегородского государственного педагогического университета). В свою очередь реальные группы делятся на устойчивые и ситуативные, организованные и стихийные, контактные и неконтактные.

Также различаются формальные (официально организованные) группы (например, учебная группа образовательного учреждения, спортивная команда, производственная бригада и т. п.) и неформальные, которые объединяют лишь собственные устремления их членов (группа поклонников какого-либо музыкального жанра). По количеству членов выделяются большие и малые группы.

Большие группы представлены общностями людей, существующими в масштабах государства и основанными на разного рода социальных связях, не предполагающих обязательных личных контактов. Они обычно имеют ярко выраженные особенности, к числу которых относятся:

- постоянное развитие и совершенствование;
- наличие сугубо специфических интересов;
- набор норм, регулирующих внутреннее и внешнее взаимодействие;
- наличие сложившейся и поддерживаемой в эффективном состоянии ролевой структуры.

Большие социальные группы многочисленны и разнообразны по своему происхождению и формам активности. Обычно среди них выделяют классы, нации, политические, общественные и другие организации, функционирующие в масштабе государства. В то же время общность людей территориальной организации, того или иного предприятия, муниципального объединения (район, город) можно назвать средними социальными группами.

Малые группы представлены в структуре общества небольшими общностями, члены которых имеют непосредственные контакты и строго иерархизированные отношения. В их внутренней структуре могут выделяться так называемые «микрогруппы», отличающиеся особой психологической сближенностью отношений, входящих в их состав людей.

Регуляция групповой активности (деятельности) осуществляется в процессе самоорганизации группы под эгидой политического, общественного и т.д. лидера либо официально санкционированного руководства (президента, губер-

натора, главы муниципального образования и т.д.). На основе совместного достижения цели между членами группы возникают деловые и эмоциональные отношения, которые со временем приобретают относительно независимый от содержания групповой активности характер и оказывают сильное влияние на деятельность группы в целом и на жизнь всех ее членов.

Каждый член группы занимает в ней строго определенное место. У него складываются специфические взаимоотношения с окружающими, которые могут быть как благоприятными, так и неблагоприятными. Например, когда нового сотрудника положительно воспринимают в группе, когда он чувствует симпатию со стороны сослуживцев и сам им симпатизирует, то по выводу А.С.Макаренко у него возникает чувство единства с группой, которое, в свою очередь, создает уверенность в себе, определенную «защищенность». Неблагополучие же во взаимоотношениях, переживание своей отторгнутости от группы может служить источником осложнений в развитии личности.

Для каждого человека существует т. н. референтная (эталонная) группа, представляющая собой реальную или воображаемую общность взглядов на нормы, ценности и мнения которой он ориентируется в своем поведении.

Процесс образования, функционирования и развития группы имеет внутренне противоречивый характер, обусловленный взаимодействием двух тенденций групповой жизнедеятельности - интеграции и дифференциации. Первая направлена на противодействие внешним и внутренним столкновениям, угрожающим сохранности группы, и обеспечивает ее стабильность. Вторая ориентирована на специализацию взаимосвязей членов группы, основанную на различии их ролей. Сосуществование названных тенденций определяет неравномерный, своеобразный «пульсирующий» характер процесса развития группы, предполагающего ряд качественно своеобразных уровней (этапов) и включающего возможность как последовательного восхождения группы на более высокий уровень развития (например, от случайной группы к коллективу), так и обратного движения (распад коллектива).

Психологические процессы, связанные с образованием, функционированием и развитием группы, раскрываются в понятиях групповая идентификация и групповое мышление.

Групповая идентификация в психологии рассматривается как отождествление себя с обобщенным образом члена какой-либо социальной группы или общности. По оценке А.В.Петровского, Л.И.Уманского, Я.Л.Коломинского и ряда других ученых за счет нее происходит часто некритическое принятие групповых целей и ценностей.

В свою очередь *групповое мышление* представляет собой стиль мыслительной деятельности людей, которые полностью идентифицируют себя с конкретной социальной группой. При этом нередко создается ситуация, когда единомыслие становится большей ценностью, чем следование логике и рациональному выбору решений. В результате растет уровень конформизма, информация, существенная для деятельности группы, начинает анализироваться тенденциозно, культивируется убеждение во всемогуществе группы и неоправданный оптимизм.

Главный фактор, объединяющий группу, - совместная деятельность. Социально значимая, отвечающая как потребностям общества, так и интересам личности, совместная деятельность является фактором, превращающим группу в коллектив¹.

Рассмотренные понятие, структура и условия формирования группы раскрывают лишь общие теоретические подходы к проблеме. Понимание ее более подробного содержания возможно лишь при обязательном рассмотрении организационно-психологической структуры общества.

Организационно-психологическая структура общества

Общество состоит, прежде всего, состоит из больших социальных групп, представляющих собой устойчивые общности с определенным количеством его членов, включенных в типичные для них виды деятельности и связанных между собой системой налаженных отношений, регулируемых общими интересами, ценностями и морально-нравственными нормами. Его психология имеет сложную структуру, в которую обычно включают системно-образующий и системно-динамический, а также базовые компоненты.

Системно-образующий компонент включает в себя явления, задающее качественное своеобразие психологии общества и определяющие основные особенности ее как целостности. Они и причина консервативности, трудной изменчивости, верности длительному историческому опыту и выводам из него. К ним относятся общественные интересы, потребности, убеждения, идеалы, историческая память, традиционные религиозные верования, обычаи и др.

Системно-динамический компонент состоит из постоянно возникающих и исчезающих проявлений психологии общества и являющихся следствием изменений, происходящих в нем. К нему относятся смена общественного мнения, настроений, ожиданий, решений.

Базовые компоненты психологии общества представляют собой ее непосредственное содержание и включают в себя общественное сознание, духовно-психологическую культуру, менталитет народа, социально-психологический климат и общественную активность.

Общественное сознание – это результат материальной, духовной и психологической жизни общества, его материального, социального и исторического развития. С одной стороны, это общественно-исторический, внеситуационный феномен, а с другой - оно в каждый конкретный момент времени всегда имеет специфическое содержание. Это связано с тем, что, во-первых, оно вместе с обществом претерпевает закономерное развитие и трансформацию, а во-вторых, в каждый момент своего существования (на каждом этапе своего развития) соответствует основным характеристикам общества, принимая в зависимости от них конкретные формы. Вследствие этого по своему содержанию

¹ Понятие «коллектив» нередко употребляется без достаточных оснований. Ряд объединений людей не отвечает критериям коллектива и должен рассматриваться как группа. Т.е. любой коллектив может рассматриваться как группа, но не каждая группа в своем развитии достигает уровня коллектива.

общественное сознание есть не что иное, как отражение в сознании людей состояния их общественного бытия, общественных и психологических отношений как в историческом, так и в конкретно-ситуативном плане.

Духовно-психологическая культура – исторически определенный уровень (степень) развития духовных сил и возможностей народа, системы доминирующих в нем духовных ценностей. Обычно в нем выделяют культуру ценностей, отношений, норм поведения, нравственности, воспитанности, языка, символики, а также социальную, политическую и правовую культуру, культуру искусства и др.

Менталитет народа – исторически сложившийся психологический склад мышления, образ мыслей, оценок, духовных установок, привычных социальных предпочтений и вкусов людей, живущих в обществе.

Психологический климат в обществе – проявление общественной психологии как благоприятной или неблагоприятной для жизни и деятельности населения, его групп и отдельных граждан. Наиболее ярко он выражается в удовлетворенности-неудовлетворенности людей или их групп в обществе и происходящими в нем социальными изменениями и процессами, деятельностью государственного аппарата. Проявляется он в общественном мнении и настроениях, в социально-психологическом самочувствии граждан.

Общественная активность рассматривается как реальная практика поведения населения, оцениваемая с социальных позиций и направленности на обеспечение сбалансированности интересов личности, группы и общества.

Психологические явления в больших социальных группах **классифицируются** по разным основаниям. Однако в психологии и педагогике наибольшее значение придается тем из них, которые являются продуктами протекающих в них психологических процессов. Они представляют собой феномены, проявляющиеся при взаимодействии людей в классовых, этнических, политических и религиозных общностях. В каждом из этих случаев психология больших групп наполняется только им присущим своеобразием.

Классовая психология

Под классами в психологии и педагогике понимаются большие, организованные группы людей, различающиеся по их месту в исторически определенной системе общественного производства, отношению к средствам производства, роли в общественной организации труда. Они являются главными субъектами общественного развития. Под их непосредственным воздействием складываются основные социально-психологические явления.

Классовая психология (психология класса) – это психологические явления, возникающие в процессе взаимодействия представителей различных классов (имущих, среднего, малоимущих), а также социально-психологические особенности их представителей. В психологии к ним обычно относят классовые потребности, интересы, ценностные ориентации, ролевые представления, нормы поведения и традиции.

Классовые потребности - это побудительные силы его активности и развития. Специфика деятельности класса развивает у его представителей одни потребности и подавляет другие. Например, предпринимательская деятельность формирует ярко выраженную потребность выстоять в конкурентной борьбе, сохранить себя в составе привилегированного класса и обеспечить получение новой прибыли.

Классовые интересы – другая важнейшая его движущая сила, обусловленная положением класса в системе производственных отношений данного общества. Интересы могут различаться по степени зрелости, которая зависит главным образом от уровня развития объективной потребности класса. Все попытки какого-либо ущемления интересов класса, особенно со стороны государства, воспринимается его представителями как покушение на их жизненные устои. Социальная действительность показывает, что ни один класс, ни одна из межклассовых групп добровольно не поступает своими интересами на основе нравственно-этических соображений или призывов к гуманности, к учету интересов другой стороны, других классов или социальных групп. Конфликт классовых интересов обычно приводит к возникновению классовой борьбы.

Классовые ценности – это выработанные его общественным сознанием идеалы, обусловленные характером собственности на средства производства. Они объективно определяются экономическими условиями деятельности класса. Например, у частных предпринимателей, вся жизнь которых происходит в жесткой конкурентной борьбе, ценностная система базируется на догмате святости и неприкосновенности частной собственности, являющейся залогом личного раскрепощения, единственным средством достижения благополучия и независимости для себя и своих наследников.

Рольевые представления класса – его взгляды, являющиеся результатом осмысления своей роли в обществе и ценностных ориентаций, выработанных на основе повседневной деятельности.

Нормы поведения класса – определенные предписания, пожелания и ожидания, предъявляемые к его представителям. Класс с помощью норм, выработанных им, предъявляет своим представителям такие требования, которым должно удовлетворять их поведение и которые регулируют, контролируют, направляют и оценивают их поступки и действия.

Классовые традиции – устоявшиеся правила, принципы и стереотипы поведения и деятельности членов класса, важные регуляторы их поведения. С их помощью, как и других элементов психологии класса, он превращается в устойчивую и организованную общность людей.

Для того, чтобы научно обоснованно выявить психологические характеристики классов, необходимо знать и различать детерминанты классовой психологии и основу ее образования. В качестве детерминантов психологии класса выступают: социально-экономическое положение класса, его место в общественной системе, отношение к средствам производства и финансовым ресурсам, историческая роль, уровень его развития, социально-экономические отношения, составляющие существо данной формации. В свою очередь основу форми-

рования психологии класса составляют: условия его жизни, характер общественно-практической деятельности, отношения с другими классами и межклассовыми группами, социальный опыт, образ жизни и многие другие субъективные и объективные характеристики жизни его представителей.

В современной литературе различают психологические особенности класса буржуазии, среднего и рабочего классов, а также маргинальных (неимущих) слоев населения.

Отличительными психологическими особенностями *класса буржуазии* (высшие и средние собственники, высшие наемные управляющие, представители высших органов власти, финансовые олигархи) являются рациональный образ мышления и деловой этики, самоотдача и самоограничение в производственной деятельности, индивидуализм и себялюбие, ярко выраженная потребность выстоять в конкурентной борьбе, высокое стремление в получении максимальной производственной и финансовой прибыли. Не менее четко проявляется преданность своему делу, проявляющаяся в непрерывной нацеленности на его расширение, постоянное вкладывание в производство все новых и новых финансовых средств, стремление укрепить и усовершенствовать его, завоевать новые рынки сбыта продукции, высокая деловая (а часто и межличностная) агрессивность, стремление сохранить себя в составе привилегированного класса и др.

Средний класс (мелкая буржуазия и мелкие собственники, интеллигенция и административный персонал среднего звена), как правило, отличается трудолюбием, преданностью профессии и своему делу, достаточной степенью ответственности и чувства долга, высоким прагматизмом и индивидуализмом, компетентностью и организационным талантом. Во многих случаях отмечается умение перспективно мыслить, наличие навыков эффективно организовывать свою деятельность и работу подчиненного персонала. Вместе с тем, у многих из них имеет проявление ощущение неустойчивости своего труда и своих усилий, периодическое присутствие чувства страха, бессилия, неспособности повлиять на ход событий и др.

Основными характеристиками психологии *рабочего класса* (индустриальные и сельскохозяйственные рабочие, служащие низшего звена) являются трудолюбие, недостаточная удовлетворенность своим социальным и материальным положением, достаточно устойчивая мировоззренческая ориентированность, способность к массовому выражению своих социальных и имущественных настроений, большая подверженность влиянию идеологической пропаганды и агитации. Ему присуща достаточная изолированность от общения с представителями других классов, высокая степень классовой организованности и сплоченности.

В то же время следует учитывать, что существуют значительные психологические отличия индустриальных и сельскохозяйственных рабочих, обусловленные неодинаковыми условиями жизни в городе и деревне. В связи с этими сельскохозяйственные рабочие в большей степени выдержаны, настойчивы, менее подвержены перепадам в настроениях и переживаниях.

Маргинальным слоем населения (безработные, нищие, лица без определенного рода занятий или места жительства) обычно присуще неверие в свои силы, убеждение в безысходности своего положения, моральная и духовная деградация, социальный страх и др.

Особенности национальной психологии

Национальная (этническая) психология представлена психологическими явлениями, возникающими в результате взаимодействия (взаимовосприятия, общения, совместной деятельности и др.) представителей различных наций (этносов), а также их национально-психологическими особенностями. Она существует и проявляется в форме национального самосознания, темперамента, интересов и ценностных ориентаций, чувств, настроений и традиций представителей конкретных этнических общностей¹.

Национальная психология рассматривается в качестве составной части общественного сознания. Она реальна, проявляется в поступках и поведении людей и групп и опосредует все формы их сознания – политику, право, мораль, религию, науку, искусство, философию. Ее содержание и особенности формируются в результате функционирования механизмов национальной установки и национального стереотипа и имеют определенные свойства. Вследствие этого в структуре национальной психологии выделяют две стороны – системообразующую и динамическую.

Содержание **системообразующей стороны** раскрывают следующие национально-психологические свойства:

- национальное самосознание – осознание людьми своей принадлежности к определенной этнической общности и ее положения в системе общественных (государственных, межэтнических и др.) отношений;
- национальный характер – исторически сложившаяся совокупность устойчивых психологических черт представителей той или иной этнической общности;
- национальный темперамент – специфические поведенческие характеристики представителей нации, обусловленные преобладающим у них типом высшей нервной деятельности;
- национальные интересы и ориентации – общественно-психологические явления, отражающие мотивационные приоритеты представителей той или иной этнической общности, служащие сохранению ее единства и целостности;
- национальные чувства – эмоционально окрашенное отношение людей к своей этнической общности, ее интересам, другим народам и ценностям;

¹ Под этнической общностью обычно понимается совокупность людей, объединенных такими признаками, как единство исторического развития, территории, языка, культуры и психического склада.

- национальные традиции – прочно укоренившиеся в повседневной жизни, передающиеся из поколения в поколение правила, нормы и стереотипы ритуалов, действий, поведения и общения представителей конкретной этнической общности.

Динамическая сторона психологии нации, в отличие от системообразующей, позволяет выявить и осмыслить специфику проявления и функционирования национально-психологических явлений, что позволяет раскрыть национально-психологические особенности людей. В связи с этим в структуре динамической стороны национальной психологии выделяют:

- ▶ мотивационно-фоновые особенности (работоспособность, деловитость, осмотрительность и др.), которые характеризуют побудительные силы деятельности представителей той или иной этнической общности, показывают своеобразие их мотивов и целей;

- ▶ интеллектуально-познавательные (логика, широта, глубина и скорость мышления и др.), раскрывающие особенности восприятия и мышления носителей национальной психологии, выражающееся в наличии у них специфических познавательных качеств, отличных по характеристикам от представителей других народов;

- ▶ эмоционально-волевые особенности, обуславливающие функционирование у представителей общности четко выраженных своеобразных эмоциональных и волевых качеств, от которых во многом зависит результативность деятельности (например, сдержанность англичан, горячность итальянцев, волевая устойчивость китайцев, способность японцев выдерживать длительные волевые усилия);

- ▶ коммуникативно-поведенческие (взгляды, внешние формы поведения, приемы и способы обмена информацией), охватывающие специфику информационного и межличностного взаимодействия, общения и взаимоотношения представителей конкретных народов.

Политическая психология

Политическая психология (политико-психологические феномены) – это психологические явления, характеризующие деятельность и поведение больших групп людей в борьбе за власть в сфере управления государством. Она является составной частью общественной психологии, с помощью которой осмысливается система политических отношений в государстве.

Специфика политической психологии заключается в высокой степени отражения социально-классовых интересов людей, а также активном влиянии политики на другие формы общественного сознания (право, мораль, искусство, философию и др.). Ее сущность реализуется в результате отражения политической реальности с учетом социальных интересов людей. Ее главное содержание составляют политические идеи и теории, взгляды, интересы, настроения и чувства людей, испытывающих влияние политики.

Современная отечественная психология классифицирует компоненты политической психологии общества с точки зрения целей, средств и регуляторов политики. С этих позиций она исследует:

мотивы, интересы, взгляды и убеждения представителей различных партий, инициирующих их политическую активность и вызывающих определенные реакции на политические процессы. Здесь также весьма важными являются объяснения потребности во власти, лидерстве, достижении политических целей, раскрытие социально-психологических характеристик политического сознания представителей отдельных партий с учетом их классовой, национальной, конфессиональной и т.д. принадлежности;

психологические закономерности политического мышления, его содержательные компоненты и структуру, особенности формирования представлений и взглядов, относящихся к политической деятельности. Не меньший интерес у исследователей вызывают закономерности и механизмы принятия политических решений, вопросы выработки специальных методов интеллектуального стимулирования и контроля политической деятельности, борьбы за власть, ситуативного поведения субъектов и объектов политики;

индивидуальные и групповые чувства, настроения и переживания, возникающие в ходе политической деятельности и сопровождающие ее. Достаточное значение в последние годы уделяется выявлению психологических закономерностей влияния эмоций, чувств и воли на результативность и содержание деятельности субъектов и объектов политики, формирование симпатий и антипатий, политической фрустрации и напряженности;

особенности политического общения, взаимодействий и взаимоотношений, как отдельных представителей политической системы государства, так и групп людей. Достаточный интерес представляют психологические особенности социализации субъектов и объектов политической деятельности, ролевое поведение людей, вовлеченных в политику, в борьбу за власть, способы и приемы формирования политического имиджа лидеров, своеобразие руководства и управления политической деятельностью в борьбе за власть и др.

Решающее влияние на формирование политической психологии государства отводится **политическому лидеру** – ведущему лицу партии, осуществляющему объединение и сплочение социальных сил, задающему направление деятельности государственных и общественных институтов, политических движений. Его основными психологическими чертами являются: наличие ясной политической программы, отвечающей интересам больших социальных групп; популярность, умение нравиться людям, завоевывать их симпатии; политическая воля, готовность брать на себя ответственность; острый ум, политическая интуиция и высокая политическая культура; организаторский талант и ораторские способности.

Классификация политического лидерства достаточно разнообразна. Обычно лидеров подразделяют на виды по социальной природе их авторитета (традиционный, бюрократический и харизматический), по отношению авторитета к людям (авторитарный и демократический) и по отношению к политической системе (функциональный и дисфункциональный, конформистский и нонконформистский).

Специфика религиозной психологии

Религия имеет свои психологические особенности. Во-первых, это специфическая форма общественного сознания людей, имеющая свои собственные особенности и вызывающая своеобразные состояния верующих. Во-вторых, она предполагает наличие особых групп (групп верующих) и конфессиональной (групповой) исключительности. В-третьих, религия связана с верой в образы и понятия, которые считаются священными и трактуются как сверхъестественные. В-четвертых, она подразумевает определенную совокупность верований, выраженных в религиозных канонах. В-пятых, она предполагает особую совокупность определенных культовых действий и ритуалов. Кроме того, религии как специфической форме общественного сознания, присущи особое сочетание и взаимодействие идеологии и психологии, наличие своеобразных видов практического религиозного опыта верующих, преимущественная направленность на удержание верующих под своим влиянием и контроль над их психикой.

Религиозная психология – психологические особенности взаимодействия, взаимовосприятия, общения и взаимоотношений больших групп людей, верующих в Бога. Основу ее формирования составляют психические особенности личности. Следовательно, она представляет собой особую сферу проявления психологии человека, связанную с поиском им духовной (психологической) «ниши», идейных и других ориентиров, функционирующую в форме верований, практических действий и переживаний. К ее составным частям обычно относят религиозную веру, мотивы, ценностные ориентации, чувства, настроение и специфику общения верующих, а также их культовое и ритуальное поведение.

Не менее важными являются психологические особенности представителей различных религиозных конфессий. В настоящее время к наиболее распространенным религиям, формирующим специфику психологии верующих, относятся христианство, исламуизм, иудаизм, буддизм, индуизм и даосизм.

Христианство – одна из ведущих мировых религий, имеющая три основные ветви: православие, католицизм и протестантизм. Общим признаком, объединяющим всех его представителей, является вера в триединого Бога (Отца, Сына и Святого Духа). Основными психологическими особенностями христиан являются:

- вера в единственный путь спасения – уход от испорченного греховного мира в себя, внутрь собственной личности;
- противопоставление плотским удовольствиям строгого аскетизма, а высокомерию и тщеславию – сознательного смирения и покорности;
- вера в получение после смерти свободы простым и понятным способом – через познание божественной истины;
- признание того, что, в отличие от других религий, христианство не создано людьми, а дано Богом в готовом и законченном виде.

Ислам – другая распространенная мировая религия. В отличие от христианства, это полное, абсолютное единобожие, подчинение Аллаху. В нем сформировалось жесткое представление о власти и политической организации общества. Вследствие этого он оказался идеальной религиозно-политической основой централизованного государства и ведения военных действий против его противников.

Психологические особенности представителей ислама сформированы его догматами быть справедливым, воздавать за добро добром, а за зло злом, быть щедрым, помогать бедным и др.

Буддизм – религия народов Южной, Юго-Восточной и Восточной Азии. Его высшей целью является достижение верующими нирваны – состояния вечного покоя и блаженства, свободы от всех моральных и умственных заблуждений. Его главным догматом является идея о том, что Будда не спасает людей, а лишь указывает правильный путь к спасению. Следовательно, никто и ничто не может спасти человека, кроме его самого. Наиболее существенную роль в формировании психологии буддизма играет учение о любви и милосердии в отношении ко всем живым существам.

Иудаизм – древнейшая национальная религия. В отличие от христианства, исламизма и буддизма, религий, которые исповедуют люди разных национальностей, он не отделим от еврейского народа. Отвержение Христа и ожидание вместо него другого, именуемого в христианской традиции Антихристом, стало в прошлом духовной причиной государственной и национальной катастрофы иудеев и их распыления по всему миру. Пережитые страдания, сложные условия выживания наложили отпечаток на религиозные психологические особенности последователей этой веры. В настоящее время в их числе выделяется достаточно высокий практицизм, развитая взаимопомощь и взаимоподдержка, способность терпеливо переносить возникающие трудности.

Индуизм – основная религия народов Индии. Он не похож на рассмотренные религии тем, что, во-первых, не представляет собой целостного учения и, во-вторых, был создан не каким-либо пророком, а в ходе длительного исторического синтеза различных религиозных верований. Все это и породило специфический психологический склад индуистов. В нем причудливо переплелись приверженность к определенным убеждениям с беспринципностью поведения, стремление достичь определенного социального положения с завистью к тем, у кого оно выше и т.д.

Даосизм – ведущая китайская религия. Согласно его канонам, у верующих формируется естественность, простота религиозных представлений, невраждебность к окружающему миру, общительность, дружелюбие, сострадание и другие специфические религиозные психологические особенности.

Среди других религий, существенно влияющих на формирование специфической религиозной психологии людей, также выделяется традиционно японская религия – **синтоизм**.

Кроме перечисленных религий, во многих странах достаточно влияние на формирование психологии людей оказывает **конфуцианство** – этико-

политическое учение, основанное древнекитайским мыслителем Конфуцием. Его основой являются учения о сыновней почтительности, о воспитании высокоморального человека и некоторые другие. Под их влиянием у сторонников конфуцианства формируются такие психологические особенности, как постоянная забота о родителях во имя их здоровья и блага, честность и искренность, прямодушные и бесстрашные, скромность, справедливость, сдержанность, достоинство, бескорыстие, любовь к людям и др.

Знание механизмов формирования и функционирования различных социальных групп, проявлений психологии больших групп, а также психологических особенностей их представителей весьма важно для понимания тех или иных явлений, протекающих в обществе. Однако профессиональная деятельность специалистов высшей образовательной квалификации не ограничивается лишь этим. Для них весьма существенное значение имеет знание психологии малых групп, в которых они будут осуществлять свою профессиональную деятельность.

4.2. Психология малых групп и ее диагностика

В сложной организации различных учреждений, организаций, фирм и т.д. важное место занимает их первичное звено – малые группы, в состав которых входят от 2-3 до 30-40 человек. Именно они, по мере своего становления, создают особый феномен – коллективную психологию, которая регулирует совместную жизнь и профессиональную деятельность сотрудников. Эти психологические явления – продукт, прежде всего, группового взаимодействия.

Группа и коллектив

Малая группа – это небольшие по составу общности людей, объединенных единой целью своей деятельности и находящихся в непосредственном личном взаимодействии (общении, учебной, профессиональной и т.д. деятельности). Их возникновение обусловлено общественно-экономическими причинами. С одной стороны, общество создает для себя те «ячейки», в которых формируются начальные экономические и социальные ценности, составляющие его основу. С другой – каждый человек, находясь в обществе, в силу социальной значимости, престижности профессиональной деятельности, желания самоутвердиться стремится войти в интересующую его группу.

Анализ группового объединения людей показывает, что в диалектике формирования и развития группы можно выделить несколько этапов, каждый из которых имеет свое содержание и преследует специфические цели.

Первый этап - *формирование случайной группы* - начального объединения людей на основе их территориальной близости в данный момент времени (например, абитуриенты образовательного учреждения, прибывшие на вступительный экзамен);

Второй этап - *формирование неорганизованной группы* (номинальной группы, конгломерата), предусматривающей добровольное объединение людей на основе некоторого совпадения их интересов, проявившихся в ходе непродолжительных межличностных контактов;

Третий этап - *формирование организованной группы* – объединения людей, способных к эффективным совместным действиям. Она, в свою очередь, бывает нескольких уровней.

Низкий уровень (ассоциация) представляет собой объединение на основе распоряжения администрации (приказ ректора о зачислении в образовательное учреждение и формировании учебных групп) или интереса (поклонники определенного музыкального направления). В составе такой группы может быть до 10 человек. Период функционирования - от 3 до 5 дней. По истечении указанного временного периода ассоциация или прекращает свое существование, или переходит на более высокий уровень.

Средний уровень (кооперация) - для нее характерна более осознанная деятельность и организованность. Возникает она, как показывают специальные наблюдения, через 10-15 дней после установления межличностного взаимодействия.

Высокий уровень (автономизация) характеризуется четкой организационной структурой и согласованностью действий, внутренним единством целей и мотивов учебной, профессиональной и т.д. деятельности.

Высший уровень группового объединения людей в отечественной психологии, в отличие от большинства зарубежных школ, принято называть **коллективом**. Коллектив - понятие латинского происхождения, означающее «собранность» или целостность, сохраняющую неприкосновенность индивидуальности. Понятие же группы тождественно по смыслу старому русскому слову «кружок». Однако в основе того и другого находится связь, соединяющая людей. Этому виду малой группы присущи строгая организация, регламентация жизни и деятельности, наличие пользующегося уважением руководителя, бесконфликтность межличностных отношений, единство моральных и нравственных позиций. Считается, что именно в коллективе каждый его член развивается всесторонне и творчески.

Наблюдения психологов-исследователей за формированием малых групп позволили выделить четыре основных **стадии развития коллектива**.

1. Стадия социального единства - начальная стадия развития коллектива, характеризующаяся тем, что большинство его членов сознательно относятся к исполнению порученной социальной роли, отчетливо представляют свои обязанности и цели деятельности, ориентируются на единую систему духовных ценностей, которая не противоречит их личностным ориентациям.

2. На стадии корпоративного товарищества в основном завершается процесс взаимного изучения, устанавливаются товарищеские взаимоотношения между людьми. На этой стадии уже можно обнаружить достаточно стабильную психологическую структуру коллектива: коллективное мнение и настроение, взаимоотношения и сплоченность, дисциплинированность и коллективные привычки. Руководитель, умело используя эти явления, более эффективно управляет коллективом и каждым подчиненным в отдельности.

3. Стадия социальной зрелости. Коллектив достигает единства воли действий, знаний и убеждений, интересов и ценностных ориентаций. Взаимодействие между людьми основывается на взаимопомощи, взаимоподдержке,

взаимозаменяемости и бесконфликтности. Все члены этой малой группы предъявляют к себе высокие требования, старательно совершенствуют свою учебную, профессиональную и другую деятельность.

4. На стадии самоуправления коллектив понимает своего руководителя (менеджера) «с полуслова» и воспринимает его распоряжения и требования как свои собственные. При этом отпадает необходимость контроля действий подчиненных - эту функцию выполняет адаптированное под коллективные устремления личностное сознание людей и коллективный контроль его сотрудников.

Рассмотренные стадии развития коллектива являются типичными для малых групп всех видов. Однако его темпы могут быть различными в зависимости от социально-психологической подготовки руководителя, индивидуальных особенностей членов группы, характера решаемых коллективом учебных, профессиональных и других задач. Следовательно, общие закономерности развития коллектива должны учитываться руководителем подразделения и конкретизироваться в зависимости от сложившихся условий его деятельности. Вместе с тем эффективность этой деятельности повысится, если он четко определит вид малой группы и выделит содержание ее структурных компонентов.

Виды малых групп и их психологическая структура

В зависимости от организационной структуры, специфики межличностного взаимодействия и ряда других признаков малые группы подразделяются на формальные и неформальные, диффузные и сплоченные, референтные и нереферентные.

Формальные группы – это группы, которые имеют официально заданную извне структуру. Они функционируют в соответствии с заранее установленными, обычно общественно фиксируемыми целями, положениями, инструкциями, уставами. В то же время неформальные группы образуются на основе личностных предпочтений их членов на основе совпадения их интересов, за пределами существующих корпоративных правил и требований.

Диффузные группы представлены случайными объединениями людей на основе общих эмоций и переживаний. В свою очередь сплоченные группы отличаются тесными взаимоотношениями людей.

Весьма существенное влияние на людей оказывают референтные группы, на которые люди ориентируются в своих интересах, личностных предпочтениях, симпатиях и антипатиях. Нереферентные группы объединяют людей лишь в целях совместной учебной, производственной и т.д. деятельности.

Любая из перечисленных групп имеет ту или иную структуру - определенную совокупность относительно устойчивых взаимосвязей между ее членами. Их особенность обуславливает всю жизнедеятельность группы. При этом сама структура обуславливается как внутренними, так и внешними факторами. Вместе с тем, нередко характер отношений между членами группы определяется решениями другой группы или какого-либо лица извне.

Всестороннее понимание психологии малой группы предполагает осмысление ее психологической структуры, которая рассматривается как производное от ее официальной (деловой) и неофициальной (неформальной, эмоциональной и т.д.) структур. В связи с этим в ней выделяют ряд подструктур.

- Композиционная подструктура представляет собой совокупность социально-психологических характеристик членов группы, чрезвычайно значимых с их точки зрения. При этом необходимо принимать во внимание количественный и качественный состав группы. Также очень важно иметь четкие представления о национальном и социальном происхождении тех членов группы, чьи психологические особенности влияют на характер их совместной деятельности, межличностных отношений, своеобразие неформальных микрогрупп, статус и позиции многих людей в них.

- Подструктура эмоциональных межличностных предпочтений рассматривается как проявление совокупности реальных межличностных связей ее членов, существующих между людьми симпатий и антипатий.

- Коммуникативная подструктура раскрывает совокупность позиций членов малой группы в системах информационных потоков, существующих как между ними самими, так и внешней средой, отражающей концентрацию у них того или иного объема различных сведений и знаний. Владение последней – важный показатель положения члена группы, так как доступ к получению и хранению информации обеспечивает ему в ней особую роль, дополнительные привилегии. К тому же обращение к анализу существующих в малой группе коммуникативных связей особенно важно в тех случаях, когда необходимо выяснить эффективность совместной деятельности или наличие негативного эмоционального фона во взаимоотношениях.

- Подструктура функциональных отношений представлена совокупностью проявлений различных взаимозависимостей членов малой группы, являющихся следствием способности играть определенную роль и выполнять определенные обязанности.

В целом малая группа представляет собой чрезвычайно сложный организм, в котором люди, в силу специфических индивидуальных и социально-психологических качеств, занимают соответствующее положение, выполняют разные обязанности («играют роли»), испытывая в связи с конкретной ролью определенное отношение друг к другу.

Малая группа, как самостоятельный субъект деятельности и специального анализа, также может быть охарактеризована с точки зрения содержания ее психологии.

Понятие и структура психологии малой группы

По своей сущности **психология малой группы** представляет собой те *непосредственные психологические реакции, которые формируются в результате межличностных взаимодействий ее членов и закрепившиеся как общепризнанные*. Иными словами, это возникающий в процессе общения, совместной учебной, профессиональной и всякой другой деятельности комплекс психоло-

гических связей между людьми, благодаря которым они приобретают способность действовать как единое целое. Отдельные, не связанные в логическую схему представления, достаточны для поддержания нормальных будничных взаимоотношений, но они не позволяют глубоко ориентироваться и должным образом реагировать на происходящие общественные события, предвидеть и учитывать следствия совершенных действий и поступков. Здесь, несомненно, должно появляться психологическое явление нового типа, отражающее отношение к происходящим событиям и явлениям всего коллектива.

Если же говорить о **структуре психологии коллектива**, то есть о тех психологических компонентах, в которых заключено ее содержание, то ее можно представить двумя группами.

1. Группа личностных социально-психологических явлений, возникающих из непосредственного взаимодействия людей друг с другом. К ним относятся: притязания, самоутверждение личности, лидерство, авторитет, психическое заражение, взаимные требования и внушения, подражание, конформизм, психологическая совместимость, идентификация, эмпатия, симпатия или антипатия и др. Нередко в психологической литературе перечисленные явления коллективной психологии используют при раскрытии содержания межличностных отношений.

2. Группа социально-психологических явлений, среди которых, прежде всего, выделяются коллективное мнение, коллективное настроение, коллективные потребности и коллективные традиции. Отдельные отечественные психологи в их число включают также коллективные привычки, запросы, ценности (интересы, взгляды, убеждения), психологическую готовность и устойчивость, нравственный климат коллектива и ряд других компонентов.

Некоторые результаты совместной умственной деятельности людей - общие взгляды и позиции по принципиальным вопросам, согласованные решения по текущим проблемам профессиональной деятельности, а также сам процесс их формирования называют групповым мнением. Иногда в этом случае говорят о групповой мысли или групповом разуме. По своей же сути **групповое мнение** представляет собой *совокупное оценочное суждение, выражающее отношение малой группы или ее большей части к объектам, явлениям или событиям окружающего мира*. Оно выражает позицию, взгляды, убеждения и ценностные ориентации объединенных в группы людей. К числу его основных видов можно, прежде всего, отнести официальное (высказываемое открыто) и неофициальное (скрываемое от других лиц, прежде всего из числа руководящего состава организации) групповое мнение. При этом необходимо учитывать, что именно неофициальное мнение наиболее существенно влияет на формирование других социально-психологических явлений в данной социальной общности.

Социально-психологический климат малой группы всегда проникнут сложной гаммой эмоций, чувств и страстей, которые овладевают ее членами и существенно влияют на его жизнь и деятельность. Это явление в психологии получило название **группового настроения**, представляющего собой *эмоциональные реакции группы на явления объективного мира, протекающие в опре-*

деленный отрезок времени. Оно обладает большой заразительностью, импульсивной силой и динамичностью. Рассматриваемое явление мобилизует или сдерживает групповое сознание, определяет характер общего мнения и межличностных отношений. Следовательно, настроение группы – это взаимосвязанные эмоциональные реакции и переживания, которые имеют определенную окраску, характеризуются большей или меньшей интенсивностью и напряженностью и от которых зависит степень готовности людей к тем или иным действиям. Бывает, что групповое настроение принимает форму возбуждения, которое превышает безопасные пределы и становится доминирующим фактором поведения, плохо поддающимся рациональному управлению со стороны руководителя (менеджера).

Следующим социально-психологическим явлением, проявляющимся в ходе межличностного взаимодействия, выступают **групповые потребности**. По своей сути это *психологическое отражение объективной или субъективной нужды группы в материальных или духовных продуктах (ценностях)*. Их содержание формируется под воздействием различных объективных и субъективных факторов, влияющих на функционирование определенной социальной общности людей. В основе формирования содержания коллективных потребностей находятся вполне конкретные объективные интересы, цели и стремления, достижение которых необходимо для полноценного решения задач, стоящих перед коллективом. Однако они становятся реальной силой лишь тогда, когда преобразуются в субъективную потребность большинства членов малой группы. Обогащению арсенала потребностей людей способствуют широта и гармония их отношения к профессиональной деятельности в целом, своим сослуживцам и др.

Не менее важное влияние на функционирование малой группы оказывают **групповые традиции**. Они представляют собой *относительно устойчивые сложившиеся на основе длительного опыта совместной служебной, учебной и т.д. деятельности правила, нормы и стереотипы поведения, действий и общения в конкретных условиях (ситуациях), ставшие потребностью каждого или большинства членов группы*. К числу основных видов традиций относятся служебные, профессиональные, социальные, спортивные и ряд других.

Считается, что становление и развитие групповых традиций во многом определяются их характером и действенностью. Они становятся устойчивыми формами группового (корпоративного) поведения лишь в том случае, если соблюдаются определенные условия. Так, эмоционально привлекательные традиции стимулируют развитие малой группы, способствуют повышению сознательности и организованности. Их же утрата существенно затрудняет развитие коллектива, точно так же, как потеря памяти становится препятствием для полноценного развития личности. А это существенно влияет на проявление взаимоотношений в группе.

Взаимоотношения в группе

Взаимоотношения (межличностные отношения) в малой группе - субъективные связи, возникающие в результате взаимодействия ее членов и сопровождаемые различными эмоциональными переживаниями индивидов, в них участвующих. В силу своей внутренней психологической обусловленности и сложности система межличностных отношений в малой группе порою складывается стихийно. Она в большинстве случаев трудноразличима, часто организационно не оформлена, особенно в начальный период функционирования группы. Между тем, руководитель (менеджер) должен придавать взаимоотношениям сослуживцев чрезвычайное значение, поскольку на их основе формируются такие компоненты психологии малых групп, как взаимные требования, межличностные оценки, сопереживания, самоутверждение и др.

В структуре взаимоотношений людей в психологии обычно выделяют три взаимосвязанных компонента: когнитивный, эмоциональный и поведенческий.

► Когнитивный компонент взаимоотношений в малой группе включает в себя все психические познавательные процессы (ощущения, восприятие, память, представление, воображение, внимание, мышление, речь). Взаимодействующий с другими людьми человек с их помощью познает индивидуально-психологические особенности партнером по совместной деятельности.

Под влиянием особенностей взаимных восприятий складывается взаимопонимание, существенно влияющие на характер взаимоотношений. Наиболее существенными характеристиками взаимопонимания являются его адекватность и идентификация. Первая представляет собой точность психического отражения одной личностью другой, вторая рассматривается как отождествление индивидом своей личности с личностью другого индивида. В этом проявляется механизм сравнения явлений, предметов и образов. Как целенаправленный процесс идентификация заканчивается определением сходства или различия между двумя личностями в сознании каждого из них.

► Эмоциональный компонент взаимоотношений выражает положительные или отрицательные переживания, возникающие у человека под влиянием индивидуально-психологических особенностей других людей. Он выполняет основную регулирующую функцию в ходе неофициальных взаимоотношений. В качестве его проявлений могут быть симпатии или антипатии, удовлетворенность или неудовлетворенность совместной деятельностью и др. Возникающий в результате процесс эмоциональной идентификации проявляется в отождествлении двух субъектов и сопровождается эмпатией – эмоциональным откликом на сопереживания другого, сопереживанием и сочувствием. В этом случае сопереживание рассматривается как проявление тех же чувств, которые испытывает другой человек, а сочувствие как положительное личностное отношение к ним.

► Ведущую роль в регулировании взаимоотношений играет поведенческий компонент, включающий в себя мимику, жестикуляцию (жесты), пантомимику, речь и действия, выражающие отношение одного человека к другим людям и группе в целом.

Считается, что основным критерием оценки взаимоотношений является состояние удовлетворенности-неудовлетворенности группы и ее членов, важнейшую роль в этом играют симпатии-антипатии, привлекательность-непривлекательность. Первые проявляются только на эмоциональном уровне, а вторые включают момент притяжения-отталкивания. Межличностная привлекательность во многом зависит от явления, обозначаемого понятием «совместимость». При ее низком уровне или отрицательных показателях в малых группах формируются негативные взаимоотношения и возникают частые и острые конфликты.

Для усиления положительного влияния взаимоотношений на функционирование малой группы необходимо строить их на принципах уважения и субординации, сплоченности, гуманизма, групповой устремленности.

■ Принцип уважения и субординации предполагает создание в малой группе таких взаимоотношений, которые соответствуют нормам общественной морали и нравственности, традициям, установленным в интересах общения и взаимодействия людей. Не менее важен учет индивидуальных и социально-психологических особенностей всех членов группы, внимательное отношение к их интересам, склонностям и запросам. Этот же принцип требует субординации в соблюдении всеми членами малой группы личного достоинства, профессионального и социального статуса каждого человека.

■ Принцип сплоченности членов группы требует формирования у всех его членов взаимопомощи, поддержки, взаимодействия и взаимопонимания. Все члены малой группы обязаны высоко ценить и дорожить принадлежностью к ней, помогать и поддерживать друг друга, удерживать от недостойных для данной группы поступков.

■ Принцип гуманизма придает взаимоотношениям чуткость, отзывчивость, справедливость и человечность, проявляющихся в доверии друг другу, искренности и доступности.

■ Принцип групповых устремлений формирует цели, задачи, потребности, мотивы (интересы, ценности) лежащие в основе поведения и совместных усилий членов малой группы. В них комплексно и обобщенно выражаются объективно встающие перед ними общие для всех и индивидуальные для каждого цели и задачи, а также реализуются их конкретные интересы, отвечающие потребностям каждого в отдельности и всех вместе. Именно устремления ориентируют и ведут малую группу в определенном, постоянно выдерживаемом направлении. Через них периодически опосредованно контролируются промежуточные результаты их жизни и совместной деятельности. Они в интегрированном виде непрерывно регулируют совместные усилия и непосредственную активность членов малой группы в различных обстоятельствах и условиях объективной реальности. Следовательно, в системе совместной деятельности членов малой группы устремления выполняют конкретные функции, к числу которых относятся ценностно-нормативная (возможность устремлений отражать запросы всех членов группы), организационно-функциональная (групповые устремления в контексте средств и условий их реализации выступают в качестве спо-

соба организации внутригруппового и межгруппового взаимодействия) и индивидуально-мотивационная (фиксация личностного смысла и значимости совместной деятельности для всех членов малой группы).

Весьма важным социально-психологическим явлением малой группы также выступают феномены лидерства и конфликта.

Лидерство и конфликт в малой группе

Считается, что **лидерство** (от англ. leader - ведущий), - это *способность людей оказывать влияние как на отдельную личность, так и на группу, направляя их усилие на достижение поставленных целей*. Это естественный социально-психологический процесс, построенный на влиянии авторитета человека на поведение всех членов группы или определенной ее части. При этом под влиянием понимается такие действия человека, которые вносят изменение в поведение, отношения и чувства другого человека. Его можно оказывать через идеи, устное и письменное слово, внушение, убеждение, эмоциональное заражение, принуждение, личный авторитет или пример.

Любая группа, решающая значимую для нее проблему, всегда выдвигает для ее решения **лидера**, которого можно определить как *личность, способную объединять людей ради достижения какой-либо цели*. Следовательно, понятие «лидер» приобретает значение лишь вместе с понятием «цель». К тому же его неотъемлемым свойством всегда выступает наличие хотя бы одного последователя, так как роль лидера заключается в умении повести людей за собой, обеспечить существование таких связей в системе межличностных взаимоотношений, которые способствовали бы решению конкретных задач в рамках единой цели. Таким образом, лидер - это элемент упорядочивания системы человеческого взаимодействия в структурном подразделении (формальное лидерство) или сфере неформальных взаимоотношений (неформальное лидерство).

В то же время лидер – это член группы, способный в значимых ситуациях оказывать существенное влияние на поведение остальных участников, практически руководить ими. Однако понятия «лидерство» и «руководство» не совпадают. В отличие от руководителя, лидер не назначается официально, не наделяется какими-либо формальными полномочиями и не несет законной ответственности за состояние дел в группе. В малой группе, в которой руководитель одновременно выступает и в роли лидера, морально-психологический климат лучше, чем в той, где лидер не реализует своих возможностей налаживать дружную работу коллектива. Следовательно, например, учебная группа образовательного учреждения только тогда может считаться истинным коллективом, когда его формальная и неформальная структура не противоречат, а взаимно дополняют друг друга, когда официальные руководители (представители деканата, кураторы учебных групп и др.) имеют высокий статус в сфере межличностных отношений.

Подходит ли тот или иной руководитель (менеджер) для роли лидера, зависит прежде от признания за ним другими сотрудниками качеств превосходства, внушающих им веру в него и побуждающих признать его влияние на себя.

Естественное лидерство - когда влияние исходит из признания другими членами малой группы (коллектива) личного превосходства лидера. Причем здесь важно не то, что руководитель обладает качествами превосходства, а то, что его подчиненные признают обладание этими качествами.

Очень часто влияние лидера зависит от ситуации. Более высокий интеллект, подготовка или опыт могут явиться лишь частичным основанием для лидерства. Обычно решающее значение имеет склонность к доминированию, а именно - умение проявлять инициативу в межличностных отношениях, направлять внимание других, предлагать им решения, способность разговаривать на их языке. В этом случае роль лидера малой группы заключается в том, чтобы претворять взгляды своих сторонников в согласованную программу действий.

В то же время следует учитывать точку зрения ряда отечественных психологов, что общее лидерство в группе складывается из трех компонентов - эмоционального, делового и интеллектуального. Эмоциональный лидер ("душа группы") - это человек, к которому каждый член коллектива может обратиться за сочувствием. С деловым лидером ("руки группы") хорошо работается, он может организовать дело, наладить нужные деловые взаимосвязи, обеспечить успех дела. К интеллектуальному лидеру ("мозг группы") все обращаются с вопросами, потому что он эрудит, все знает, может объяснить или помочь найти нужную информацию. Естественно, что наилучшим будет лидер, сочетающий все три компонента, но такая универсальность встречается крайне редко. Чаще всего проявляется сочетание двух компонентов, например, эмоционального и делового, интеллектуального и делового и т.д.

Совокупность приемов и методов, применяемых лидером для оказания воздействия на зависящих от него людей, называется **стилем лидерства**. При авторитарном стиле лидер по отношению к ведомым действует властно, директивно, жестко распределяя роли между членами группы. Авторитарный лидер почти все основные функции управления сосредоточивает в своих руках, не позволяя членам группы обсуждать или оспаривать принимаемые им решения или его действия. Противоположным авторитарному является демократичный стиль лидерства, при котором он стремится управлять группой в тесном взаимодействии с остальными ее членами, предоставляя им известную свободу действий, решений, инициативы. При либеральном стиле лидерства лидер практически отстраняется от активного управления группой, предоставляя ее членам неограниченную свободу действий.

Известны случаи, когда избранный руководителем стиль руководства приводил к напряжению межличностных отношений в малой группе, формированию конфликтной ситуации и групповому конфликту. **Конфликт** в малой группе представляет собой трудноразрешимую ситуацию, которая возникает в силу сложившейся дисгармонии межличностных отношений между ее членами или нарушения равновесия между существующими в ней структурами. Он, как правило, возникает не в силу проявления объективных обстоятельств, а в результате их неправильного субъективного восприятия и оценки членами группы.

В числе причин конфликтов наиболее существенной является наличие противоречий между интересами, ценностями, целями, мотивами, ролями членов группы. Отрицательно влияет на управление группой со стороны формального лидера наличие в малой группе противоборства между различными ее членами (например, формальным и неформальным лидерами), микрогруппами. Причиной конфликта также может быть появление и устойчивое доминирование негативных эмоций и чувств как фоновых характеристик взаимодействия и общения между членами малой группы.

Психологи считают, что конфликт может играть как конструктивную (дает возможность выявить противоречия), так и деструктивную (негативное влияние на психическую сферу членов группы) роли. Однако в каждом случае он изменяет показатели обобщенных характеристик психологии малых групп.

Обобщенные характеристики и диагностика психологии малой группы

Важной обобщенной характеристикой любой малой группы является ее ***направленность*** (целеустремленность), которая представляет собой *систему коллективных целей и задач ближайшей и дальнейшей перспективы*. Именно в целеустремленности отражается обобщенное социально-значимое лицо малой группы, характер его действий, групповые интересы, запросы, устремления. Однако для усиления воспитательной роли группы мало определить лишь направленность ее деятельности. Здесь важно конкретизировать цели малой группы, разбить их по рубежам, определить вклад каждого сотрудника в общее дело, внедрить эти цели в сознание подчиненных, вызвать интерес к их достижению.

Характер и содержание направленности малой группы в значительной мере определяются следующей характеристикой, которой выступает ***групповая (коллективная) совместимость***, представляющая собой *способность членов группы согласовывать (делать непротиворечивыми) свои действия в различных видах совместной деятельности*. Иными словами, это эффект сочетания взаимодействия людей, который отражает уровень их удовлетворенности в совместной профессиональной деятельности.

Результатом оптимальной групповой совместимости и одним из условий эффективности функционирования малой общности людей выступает ***сплоченность группы***, представляющая собой *характеристику прочности, единства и устойчивости межличностных взаимодействий людей*. К числу ее основных показателей отнесены четкость, слаженность и результативность совместной групповой деятельности.

В свою очередь групповая сплоченность отражается на количественных показателях следующей характеристики, которая представлена ***групповой согласованностью*** (сработанностью, слаженностью). Ее сущность заключается в *эффекте сочетания взаимодействия членов группы, который отражает уровень максимально возможной успешности совместной деятельности при минимальных затратах на фоне значительной субъективной удовлетворенности*

совместной деятельностью. Иными словами, это результат успешного взаимодействия людей в конкретной деятельности. Высшая степень групповой согласованности характеризуется ее слаженностью, возникающей в процессе совместной деятельности людей из совокупности групповых усилий и вызывающей у них чувство гордости за свой коллектив, проявления товарищества, взаимопомощи, координации усилий, творческого отношения к делу.

Рассмотренные социально-психологические явления малых групп и их обобщенные характеристики представляют собой лишь теоретическое содержание психологии малых групп. Руководителям же структурных подразделений (менеджерам) важно не только их знание, но и умение использовать полученные знания в своей управленческой деятельности. А для этого необходимо знать и уметь применять методы **диагностики** основных социально-психологических явлений в малых группах. Современная отечественная психология предлагает достаточно большой арсенал соответствующих методов изучения психологии малых групп. Их можно условно объединить в три относительно самостоятельные группы:

1. Всеобщий метод (диалектический), реализуемый для изучения всех явлений объективной и субъективной действительности, в том числе и внутригрупповых психологических явлений, но предоставляющий руководителю (менеджеру) лишь ориентировочную информацию.

2. Общие методы включают в себя те из них, которые позволяют получать уже более точную информацию о содержании изучаемого явления. В интересах изучения психологии малых групп большинство психологов к ним относят методы наблюдения, изучения документов (контент-анализа), анализа результатов деятельности, независимых характеристик.

3. Специальные методы позволяют получать достаточно полную и точную информацию об изучаемых социально-психологических явлениях. В их числе наибольшее распространение в последние годы получил *метод опроса*, предполагающий изучение социально-психологических явлений на основе анализа ответов опрашиваемых (респондентов) на определенный перечень вопросов. Он реализуется в различных методиках. Среди наиболее известных заметна **социометрическая методика** американского социального психолога и психиатра Джакоба Морено (1892-1974). Она дает возможность выявить наличие устойчивых взаимных предпочтений членов группы, на основе которых можно сделать выводы о том, на какие из них ориентированы конкретные личности, как в ней сосуществуют люди с различным статусом и индивидуально-психологическими особенностями, какие взаимоотношения присутствуют между ними. Она также позволяет выявить четкую систему межличностных и эмоциональных отношений в малой группе, поскольку дает возможность определить количество предпочтений, отданных тому или иному человеку, отразить их качественные характеристики, проявляющиеся в межличностном взаимодействии.

Таким образом, психологические явления в любой социальной общности, оказывают существенное влияние на качество всех видов групповой деятельности. Для того, чтобы создать в подразделении положительный социально-психологический климат, руководителю необходимо знать сущность и закономерности формирования и проявления основных психологических явлений в социальной общности его подчиненных. Овладев доступными методиками оценки социально-психологических явлений в малых группах, менеджер (специалист) сможет быстро и достаточно глубоко их диагностировать (изучить), оказывать на них эффективное управленческое влияние, повышая качество решения стоящих перед структурным подразделением задач.

Выпускнику профессионального образовательного учреждения высшей квалификации необходимо это помнить и полностью реализовывать в собственной профессиональной деятельности не только свои служебные полномочия, но и разработанный отечественными учеными психологический «инструментарий» изучения внутригрупповых межличностных отношений в подчиненном структурном подразделении. Это позволит ему существенно повысить уровень своей управленческой деятельности.

Вопросы и задания для самоконтроля знаний

1. Какова организационно-психологическая структура общества? В чем заключаются сущность базовых компонентов психологии общества?
2. Изложите сущность, структуру и особенности психологии различных классов современного общества.
3. В чем заключаются особенности формирования и проявления национальной психологии?
4. Раскройте соотношение понятий «группа» и «коллектив», а также понятие и структуру психологии малой группы.
5. Изложите сущность обобщенных характеристик психологии малых групп и систему методов их диагностики.

Дополнительная литература

1. **Григорович, Л.А.** Педагогика и психология: учеб. пособие для студентов вузов / Л.А. Григорович, Т.Д. Марцинковская. -М.: Гардарики, 2003. -475 с.
2. **Крысько, В.Г.** Психология и педагогика: курс лекций. - М.:Омега, 2006. – С.164-206.
3. **Реан, А.А.** Психология и педагогика / А.А. Реан, Н.В. Бордовская, С.И. Розум. –СПб.: Питер, 2008. -432 с.
4. **Харламов, И.Ф.** Педагогика: учеб. для студентов вузов, обуч-ся по пед.спец. / И.Ф. Харламов. -М.: Гардарики, 2002. -517 с.

Глава 5. ПСИХОЛОГИЯ ДЕЛОВОГО ОБЩЕНИЯ

Общение как социально-психологическое явление. Понятие и содержание общения. Цель, средства и виды общения. Коммуникативная, перцептивная и интерактивная функции общения.

Социально-ролевое общение. Понятие «социальная роль». Межличностные, внутригрупповые и индивидуальные роли. Особенности общения в условиях функционирования организации (фирмы). Принципы общения с сотрудниками. Модель и технология общения с персоналом. Технология убеждающего воздействия. Овладение практикой убеждающего воздействия.

Понятие «общение» принадлежит к базовым категориям отечественной психологической науки. В последние годы она стала в один ряд с такими категориями, как сознание, личность, группа (коллектив) и др. Такая постановка вопроса, возводящая общение в ранг важнейших научных и практических проблем, исходит из анализа взаимосвязи общения, профессиональной, учебной и других видов деятельности любого человека. К тому же практический опыт свидетельствует, что уровень профессионализма руководителя (менеджера) организации (предприятия, фирмы и др.) во многом определяется не столько его профессиональной подготовленностью, сколько умением общаться с сотрудниками, то есть личными качествами и способностью руководить людьми. Обусловлено это тем, что более двух третей рабочего времени руководителя занимает общение с сотрудниками. Следовательно, эффективность руководства во многом зависит от способности менеджера и специалиста осуществлять продуктивное взаимодействие с другими людьми как по вертикали, так и по горизонтали. Но для того, чтобы овладеть искусством общения, руководителю необходимы знания закономерностей и механизмов этого процесса, структуры, форм и принципов общения, а также уяснение его содержания как социально-психологического явления.

5.1. Общение как социально-психологическое явление

Общение - сложный, многоплановый социально-психологический процесс установления и развития контактов между людьми, порожденный потребностью в совместной профессиональной деятельности и включающий обмен информацией, выработку единой стратегии взаимодействия, восприятие и понимание другого человека. Следовательно, главная задача психологии в этом случае заключается в установлении закономерностей взаимодействия человека с социальной системой через совокупность социально-психологических связей, в которые он тесно вписан и благодаря которым он приобретает специфические личностные качества, становится самостоятельным субъектом деятельности и своеобразной индивидуальностью.

Понятие и содержание общения

По своей сути **общение** – это одна из важнейших форм взаимодействия людей, порождаемого потребностями их совместной профессиональной и другой деятельности, предполагающего обмен или передачу (трансляцию) профессиональной, социальной или лично значимой информацией. Его главная цель заключается в том, ради чего у человека возникает данный вид активности, а именно: обучение и воспитание, согласование действий в совместной деятельности, установление взаимоотношений и др. Следовательно, **цель человеческого общения** — удовлетворение не только биологических потребностей, как у животных, но и многих других: социальных, культурных, познавательных, творческих, потребностей интеллектуального роста, нравственного и профессионального развития и др.

Достижение целей общения способствует удовлетворению биологических и социальных потребностей человека. Первое из них необходимо для поддержания, сохранения и развития организма, удовлетворения основных органических потребностей. Оно обеспечивает самосохранение организма, поддержание и развитие его жизненных функций. Второе предназначено для развития межличностных контактов, установления интерперсональных отношений, формирования и развития личности. В результате общение обслуживает общественные потребности людей и является фактором, способствующим развитию форм общественной жизни групп, коллективов, общества и государства в целом. Направленность решаемых в нем задач раскрывается в его содержании.

Содержание общения заключается в информации, передаваемой при контактах людей. Это могут быть сведения о внутреннем мотивационном состоянии, о наличных потребностях, передаваемых партнеру с расчетом на его участие в их удовлетворении. Это также знания о мире, приобретенный опыт, навыки и умения. Вот почему общение многопредметно и разнообразно по своему внутреннему содержанию, познать которое можно лишь проанализировав содержательную сторону (предмет) общения.

Содержательная сторона общения может быть представлена как совокупность материальной, когнитивной, кондиционной, мотивационной и деятельностной составляющих. При *материальном общении* люди обмениваются предметами и продуктами деятельности, которые служат средством удовлетворения их потребностей и условием их индивидуального развития. При *когнитивном общении* происходит обмен информацией, позволяющей людям более полно изучать личностные особенности друг друга. Это важный фактор интеллектуального развития и формирования научного мировоззрения. Под *кондиционным общением* понимается взаимовлияние людей, рассчитанное на то, чтобы привести друг друга в определенное физическое или психическое состояние. Такое общение создает состояние психологической готовности к обучению, формулирует установки для оптимизации других видов общения и тем самым способствует интеллектуальному и личностному развитию человека. При *мотивационном общении* осуществляется передача друг другу побуждений, уста-

новок, готовности к действиям в определенном направлении, что приводит к формированию установок к действиям, актуализации потребностей. Выступая источником дополнительной энергии, мотивационное общение позволяет приобрести новые интересы, мотивы и цели деятельности. Тем самым увеличивается психоэнергетический потенциал человека, стимулируется его развитие. *Деятельностное общение* связано с различными видами познавательной (например, учебной), профессиональной, общественной и т.д. деятельности, служит способом передачи информации, расширяет кругозор, развивает способности человека. В ходе его осуществляется межличностный обмен действиями, операциями, навыками и умениями, что обогащает и совершенствует деятельность человека.

Каждая из изложенных составляющих направлена на достижение конкретной цели общения с использованием определенных средств и в рамках его того или иного вида.

Цель, функции, средства и виды общения

В качестве **ведущей цели** общения выступает то, ради чего у человека возникает данный вид активности. У животных целью общения может быть побуждение другого живого существа к определенным действиям или предупреждение о том, что необходимо воздержаться от какого-либо действия. Мать, например, голосом или движением предупреждает детеныша об опасности; одни животные в стаде могут предупреждать других о том, что ими восприняты благоприятные или угрожающие жизненно важные сигналы.

У человека количество целей общения значительно больше. В них, помимо перечисленных, включается передача и получение знаний о мире, обучение и воспитание, согласование разумных действий людей в их совместной деятельности, установление и прояснение личных и деловых взаимоотношений и многое другое. Если у животных цели общения обычно не выходят за рамки удовлетворения актуальных для них в данный момент времени биологических потребностей, то у человека они представляют собой средство удовлетворения более разнообразных потребностей: социальных, культурных, познавательных, творческих, эстетических, потребностей интеллектуального роста, нравственного развития и ряда других. Все они формируют содержание соответствующих общих **функций общения**, среди которых выделяются:

- ▶ **контактная**, цель которой заключается в установлении взаимодействия, как состояния обоюдной готовности к приему и передаче сообщения и поддержания взаимосвязи в форме постоянной взаимоориентированности;
- ▶ **информационного обмена сообщениями**, т. е. прием-передача каких-либо сведений в ответ на запрос, а также обмен мнениями, замыслами, решениями и т.д.;
- ▶ **побудительной стимуляции** активности партнера по общению, направляющей его на выполнение тех или иных действий;
- ▶ **координационная** — взаимное ориентирование и согласование действий при организации совместной деятельности;

► **понимания** — не только адекватное восприятие смысла сообщения, но адекватное восприятие партнерами друг друга (их намерений, установок, переживаний, состояний и т. д.);

► **эмотивного побуждения** в партнере нужных эмоциональных переживаний («обмен эмоциями»), а также изменение с его помощью собственных переживаний и состояний;

► **установления отношений** — осознание и форсирование своего места в системе ролевых, статусных, деловых, межличностных и прочих связей сообщества, в котором предстоит действовать индивиду;

► **оказания влияния** — изменение состояния, поведения, личностно-смысловых образований партнера, в том числе его намерений, установок, мнений, решений, представлений, потребностей, действий, активности и т. д.

Средства общения можно определить как способы кодирования, передачи, переработки и расшифровки информации, передаваемой в процессе общения. Информация может передаваться и приниматься различными способами: телесными контактами (касание тела руками и т.п.); на расстоянии, с помощью органов чувств (наблюдение за деятельностью другого человека, восприятие звуковых сигналов). Вместе с тем, человек изобрел и усовершенствовал такие способы, как язык и другие знаковые системы, письменность в ее разнообразных формах (тексты, схемы, рисунки), технические средства передачи и приема информации (радио, телевидение, механическая, электронная, лазерная и другие формы записи). Следовательно, под средствами общения понимается то, каким образом человек реализует содержание и функции общения и достигает его цели. Зависят они от уровня целостного развития человека и его культуры.

В зависимости от средств общение может быть непосредственным и опосредованным, прямым и косвенным, что определяет его **типологию**. С помощью естественных органов человека (рука, голова, туловище, голосовые связки и т.п.) осуществляется **непосредственное общение**. Оно необходимо человеку для того, чтобы обучаться и воспитываться, используя имеющиеся от рождения простые и эффективные средства и способы научения: условно-рефлекторные, викарные и вербальные. При **опосредованном общении** используются специальные средства. Это могут быть как природные предметы (палка, брошенный камень, след на земле и др.), так и культурные (знаковые системы, печать, радио, телевидение и др.). Такое общение помогает усвоению как собственных средств, так и совершенствованию на их базе способности к самообразованию, самовоспитанию человека, а также к сознательному управлению процессом общения. Прямое общение осуществляется при личных контактах, непосредственном восприятии людьми друг друга, когда они видят, слышат, эмоционально чувствуют собеседника, реагируют на его определенные действия. Косвенное общение предполагает участие посредников, которыми могут выступать другие люди. Например, при передаче распоряжений руководителем фирмы через менеджера ее структурного подразделения.

В зависимости от целей и используемых средств общение можно разделить на **несколько видов**. Здесь целесообразно выделить деловое, личностное и целевое общение. *Деловое общение* присутствует в совместной деятельности и направлено на повышение ее качества и продуктивности. Если деловое общение сосредоточено на том, чем заняты люди, то *личностное общение* связано с психологическими проблемами внутреннего мира человека, а именно: познанием себя и себе подобных, отношением к другим людям, к тому, что происходит вокруг, разрешением внутреннего конфликта и т.п. *Целевое общение* служит средством удовлетворения специфической потребности, в том числе потребности в общении с людьми.

Уяснив сущность общения, его цели, средства и виды, следует рассмотреть его психологические функции (иногда их называют сторонами, аспектами общения), что позволит более четко структурировать этот процесс. Среди них наиболее существенными являются коммуникативная, интерактивная и перцептивная функции.

Коммуникативная функция общения

Коммуникативная функция общения предусматривает то, что люди в ходе совместной деятельности обмениваются различными представлениями, идеями, чувствами, настроениями и пр. Это и есть информация человеческой коммуникации, в ходе которой она не просто передается, но и формируется, уточняется, развивается. Она имеет только ей присущую **специфику**. Во-первых, общение — это не просто обмен или движение информации. Здесь мы сталкиваемся с отношением двух индивидов, каждый из которых выступает активным субъектом. Схематично коммуникация (обмен информацией) может быть представлена как интересубъектный процесс (S=S), как субъект-субъектные взаимоотношения активного обмена информацией, в ходе которого совместно постигается предмет общения.

Во-вторых, обмен информацией предусматривает взаимовлияние субъектов, предполагает психологическое воздействие на поведение партнера с целью его изменения.

В-третьих, коммуникативное влияние возможно лишь тогда, когда субъекты обладают единой или сходной системой кодирования и декодирования информации, т.е. говорят на одном языке, когда знаки и закрепленные за ними значения известны всем.

В-четвертых, для общения характерны коммуникативные барьеры, носящие социальный или психологический характер. С одной стороны, это различное мироощущение, мировоззрение, миропонимание, порождающее разную интерпретацию одних и тех же понятий. С другой стороны, барьеры могут носить чисто психологический характер вследствие индивидуальных особенностей личности (застенчивость, скрытность, недоверие, несовместимость и т.п.).

Для реализации возможностей коммуникативной функции используют соответствующие **знаковые системы**, обозначаемые как вербальная и невербальная коммуникация.

Вербальная коммуникация представлена устной и письменной речью. Это означает, что в качестве знаковой системы используется язык, на котором осуществляется коммуникационный процесс (например, русский, английский, немецкий и т.д.). К его свойствам относят речевые звуковые явления (диапазон, тональность, интонация, темп речи, тембр, ритм, модуляция высоты голоса), изучаемые паралингвистикой, а также неречевые выразительные качества голоса (умеренный смех, хихиканье, плач, шепот, вздохи и др.); разделительные звуки (напр., покашливание); нулевые звуки (паузы), а также звуковые назализации (звуки «хм-хм», «э-э-э» и др.), исследуемые экстралингвистикой. Вместе с тем, необходимо учитывать, что паралингвистическая и экстралингвистическая системы знаков представляют собой лишь «добавки» к вербальной коммуникации. Они увеличивают семантически значимую информацию, но не посредством дополнительных речевых включений, а «околоречевыми» приемами.

Пространство и время организации коммуникативного процесса выступают также знаковой системой, несут смысловую нагрузку как компоненты коммуникативных ситуаций. Так, размещение партнеров общения лицом друг к другу способствует возникновению контакта, символизирует внимание к говорящему, в то время как окрик в спину может иметь определенное значение отрицательного порядка. Экспериментально доказано преимущество некоторых пространственных форм организации общения (как для двух партнеров по коммуникативному процессу, так и в массовых аудиториях).

Точно так же некоторые нормативы, разработанные в различных субкультурах относительно временных характеристик общения, выступают как своего рода дополнения к семантически значимой информации. Приход своевременно к началу деловых переговоров символизирует вежливость по отношению к собеседнику. Напротив, опоздание истолковывается как проявление неуважения. В то же время в некоторых специальных сферах (прежде всего в дипломатии) в деталях разработаны различные возможные «допуски» опозданий с их соответствующими значениями.

Невербальная коммуникация выполняет функции дополнения или замещение речи, а также репрезентации эмоциональных состояний партнеров по общению. Психологи выявили, что в содержании общения слова составляют лишь 7% в то время как звуки и интонации - 38%, неречевое взаимодействие — 55%. Следовательно, в содержании общения невербальный компонент составляет более 90%. К его средствам относят кинесику, проксемику и визуальное общение.

Кинесика отражает внешнее проявление человеческих чувств и эмоций, в основе которого лежит общая моторика различных частей тела. Это мимика, жестика и пантомимика.

Мимика рассматривается как движение мышц лица, показывающее внутреннее эмоциональное состояние человека, которое может отражать удивление, страх, гнев, интерес, отвращение, презрение, печаль, счастье и др. Основную познавательную нагрузку несут глаза, брови и губы. При этом необходимо учитывать, что эмоции человека отражаются чаще всего на левой стороне лица.

Это связано с тем, что правое полушарие коры головного мозга отвечает за опыт ощущений, асимметрично отражающийся на лице, т.е. с левой стороны. Это аналоговый канал информации. Левое полушарие отвечает за формирование логической информации — это своеобразный знаковый канал, асимметрично отражающей ее правой стороны лица. Менеджер, обладающий достаточными психолого-педагогическими знаниями, может по таким частям лица, как рот, губы, форма и блеск глаз, положение бровей, горизонтальных или вертикальных складок на лбу, подвижности лица в целом или его отдельных частей воспринять и проанализировать мимические коды эмоциональных состояний сотрудников.

Жестика дополняет общение гаммой движений отдельных частей тела человека. Их можно свести к следующим группам:

- жесты-иллюстраторы — жесты сообщения, указатели, образно изображающие смысл передаваемого сообщения;
- жесты-регуляторы выражают отношение человека к чему или кому-либо;
- жесты-эмблемы являются своеобразными заменителями слов или фраз в общении;
- жесты-адапторы рассматриваются как специфические движения рук человека, отражающие его привычки;
- жесты-аффекторы выражают определенные эмоции человека, такие как уверенность, сомнение, подозрительность, самоконтроль, ожидание, напряженность, готовность и др.

Одновременно жесты могут быть открытыми или закрытыми. Первые свидетельствуют о психологической готовности к продуктивному общению. Это проявляется в нескрещенных и незамкнутых позициях рук и ног. Вторые говорят о закрытости, готовности к защите от ситуации. Внешне они проявляются в виде скрещенных рук и ног.

Пантомимика отражает моторику всего тела: позу, осанку, походку, наклоны. Эти динамические позиции характеризуют разнообразные психологические состояния, в том числе готовность и неготовность, желательность и нежелательность общения. Так, провинившийся сотрудник чаще всего идет неуверенной походкой, сутулится, чтобы уменьшить свой рост, подчеркнуть отношения субординации и попытаться уйти от наказания. По позам, осанкам и расположению общающихся можно предположить, насколько эффективно общение, и определить роль каждого из них.

Проксемика занимается нормами пространственной и временной организации общения. Ее сущность в том, что время и пространство несут смысловую нагрузку в общении.

Основатель проксемики Э.Холл, изучая нормы приближенности партнеров, выделил четыре зоны межличностного пространства: интимную (0-45 см), персональную (45-120 см), социальную (120-400 см) и публичную (400-750 см). Каждой из них свойственны особые ситуации общения. Для интимной зоны характерны доверительность, негромкий голос, тактильный контакт. Она предна-

значена для близких людей. Персональная зона — для друзей, коллег и предполагает визуальный (зрительный) и аудиальный (слуховой) контакт. Социальная зона - для общения с группой, например при проведении служебного совещания с подчиненными.

Различные отношения людей друг к другу могут выражаться и через то, какое место (при свободе выбора) они занимают за столом. Например, за прямоугольным столом руководителя (А) сотрудник (Б) может занять 5 позиций, показанных на рис. 1.

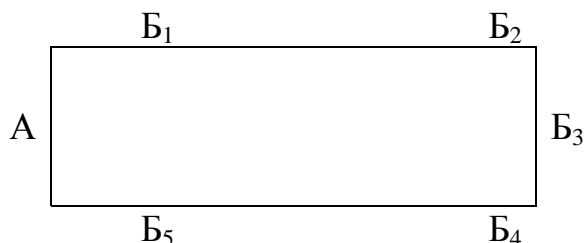


Рис. 1. Расположение собеседников в зависимости от установки на общение

А - Б₁ и Б₅ - угловое расположение характерно для людей, занятых непринужденной беседой или деловым взаимодействием соавторов решения общей проблемы (задачи). Эта позиция партнерства и равенства удачна для общения и выработки общих решений. А - Б₃ - конкурирующе-оборонительная позиция, где стол — барьер между собеседниками. Эту позицию также можно рассматривать в качестве отношений субординации. А - Б₂ и Б₄ - независимая позиция людей, не желающих взаимодействовать за столом друг с другом.

Квадратный стол способствует созданию отношений соперничества и вызывающего поведения людей, равных по положению. Он чаще всего используется для проведения короткой деловой беседы, подчеркивая субординацию. За таким столом отношения сотрудничества устанавливаются руководителем более всего с теми, кто рядом. Причем с теми, кто справа, будет больше взаимопонимания, чем с теми, кто слева, и менее всего - напротив. Такой стол - для официальных взаимоотношений.

Круглый (неофициальный) стол используется для доверительного общения, «удобства» дискуссии. Считается, что те, кто расположен справа от руководителя - ближе к нему и более всех его понимают. Те, кто слева - тоже близкие люди. Остальные — дистанцированы. Если за круглым столом расположились две или несколько групп для дискуссии, то, как правило, справа от лидера располагаются члены его команды.

Успех или неуспех руководителя в общении с сотрудниками определяют не столько средства проксемики, сколько его содержание, течение и направление, которые задаются более высокими содержательными уровнями человеческой деятельности, а именно, ценностными установками, позициями и целями общения.

В **визуальном общении** используется специфическая знаковая система — контакт глаз. Его характеристиками являются частота обмена взглядами, их направленность и длительность, динамика и статика и др. Контакт глаз дополняет

вербальную коммуникацию, а именно, сообщает о готовности продолжать или прекратить ее, способствует раскрытию внутреннего состояния или, напротив, сокрытию его.

Взгляд партнера может быть *деловым* (не опускается ниже глаз другого человека, сосредоточен в районе лба), *социальным* (направлен на символический треугольник на лице партнера, расположенный на уровне глаз и в области рта), *интимным* (проходит через линию глаз и опускающийся на другие части тела), взгляд *искоса* используется для передачи интереса или враждебности.

Изложенные положения позволяют сделать вывод, что полноценная реализация коммуникативной функции общения повышает его эффективность. Однако не меньшее значение в общении имеет также его интерактивная функция.

Интерактивная функция общения

Интерактивная функция общения связана с выработкой стратегии, тактики и техники взаимодействия людей, организацией их совместной деятельности для достижения определенных целей. Такое общение предполагает достижение взаимопонимания, приложение совместных усилий для дальнейшей организации деятельности, в конечных результатах которой заинтересованы общающиеся. Специфика интеракции в том, что она фиксирует не только обмен информацией, но и организацию совместных действий, а следовательно, вырабатывает их формы и нормы.

Многоплановость структуры взаимодействия вызвала различные подходы к ее описанию. Теория социального действия анализирует компоненты взаимодействия людей, их связь и изменения. Другие ученые рассматривают взаимодействие как процесс, проходящий через определенные стадии - пространственный, психологический и социальный контакты, взаимодействие и, наконец, социальные отношения.

Оригинальный подход к описанию взаимодействия представлен в трансактном анализе Э.Бёрна - направлении, предлагающем регулировать позиции участников взаимодействия (например, родителя, взрослого человека или ребенка) и учитывать характер ситуации и стиль взаимодействия.

Возможные виды взаимодействия обычно объединяют в три группы: позитивную (кооперация, согласие, приспособление, ассоциация), состязательную (конкуренция, соперничество) и негативную (конфликт, оппозиция, диссоциация). В первом случае взаимодействие способствует организации совместной деятельности (кооперации), во втором - возникает соревновательное взаимодействие между сотрудниками или структурными подразделениями фирмы (конкуренция), в третьем - создает в совместной деятельности существенные препятствия (конфликт). В чем же заключается сущность каждого из представленных типов взаимодействия?

Кооперация представляет собой упорядочение, координацию усилий партнеров. А.Н.Леонтьев в этом случае выделял две черты совместной деятельности: 1) разделение единого процесса деятельности между участниками; 2) изменение деятельности каждого из них. Важно, что результат деятельности

каждого человека соединяется с конечным результатом совместной деятельности за счет развития межличностных отношений.

Что касается другого типа взаимодействия - конкуренции, то здесь анализ сконцентрирован в более яркой форме общения, а именно на состязательном взаимодействии сотрудников с целью достижения более высоких показателей в профессиональной деятельности и должностной иерархии. Мотивами в данном случае могут выступать стремление к моральному или материальному поощрению, формирование имиджа высокопрофессионального сотрудника, желание быть назначенным на более привлекательную должность и др.

В отличие от конкуренции, феномен конфликта заключается в том, что в его основе могут лежать два признака: психологический антагонизм и конфликтные действия. К рассогласованию взаимодействия ведут деструктивные конфликты. Для них характерно расширение количества участников и их конфликтных действий, увеличение негативных установок и остроты высказываний, рост напряженности и предубежденности, увеличение числа ложных восприятий черт и качеств личности другого человека.

В условиях конфликтной ситуации, связанной с критикой действий собеседника, главное - не потерять внутреннего самообладания, сразу же прекратить критику, постараться объективно разобраться в причинах, вызывавших недовольство и любым способом смягчить напряженную ситуацию. Хорошим средством предупреждения конфликтов служит умение слушать собеседника. От того, насколько собеседнику представлена возможность высказаться, во многом зависит его расположение и доверительность. Между тем, по данным психологических исследований, лишь 10% людей умеют выслушать другого в случае возникших разногласий.

Перцептивная функция общения

Перцептивная функция общения объясняет восприятие и понимание другого человека и самого себя, установление на этой основе взаимопонимания и взаимодействия. В акт общения включаются и работают все психические процессы. С их помощью воспринимаются и оцениваются индивидуальные особенности психики и поведения людей. Социальная перцепция предполагает не только понимание и принятие целей, мотивов, установок партнера по общению, но и рассматривает, как, каким образом он воспринимается. В процессе межличностной перцепции люди, по мнению С.Л.Рубинштейна, как бы «читают» мысли другого человека. Это с одной стороны. С другой - чем более полно раскрывается иной человек, тем более полным становится представление о самом себе. В ходе познания другого человека одновременно осуществляется несколько процессов: и его эмоциональная оценка, и попытка понять строй его поступков, и основанная на этом стратегия собственного поведения.

В качестве механизмов социальной перцепции выделяют идентификацию, эмпатию и рефлекссию. *Идентификация* означает отождествление, уподобление себя другим. Идентифицировать себя с сотрудником значит, во-первых, объединить себя с ним на основе установившейся эмоциональной связи и

включить в собственный мир принятых у него норм и ценностей; во-вторых, это представление, видение менеджером своих сотрудников как продолжения самого себя (проекция), наделение их своими особенностями, чертами, чувствами, желаниями; в-третьих, постановка себя на место другого человека, что проявляется в виде погружения, перенесения себя в поле, пространство, обстоятельства сотрудника и приводит к усвоению его личностных смыслов.

Рациональное осмысливание ситуации партнера усиливается эмоциональным переживанием, т.е. эмпатией (чувствованием). *Эмпатия* позволяет принять во внимание линию поведения другого человека. На основе его эмоциональной оценки формируется соответствующее отношение: симпатия - положительный образ другого, антипатия — отрицательный. Эмпатия может проявляться в таких формах как сопереживание (переживание тех же эмоциональных состояний, что и другой человек) и сочувствие (переживание собственных эмоциональных состояний по поводу чувств другого человека). Важной характеристикой эмпатии также является замкнутость в рамках непосредственного эмоционального опыта и слабое развитие рефлексивной стороны, являющейся следующим механизмом перцепции.

Под *рефлексией* в психологии понимается осознание действующим индивидом того, как он воспринимается партнером по общению. Другими словами, понимание собеседника путем размышления за него. Взаимное восприятие в процессе рефлексии предполагает следующие позиции: сам субъект, каков он есть в деятельности, и субъект, каким он видится другому. В этих позициях пребывают оба субъекта общения. Следовательно, рефлексия - это своеобразный процесс удвоенного зеркального отображения субъектами друг друга.

Рассмотренные механизмы взаимопонимания позволяют перейти к анализу самого процесса познания людьми друг друга с точки зрения изучения содержания межличностной перцепции (анализ ее механизмов и сопровождающих эффектов).

Как уже отмечено, содержание межличностного восприятия есть взаимодействие как минимум двух партнеров, имеющее две стороны: оценивание друг друга и изменение каких-то характеристик благодаря самому факту своего присутствия. При оценивании партнера люди часто строят целую систему интерпретаций его поведения и причин, его вызывающих. В условиях дефицита информации начинается поиск и своеобразное приписывание ему причин того или иного поведения, обозначаемое в психологии понятием каузальная атрибуция.

Приписывание зависит от поступка. Если он типичен, возможности интерпретации сужены. Если неординарен — возможности самые широкие. Это с одной стороны. С другой — эффект каузальной атрибуции зависит от соответствия поступка социальным и культурным нормам. При их нарушении диапазон объяснений расширяется. Наконец, характер атрибуций зависит от того, является ли субъект восприятия сам участником этих событий. В этом случае становится ясно, почему сотрудник, не выполнивший задание, винит обстоятельства, а руководитель, его поставивший и лично не участвовавший, винит сотрудника.

По этой же причине ответственность за определенные события приписывается другим сотрудникам. В связи с этим важно помнить, что в межличностном восприятии атрибутивные процессы занимают значительное место.

В перцепции важная роль отводится сформированной установке на цели и задачи общения. Часто формирование первого впечатления о будущем сотруднике зависит от данной ему характеристики. И тогда в нем, в зависимости от сформировавшейся под воздействием предшествующей информации установки, одни найдут отрицательные черты, другие - положительные.

В перцепции также возможны ошибки восприятия, в основе которых лежат эффекты «ореола», «первичности», «новизны» и «стереотипа восприятия». Эффект «ореола» - это своеобразное «клеймо» на образ человека, мешающее видеть его действительное поведение. Поэтому во время общения путем приписывания формируется установка на ранее существовавший образ и искажается восприятие. Эффект «первичности» возникает при восприятии незнакомого человека и зависит от порядка и значимости представления информации для оценки его личности. Ранее доведенная информация, хотя она и диаметрально противоположна последней, все же играет решающую роль.

При новом восприятии сотрудника также проявляется эффект «новизны» и последняя, новая информация, противопоставленная уже имеющейся, оказывается более значимой. Ошибочное понимание другого человека может объясняться и эффектом «стереотипа восприятия». Он возникает в силу недостаточного опыта менеджера и существует в виде устойчивого образа. В результате возникает упрощенный подход и предубеждение к людям. Существуют стереотипы восприятия профессий, этнические, религиозные и другие стереотипы.

В процессе перцепции происходит не просто восприятие друг друга, а рождается целая гамма чувств, возникают эмоциональные отношения, механизмы образования которых объясняются явлением «**аттракции**». Ее включение в процесс межличностного восприятия - необходимое условие общения руководителей организаций и фирм со своими сотрудниками. В связи с этим, для формирования привлекательного образа менеджера, положительного эмоционального отношения к нему, следует соблюдать ряд положений. Конкретными *приемами формирования положительной аттракции* могут служить следующие.

Прием «имя собственное» рекомендует чаще обращаться к другому человеку по имени или имени и отчеству, ибо эти звуки - самая приятная мелодия для человека. Имя, данное ему, сопровождает человека всю жизнь и неразделимо с его личностью. Такое обращение служит показателем внимания и вызывает часто неосознанные (подсознательные) положительные эмоции.

Следующий прием связан с лицом человека, которое, как известно, является «зеркалом души». Мимические реакции лица редко поддаются контролю и поэтому отражают действительное отношение к собеседнику. Приветливое выражение на лице, улыбка сигнализируют о дружеских; товарищеских отношениях и добрых намерениях.

Прием «золотые слова» подразумевает то, что руководитель не должен скупиться на комплименты, похвалу и поощрение подчиненных, в которых нуждается каждый человек.

Сущность приема *«терпеливый слушатель»* сводится к тому, чтобы уметь заинтересованно выслушать сотрудника, не только дать ему возможность высказаться, но и всячески способствовать этому.

Еще один прием поможет повлиять на человека, если, общаясь, руководитель будет использовать знания о своих сотрудниках, их семейное положение, хобби и другие индивидуальные особенности и характеристики личности.

Таким образом, эффективное общение менеджера предполагает обмен информацией, организацию взаимодействия и взаимопонимание. В то же время руководителю организации, фирмы или их структурных подразделений, являющемуся активным субъектом управления, необходимо не только развивать личные организаторские и коммуникативные качества, но также владеть технологией и конкретными техниками управленческого общения. Однако решение этой задачи может быть затруднено без знания сущности и особенностей социально-ролевого общения.

5.2. Социально-ролевое общение

Одним из ключевых в психологии человеческого общения является представление о личности. Возможности конкретного индивида ограничены действиями окружающих, с которыми он вступает в определенные отношения, и их предшественников, чей опыт, привычки и предрассудки усвоили другие люди. К тому же личность живет и действует в определенной структуре, особенности которой обусловлены культурой (социальным опытом) определенного конкретно-исторического сообщества. Следовательно, важной аналитической единицей, позволяющей моделировать жизнедеятельность человека, являются его социальная роль.

Социальная роль

В первом приближении социальную роль можно было бы определить как функцию элемента социальной системы (индивида или группы людей), обусловленную его объективным положением внутри нее. Составляющие общество индивиды приходят и уходят, но их определенные функции продолжают осуществляться сменяющимися друг друга поколениями. Например, каждый год обновляется состав того или иного вуза, но всегда в нем есть ректор, профессора, доценты, ассистенты и вспомогательный состав.

Некоторые исследователи социально-психологических проблем полагают, что каждый человек, как актер, просто получает роль извне и послушно ее исполняет. Однако в сложных, быстро меняющихся условиях реальной жизни, жесткая регламентация и буквальное исполнение губительно сказались бы на результатах его личностной самореализации. В отличие от робота, функционирующего по заложенной извне программе, человек всегда остается самоуправляющимся

существом — не столько объектом контроля, сколько субъектом деятельности. Он может ничего не подозревать о предписанной ему функции и действует исходя из собственных представлений о ситуации, о наилучшем для него способе разрешения возникающих проблем. Как поступит индивид в затруднительной обстановке, зависит от многих факторов. Несомненно, однако, что он не станет игнорировать опыт решения подобных проблем другими людьми. Прошлые поколения отобрали и передали нынешнему образцы поведения в типичных социальных ситуациях, которые усваиваются благодаря целенаправленному инструктированию, либо в результате случайного научения (дети копируют других детей и взрослых). Обе эти формы могут проявляться совместно. Люди живут в обществе и каждый из них выполняет множество социальных функций. Например, служебные (начальник, подчиненный, рядовой сотрудник, специалист, ученик), житейские (квартиросъемщик, покупатель, сосед), семейные (муж, жена, сын или дочь) и т.д. Выполнять некую социальную функцию означает делать то, что «положено» на данном месте при данных обстоятельствах. «Положено» — это, с одной стороны, предписано законами, установлениями, с другой — нравами и обычаями, действующими там, где люди живут.

Поскольку тому, что «положено», учат всех членов больших и малых социальных групп, всякий человек должен выполнять определенные «социальные роли». Конечно, понимание того, что человек обязан и что не обязан делать в данной социальной роли, может расходиться с пониманием других. Это обстоятельство вызывает постоянные дискуссии в обществе, а иногда приводит к конфликтам между людьми (негативные роли, криминальные).

Роли безличны. Они зависят не от личности исполнителя, а лишь от исполняемой им «жизненной партии». Это влечет за собой известные неудобства - хочет человек или нет, он должен поступать в соответствии с правами и обязанностями, приданными занимаемой им позиции. Например, если кто-то стал мужем, ему придется отказаться от многих молодецких забав. Человек становится тем, за кого его принимают окружающие. В связи с этим известный специалист в области межличностного взаимодействия И. Кон замечает в одной из своих работ, что «казаться - это то же «быть», но только не для себя, а для других. Трус, который сумеет достаточно долго «казаться» храбрым, может, в конце концов, стать им».

В то же время нельзя сводить роль к внешнему представлению. Уважительность в общении с руководителем (менеджером) может быть продиктована корыстными целями. Вот почему исполнение социальной роли всегда содержит в себе чувства, мысли, стремления. Важно, чтобы все они были определены еще до того, как появился конкретный исполнитель. Большую часть жизни индивид проводит в кооперации с другими людьми, и каждое его действие, строго говоря, есть лишь элемент более масштабной системы совместной деятельности. Отсюда исходят две важные особенности каждого человека – обязательное ощущение личной ответственности перед партнером взаимодействия и обстоятельный анализ его поведения, поступков и действий.

Итак, **социальная роль** — это *выработанная обществом и усвоенная индивидом система мыслей и чувств, намерений и действий, подобающих в данной ситуации человеку, занимающему определенное социальное положение*

ние. Между тем, помимо социальной каждый человек исполняет и другие роли. Наиболее значимыми из них являются межличностные, внутригрупповые и индивидуальные роли.

Межличностные, внутригрупповые и индивидуальные роли

У каждого человека есть круг людей, с которым он сталкивается изо дня в день. В отношении одного человека он выступает в роли Друга, в отношении другого — в роли Недоброжелателя. Кто-то для него Подопечный, кто-то Покровитель, кто-то Враг или Мучитель, кто-то Партнер, а кто-то Предмет обожания. Распределение межличностных ролей между человеком и кем-то другим всегда связано с чувствами друг к другу и с «предысторией» взаимодействия. Но коль скоро роли уже распределены, то у каждого есть ожидания к другому человеку. Следовательно, **межличностная роль** — это то *поведение, которое ожидается от одного человека другим согласно установившимся между ними отношениями*. Если один пренебрегает ролевыми ожиданиями партнера, то отношения меняются и межличностные роли распределяются по-новому.

Вступая в общение с кем бы то ни было, каждый человек исполняет одновременно и социальную роль, и межличностную. Причем на первом плане - роль социальная. Однако они нередко расходятся. Такое расхождение между социальной и межличностной ролью делает людей «актерами поневоле». Неспроста социологи так любят ссылаться на Шекспира, который, как известно, писал:

*Весь мир — театр.
В нем женщины, мужчины — все актеры.
У них есть выходы, уходы.
И каждый не одну играет роль.*

Такое понимание действий людей связано с тем, что кроме социальных и межличностных ролей, люди играют еще и «внутригрупповые». Например, роль Лидера (формального или неформального), роль Союзника или Соперника, роль Конфликтного человека или Умиротворителя и т.д.

Внутригрупповая роль - это *поведение, которое ожидается от сотрудника членами малой группы, в которую он входит в соответствии с имиджем, приобретенным им в структурном подразделении фирмы или организации*. Однако каждый человек одновременно и последовательно входит во многие другие малые группы. И в каждой из них его внутригрупповая роль может оказаться разной. Лидер в одной среде может считаться ведомым в другой и т.д.

Внутригрупповые роли, исполняемые людьми с детства, решающим образом формируют их характер. Согласно «теории зеркального «Я» Чарльза Кули, малая группа формирует соответствующее представление о каждом ее участнике, что существенно влияет на содержание представляемого им «Я-образа». Но каждый человек на конкретном этапе своей жизни одновременно включен в функциональную систему многих группам. В результате у него формируется целый набор «Я-образов». Вести себя в соответствии с каким-либо из них - значит проявлять себя,

или играть **индивидуальную роль**. Это то поведение, которое человек ожидает от самого себя (согласно своей самооценке) и которое при определенных обстоятельствах воспроизводит прошлый опыт приспособления к окружающей его социальной среде (большой или малой группе).

Множество «Я-образов» отнесены к единому пункту - самосознанию. С детства у человека формируется особая психологическая инстанция, задача которой - интегрировать разные «Я-образы», нанизывать их на одну личностную ось. Этот феномен обозначается понятием «психологический автопортрет». Для этого в психологии используются два механизма, объясняющие интегративную деятельность людей - «вытеснение» и «компенсация». Сущность первого заключается в том, что из «Я-образов» изымается все, что противоречит друг другу или наносит травму самолюбию индивида. Эффект же компенсации заключается в том, что противоречивые и травмирующие черты «Я-образов» становятся непротиворечивыми и лестными благодаря человеческой фантазии.

Исполняя межличностные, внутригрупповые и индивидуальные роли каждый человек продолжает свое личностное развитие, стремится к личностной самореализации в различных формах общения с другими людьми. Особенно это актуально в условиях современного ведения производственной и финансово-экономической деятельности организациями и фирмами. Вот почему руководитель (менеджер) сам обязан уметь эффективно и правильно общаться с сотрудниками во всех ситуациях их деятельности. Одним из условий эффективности решения этой задачи выступает знание и учет им особенностей общения в интересах организации и управления ее деятельностью.

Особенности общения в условиях функционирования организации

Как известно, общение в коллективах государственных, коммерческих и других организаций строится на основе требований соответствующих корпоративных правил, регламентирующих отношения субординации и координации взаимоотношений между различными категориями сотрудников. В то же время необходимо подчеркнуть, что заложенные в них принципы не противоречат общепризнанным нормам и правилам общения в обществе, а дополняют и конкретизируют их в соответствии с требованиями принципа единоличного руководства и ответственности руководителя.

Учитывая, что взаимоотношения, исходя из особенностей профессиональной деятельности, классифицируются по сферам их проявления (корпоративные, общественные, социальные и др.), то правомерно и общение в этих сферах подразделять на два вида: корпоративное (официальное, деловое) и некорпоративное (неофициальное). При этом руководителю следует учитывать, что каждый из этих видов имеет свои характерные черты и отличия в технологии реализации (совокупности содержания, форм, средств, методов и приемов).

Характер **корпоративного общения** определяется принципом строгой субординации, отличается категоричностью, краткостью, реализацией профессиональных категорий, понятий и терминов. Его главным содержанием являются проблемы организации служебного взаимодействия, обеспечения четкости в

реализации проектов, выполнения договорных обязательств и др. В таком общении основное условие успеха руководителя заключается в произведении впечатления грамотного специалиста, знающего свое дело профессионала.

Свои особенности имеет также и **некорпоративное общение** сотрудников. Его основным содержанием, как правило, являются личностные проблемы и собственные интересы сотрудников. Содержание такого общения реализуется посредством уже иных форм, методов и приемов обмена информацией. Наблюдения социальных психологов показывают, что в таком общении важны открытость, отзывчивость, общность ценностей, сочувствие, способность дать правильный совет и своевременно оказать моральную или психологическую поддержку.

В то же время психологической наукой также выделены **специфические факторы**, детерминирующие своеобразие общения в условиях структурных подразделений организаций и фирм. К их числу отнесены:

- объективные предпосылки (единство экономических, материальных и других мотивов совместной деятельности) для утверждения и развития высших форм общения в условиях корпоративного единства;
- определенная регламентация содержания и видов общения характером профессиональной деятельности различных специалистов;
- широкое использование многообразных средств общения и специфика их применения. Это связано с наличием в подразделениях фирмы сотрудников с различным социальным, образовательным, нравственным и другим статусом;
- обусловленность содержания, форм и средств общения многонациональным составом структурного подразделения. Каждая нация и народность имеет свои характерные социально-психологические особенности общения. В связи с этим руководителю необходимо помнить о том, что не все позволительное в общении с сотрудником одной национальности может реализовываться в отношении сотрудника другой.

Это лишь некоторые особенности общения в условиях функционирования организации (фирмы). Их перечень значительно расширяется в каждом конкретном случае и руководителю важно их учитывать при выборе наиболее эффективной технологии взаимодействия с сотрудниками. Однако в любом случае в ее основу должны быть положены соответствующие принципы.

Принципы общения с сотрудниками

К числу основных принципов организации и осуществления общения руководителя со своими сотрудниками в последние годы отнесены следующие психологические, педагогические и организационные требования, реализация которых выступает одним из условий его эффективности.

1. Общение с сотрудником должно осуществляться с учетом его личностных ценностей и индивидуальных психологических особенностей. Для того, чтобы достигнуть ожидаемых результатов во взаимодействии с ним необходимо всегда учитывать то обстоятельство, что психологический эффект каждого внешнего воздействия на личность обусловлен историей

ее развития, ее внутренними закономерностями. Среди таких особенностей, прежде всего, выделяется темперамент человека. Надо иметь в виду, что сотрудники с различными его типами по-разному могут воспринимать одну и ту же технологию общения. Так, резкий тон может быть совершенно приемлемым в отношении сангвиника или флегматика, но вызовет взрыв негодования у холерика и состояние угнетенности у меланхолика.

2. Для осуществления эффективного общения необходимо знать общие закономерности функционирования психики человека. Для этого руководителю нужны знания механизмов усвоения информации, особенностей ее восприятия во время общения, факторов, влияющих на продуктивность мышления, закономерностей воздействия эмоционально-чувственной сферы личности на общее ее состояние.

3. Процесс общения с сотрудником, его элементы и технология должны заранее продумываться руководителем. Особенно важен учет этого принципа в первое время работы в должности руководителя (менеджера). Это обусловлено тем, что у начинающего специалиста еще не сформировался стереотип поведения, отражающий особенности его нового социального (ролевого) положения. В результате, как показывает практика, именно в начале профессиональной карьеры возникают наиболее проблемные коммуникативные ситуации.

4. Положительная реакция сотрудника на общение обязательно должна стимулироваться. Имеется в виду, что в этом случае руководитель оказывает благоприятную психологическую поддержку, создает условия для заинтересованности сотрудника в обмене той или иной профессиональной, социальной или другой информацией.

5. Учет внешних условий, в которых осуществляется общение. Внешние условия должны реализовываться в интересах общения. Вот почему необходимо во всех случаях знать и предвидеть те из них, которые будут способствовать повышению его результативности.

6. Обеспечение активности субъектов общения. От этого зависит как объем произведенного обмена информацией, так и ее объективность. Вот почему уже на начальном этапе общения руководитель должен использовать все имеющиеся в его распоряжении средства для формирования интереса сотрудника к общению, его личностную познавательную активность.

Эти и некоторые другие принципы положены в основу разработанных в отечественной психологии моделей и специальных технологий общения с персоналом.

Модель и технология общения с персоналом

Один из продуктивных и перспективных подходов, свидетельствующий о высоком уровне профессиональной компетентности менеджера, заключается в практическом использовании эффективных технологий взаимодействия с персоналом организации (фирмы). Здесь системно проявляются целеустремленность, коммуникабельность, результативность, корректность и другие стороны

общения. Овладение моделью и технологией общения представляется возможным, если руководителем будет обеспечено выполнение своих обязанностей по организации функционирования подразделения не манипулятивно в авторитарном стиле руководства, а на основе учета психологических особенностей сотрудников. Принципиальное основание решения данной проблемы базируется на его способности анализировать причинность, характер и последствия суждений, отношений, действий и поступков подчиненных. Только такое понимание воздействия руководителя на подчиненного может дать желаемый результат без привлечения дополнительных усилий, средств и установления излишней регламентации.

Менеджеру важно знать, что определяющим в механизме рефлексии является ее индивидуально-смысловая обусловленность. При этом понимается рефлексивное самоопределение, дополняемое другими способами саморазвития культуры общения. Сформированная таким образом творческая общенческая позиция у сотрудника, которая устойчиво проявляется и детерминирует его вполне определенные оценки и действия, является одним из существенных признаков овладения руководителем моделью убеждающего воздействия.

В основе убеждающего воздействия в подавляющем большинстве случаев лежит **рефлексивно-гуманистическая концепция** и основанная на ней практика, которая успешно используется эффективными управленцами (менеджерами) в нашей стране и за рубежом. Главный ее смысл состоит в культивировании неразрушительных способов взаимодействия, воздействия, развития и саморазвития сотрудников. Сущность такого воздействия проявляется в стремлении руководителя к сотворчеству с персоналом, которое обеспечивается постоянным развитием понимания им широты и увеличивающегося многообразия (полифонии) индивидуальных ценностей внутренней и внешней жизни каждого участника общения. И только на основе их видения, уважительного отношения к ним, стимулирования самореализации личности осуществляется активное влияние на помыслы и поступки сотрудников.

В рамках такой модели проявляются способность руководителя генерировать творческие основания в повседневных отношениях с сотрудниками и с их помощью эффективно воздействовать на персонал подразделения в целом. При этом посредством убеждающего воздействия на созидательной основе обеспечивается включение в процесс управления и усвоение его подчиненными как необходимых нормативных регламентаций, так и сокровищ культуры (общечеловеческих, государственных, национальных, религиозных и др.), вытесняя сформировавшиеся в нашем обществе на основе длительной социально-политической эволюции авторитарно-бюрократические стереотипы общения. Здесь вносимая ценность приобретает значимый смысл для каждого субъекта совместной деятельности.

Данная привлекательная идея может быть эффективно реализована с помощью самосовершенствования, рефлепрактики и других эффективных как традиционных, так и инновационных подходов к овладению современной культурой общения. Они обеспечивают сочетание продуктивного опыта с новыми

решениями, взаимообогащение и взаимопонимание. В частности, предоставляется возможность бесконфликтно вытеснять стереотипы равнодушия, разобщенности и безответственности, осуществлять адаптацию новых сотрудников к динамично меняющимся условиям современного российского общества, а их начальников - к новым подходам в управленческой деятельности; утверждать менталитет руководителя (менеджера) новой экономической формации и др.

В основу модели (рис. 2) положена концепция убеждающего воздействия А.Ю.Панасюка. В ее рамках главная цель состоит в образовании новой психологической позиции у сотрудника (суждения, взгляда, отношения, притязания, установки и т.д.) на решаемую проблему в том случае, когда она не совпадает с прежними стереотипами подчиненного. Модель объединяет совокупность иерархически связанных элементов убеждающего воздействия, которые реализуются в соответствии с отмеченным алгоритмом, что позволяет менеджеру более продуктивно решать задачи не только чисто общенческого характера, но и самые сложные проблемы функционирования подразделения.



Рис 2. Модель убеждающего управленческого воздействия

Важнейшей отличительной чертой убеждающего воздействия является исходная управленческая ситуация (требование), которая содержит противоречие в позициях субъектов совместной производственной или другой деятельности по решаемому вопросу. Здесь руководителю не надо добиваться, чтобы подчиненный отказался от собственной позиции или ценности. Напрасным и неэффективным может оказаться внушение, манипулирование, личный пример, просьба и даже приказ. В таких ситуациях целесообразно использовать убеждающее воздействие, основное предназначение которого заключается в обра-

зовании новой психологической позиции у сотрудника (суждения, взгляда, отношения, притязания, установки и т.д.), которая характеризует его новое отношение к решаемой проблеме. Сложившаяся к моменту убеждающего воздействия позиция подчиненного отражает его внутренние ценности, потребности. Практикой доказано, что этого психологического образования достаточно для возникновения и проявления вполне определенного поведения.

Новая психологическая позиция сотрудника отличается от прежней. Она может быть сформирована в результате осуществления убеждающего воздействия в соответствии с наиболее приемлемым алгоритмом. Его реализация руководителем в процессе общения позволяет последовательно достичь:

- восприятия сотрудником убеждающего воздействия и той информации, которую оно несет, т.е. формирования у него первичного образа сообщенной ценности, требования, наряду с имеющимися собственными ценностными оценками;

- понимания сотрудником информации убеждающего воздействия, предполагающего действительное постижение смысла и значения полученного требования. Результатом такого понимания должно явиться приобретение знания о требовании, которое содержится в убеждающем воздействии. В сознании подчиненного это знание приобретает характер убеждения;

- принятия содержания информации убеждающего воздействия (интериоризации внешних ценностей). Оно выступает как процесс включения ценности полученного требования в структуру личностных ценностей. В связи с исключительным местом и ролью «принятия» в достижении успешности убеждающего воздействия важно его рассмотреть более детально.

Феномен «принятия» (акцепция) предполагает учет и использование всех его условий, факторов и механизмов в контексте целостного убеждающего воздействия. Они охватывают следующий круг вопросов. Сотрудник включает в собственную систему ценностей требование руководителя, если оно отвечает следующим **условиям**: требование не противоречит уже существующим у него ценностям; возникшая в результате новая ориентация позволяет лучше удовлетворить его интересы и потребности; образование аттракции (притяжения, привлечения) между руководителем и сотрудником. Отмеченные условия реально действуют в виде **факторов принятия требования**: синергизма (вместе действующих) внешних и внутренних ценностей; стимулирования результатом принятия предъявляемых требований собственной удовлетворенности (удовольствия, комфортности); формирования действенной зависимой связи между руководителем и сотрудником в его интересах.

Отмеченные условия и факторы принятия требования детерминируют функционирование соответствующего психологического механизма идентификации - соотнесение требования с собственной системой ценностей вызывает у сотрудника либо его блокирование (защиту, непринятие требования), либо акцентирует его, образуя необходимую ценностную ориентацию на его выполнение в профессиональной деятельности. Это обеспечивает трансформацию внешних ценностей, содержащихся в требовании руководителя, в структуру

личностных ценностей сотрудника. К тому же если результат явится реальным удовлетворением собственных потребностей, то подчиненный проявит к нему особый интерес.

Итак, механизм принятия требования во многом определяется искусством руководителя донести до подчиненного персонала положительную для него установку, которая усилит аттракцию между ними. Это приводит к развитию новых ценностных ориентаций подчиненных в сторону задач, решаемых в процессе совместной деятельности, и усиливает совмещение задач профессиональной деятельности и личных интересов сотрудников. В результате принятия ценности, содержащейся в убеждающем воздействии, собственно и достигается цель управленческого общения. Таким образом, восприятие, понимание и принятие убеждающего воздействия — это составляющие его алгоритма, который впоследствии формирует соответствующую технологию.

Технология убеждающего воздействия

Технология убеждающего воздействия по своей сущности выражает системное управленческое воздействие одного сотрудника (руководителя) на другого (подчиненного), которое достигается применением взаимосвязанной последовательности приемов, техники и методов непосредственного и опосредованного влияния для обеспечения наиболее эффективного решения профессиональных задач. Она должна отвечать требованиям высокой унифицированности, экспансивности (быстрая и широкая распространяемость), продуктивности, практической целесообразности и доступности.

Современные достижения человековедения позволяют предложить руководителю продуктивные варианты такой технологии. Они представляют собой синтез наиболее эффективных частных технологий, которые объединены единым системообразующим началом — целями достижения оптимальности управления. Такая целостная технология складывается из ряда эффективных самостоятельных технологий — исследовательско-аналитической, конструкторско-прогностической, деятельностно-регулятивной и непосредственно коммуникативной. Представленные технологии по содержанию представляют совокупность психолого-педагогических методов, позволяющих наиболее эффективно достигать цели убеждающего воздействия на всем «маршруте» данной работы. По составу их можно представить как стратегию, тактику и технику взаимодействия руководителем управленческого инструментария в соответствии с методологическими, психолого-педагогическими и организационно-методическими установками.

Стратегия убеждающего воздействия отражает общую концепцию, замысел и план менеджера по использованию способов осуществления данного вида воздействия. Весь этот процесс подчинен конечной цели и предполагает решение трех задач:

- 1) диагностики исходных позиций сотрудника по отношению к требованиям и распоряжениям руководителя. Это позволяет выработать наиболее эффективную тактику и технику формирования его ценностных ориентаций для принятия и выполнения требований;

2) разрушения (деструкции) блокирующих негативных психологических барьеров у подчиненного, которые препятствуют принятию распоряжения;

3) конструирования новых личностных позиций сотрудника, выражающих принятие требования. В соответствии с предполагаемой стратегией руководитель вырабатывает и реализует наиболее эффективную тактику убеждающего воздействия. Она в конкретных условиях исходит из реальных задач и предполагает задействование наиболее рациональных техник и приемов убеждающего воздействия.

Тактика убеждающего воздействия устанавливает *порядок решения текущих задач*, которые продвигают к общей цели, используя наиболее приемлемые способы и средства в соответствии со складывающейся ситуацией. Наиболее приемлемая тактика вырабатывается на правовой основе, в соответствии с научными рекомендациями и с учетом реального уровня результатов управленческой деятельности. Она призвана обеспечить гибкое, эффективное достижение восприятия, понимания и принятия ценности, которая избрана в качестве предмета убеждающего воздействия.

Техника убеждающего воздействия руководителя — это его искусство целостно использовать совокупность сил, средств, инструментария, способов и приемов достижения выдвинутой цели. В числе *рациональных техник*, которые предназначены для достижения принятия ценности его требования, можно использовать аргументацию, контраргументацию, защиту от некорректного спора и др. Например, невербальные техники, нестандартные способы вербального общения, приемы мониторингового контроля и диагностики взаимоотношений с персоналом помогут менеджеру успешно решать проблему аттракции в процессе убеждающего воздействия и общения в целом. Комплексное их применение должно быть выверено методически и скоординировано по всем направлениям. Овладение руководителем апробированной методикой в сочетании с инновационными подходами и действиями выступает важной предпосылкой повышения эффективности техники убеждающего воздействия.

Овладение практикой убеждающего воздействия

Применение технологии убеждающего воздействия руководителя на персонал организации (фирмы) во многом будет способствовать повышению эффективности его управленческого общения. Поэтому овладение ею является актуальной практической задачей каждого менеджера. Этим предоставляется возможность задействовать не востребуемые ранее резервы всех субъектов совместной деятельности. Для этого руководителю могут быть полезными некоторые *практические рекомендации*, соблюдение которых способствует овладению практикой убеждающего воздействия.

В практике управленческой деятельности убеждающее воздействие должно органически присутствовать во всей коммуникации управления. Здесь оно развивается по определенным этапам, вариантам, выражает характер взаимодействий руководителя и персонала.

В зависимости от ситуации убеждающее воздействие, проходя два этапа развития, может реализовываться на каждом из них по одному из следующих вариантов или направлений.

Этап восприятия и понимания требования (*первый этап*) предполагает следующие варианты: полное восприятие и понимание; невосприятие и непонимание требования, о чем получена информация от подчиненного; невосприимчивость и непонимание требования при отсутствии обратной связи. Каждый из отмеченных вариантов предполагает использование менеджером своей тактики для достижения полного восприятия и понимания предъявляемых требований. Это позволит осуществить успешный подход ко второму этапу убеждающего воздействия.

Второй этап — принятие требования - объединяет два направления: принятие ценности требования и принятие ценности личности руководителя сотрудником. Это обусловлено тем, что в непосредственном доведении требования подчиненный видит и принимает как ценность выдвигаемых требований, так и ценность того, кто это делает. Неприятие одной из данных ценностей требует от руководителя применения новых техник для достижения успеха на втором этапе. Здесь возможны и реализуются два направления.

Первое направление — принятие сотрудником личности менеджера, в котором предполагается четыре варианта:

- 1) исключительная авторитетность руководителя (полное принятие);
- 2) внешнее безразличие;
- 3) открытое несовпадение ценности личности;
- 4) полное неприятие подчиненным личности начальника и его требований.

Степень рассогласования или совпадения оценок сотрудником менеджера на основе сравнения его реального статуса с собственными критериями оценивания должны быть известны руководителю. Это обеспечит ему возможность правильно избрать подход и реализовать эффективные меры, обеспечивающие решение проблемы личностного восприятия.

Второе направление предполагает принятие ценности требования в качестве нового собственного ценностного образования. Здесь руководитель, возможно, столкнется с четырьмя вариантами решения проблемы, которые определяются степенью рассогласования ценности требования с личностной ценностью подчиненного:

- 1) полное несовпадение ведет к неприятию требования;
- 2) частичное несовпадение, вызванное высоким самомнением подчиненного;
- 3) частичное несовпадение, обусловленное заниженной самооценкой подчиненного;
- 4) рационально неразрешимые противоречия, которые приводят к конфликтам между подчиненным и начальником и к срыву выполнения стоящих практических задач.

Все отмеченные этапы коммуникативного процесса убеждающего воздействия определяются типом ситуации и реальными психологическими барьерами в управлении. Многообразие же вариантов развития процесса требует от руководителя выбора наиболее адекватной технологии. К тому же творческий подход к деятельности позволяет ему реализовать наиболее эффективное убеждающее воздействие.

Итак, в практике общения руководителя (менеджера) с персоналом организации (фирмы) представляется целесообразным и привлекательным использование убеждающего воздействия. Оно, как свидетельствуют результаты специальных исследований, выступает важным средством в решении профессиональных задач, которые не всегда совпадают с интересами и потребностями сотрудников. Преодоление данной неадекватности и достижение наибольшего совпадения корпоративных и личных интересов требуют от руководителя овладения продуктивной моделью и технологией убеждающего воздействия. Достижение этой цели в целом способствует знанию изложенных теоретических и прикладных разработок психологии общения.

Вопросы и задания для самоконтроля знаний

1. Раскройте понятие и содержание общения как социально-психологического явления.
2. Выявите общие признаки и особенности содержания коммуникативной, перцептивной и интерактивной функций общения.
3. Определите, в каких действиях и поступках студентов Вашей группы проявляются межличностные, внутригрупповые и индивидуальные роли.
4. В чем заключаются особенности общения в условиях организации (фирмы) и как они влияют на эффективность ее функционирования?
5. Оцените целесообразность реализации менеджером представленной в настоящей главе модели и технологии общения с персоналом.

Дополнительная литература

1. **Григорович, Л.А.** Педагогика и психология: учеб. пособие для студентов вузов / Л.А. Григорович, Т.Д. Марцинковская. -М.: Гардарики, 2003. -475 с.
2. **Крысько, В.Г.** Психология и педагогика: курс лекций / В.Г.Крысько. -М.: Омега, 2006. –С.164-206.
3. **Реан, А.А.** Психология и педагогика / А.А. Реан, Н.В. Бордовская, С.И.Розум. –СПб.: Питер, 2008. -432 с.
4. **Харламов, И.Ф.** Педагогика: учеб. для студентов вузов, обуч-ся по пед. спец./ И.Ф. Харламов. -М.: Гардарики, 2002. -517 с.

ЧАСТЬ 2
ПЕДАГОГИКА

Глава 6. СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ ФЕНОМЕН ОБРАЗОВАНИЯ

Организационно-дидактические основы образования. Образование как общечеловеческая ценность. Содержание образования. Особенности образования взрослых. Единство образования и самообразования. Проблема непрерывного образования.

Характеристика российской образовательной системы. Главная цель образования. Содержание и система образования. Аттестация, лицензирование и аккредитация. Управление образовательной системой. Мониторинг системы образования. Оценка качества образования.

Образование представляет собой многоаспектное явление, рассматриваемое в различных областях научного знания и человеческой мысли. Его научные и теоретические проблемы исследуются одной из отраслей педагогики – **дидактикой**. В настоящее время она разрабатывает теоретические и прикладные проблемы образования и обучения. Ее предметом является обучение как средство образования человека, т.е. взаимодействие преподавания и учения в их единстве, обеспечивающем организованное педагогом усвоение учащимися содержания образования. В связи с этим представляется весьма важным рассмотрение, прежде всего, его организационно-дидактических основ.

6.1. Организационно-дидактические основы образования

В самом общем виде образование представляет собой процесс педагогически организованной социализации личности. При этом в законе Российской Федерации "Об образовании" (1992 г.) это положение конкретизируется и трактуется как «целенаправленный процесс воспитания и обучения в интересах человека, общества, государства...». Следовательно, рассмотрение образования в виде педагогической системы, направленной на достижение определенных целей формирования и развития личности, предполагает, прежде всего, его анализ как общечеловеческой ценности.

Образование как общечеловеческая ценность

Следует подчеркнуть, что рассмотрение образования как единства обучения и воспитания обеспечивает культурную преемственность поколений и готовность человека к выполнению социальных и профессиональных ролей. В этом случае индивид осваивает систематизированную совокупность нравственных и культурных ценностей, соответствующих его интересам и общественным ожиданиям. Следовательно, образование, в соответствии с интересами и способностями личности, выступает одним из фундаментальных прав человека. Общественная значимость культуры и нравственных ориентиров деятельности и поведения человека делают его предметом интереса не только индивида, но

также общества и государства, которые, в связи с этим, активно влияют на образование, поддерживая те или иные образовательные институты, определенные модели учебно-воспитательного процесса.

Особенность культурно-исторической преемственности образования заключается в том, что социально ценные качества личности формируются и развиваются не стихийно, а целенаправленно. Многообразие отраслей и направлений деятельности человека в обществе, интеллектуальная насыщенность современного квалифицированного труда и сложность осваиваемых пластов культуры требуют от государства и общества соответствующей организации целостной образовательной среды. К тому же в образовании непосредственное бытие человека соединяется с достигнутым уровнем культуры общества, осмысливается и упорядочивается в системе нравственных категорий и научных понятий, социально одобряемых образцов поведения и т.п. В связи с этим развивающаяся личность способна самостоятельно приобретать и перестраивать опыт, знания и навыки деятельности, выработанные обществом в результате его эволюционного развития.

Классификация видов образовательной практики осуществляется по критериям формируемых и развиваемых в ее системе знаний, навыков и умений (общее или профессиональное образование) и по уровням сложности образовательных программ (дошкольное, школьное, высшее). Вот почему представления об образовании, его теоретическое осмысление историчны и зависят от ряда целеполагающих идей, в том числе этических, социально-философских и педагогических. Следовательно, образование выступает важной категорией целого ряда наук. Основополагающее значение имеет эта категория и для педагогической науки.

Главные идеи образования соотносятся с исторически и социально варьируемыми идеалами личности и образованного человека. Цели общества и цели учащихся связаны друг с другом - чем менее образован человек, тем более расходятся его спонтанные цели с государственными, общественными, социальными и педагогическими. Снятие этого противоречия предполагает постепенное сближение и, в конечном счете, совпадение личностных смыслов деятельности участвующих в образовательном процессе сторон.

Необходимо отметить, что в современной педагогической науке преодолевается отношение к знаниям, навыкам и умениям как к конечным целям образования. В последние годы большинством ученых и практиков они рассматриваются как его важнейшие средства, обеспечивающие полноценное развитие личности и ее включение в социально-значимую деятельность, предполагающую различные возможности самообразования в интересах конкретного человека.

В образовании последующих лет предполагается соотносить педагогическое руководство человеком с его активностью и самостоятельностью в преодолении постепенно нарастающих но все-таки посильных трудностей обучения и воспитания. При этом считается целесообразным формирование и поддержание образовательных мотивов личности, как одной из основных задач пе-

дагогов и психологов. Недооценка мотивационных факторов, манипулирование межличностными отношениями способны не только замедлить развитие и профессиональное становление учащихся образовательных учреждений различных уровней, нанести вред их физическому здоровью, но и сформировать искаженную картину мира, вызвать отвращение к интеллектуальной деятельности и науке. Это, в свою очередь, негативно скажется на поведенческих установках учащихся и нанесет ущерб социально-экономическому развитию общества и государства.

Обучение и воспитание — стороны единого процесса образования. В то же время обучение предполагает усвоение знаний, умений и навыков, позволяющих тому, кто обучает, и тому, кто обучается, говорить на одном языке объективных значений элементов культуры. Воспитание же предполагает усвоение нравственных ценностей и норм общественного и профессионального поведения, которое, в свою очередь, невозможно без обучения.

Мотивированность учащихся в образовательном процессе проявляется в их интересах и склонностях, обеспечивающих внимание к определенному уровню образования и способам его приобретения. В то же время образование развивает в человеке необходимую способность к самокритике мышления, рефлексировающей проверке и самокорректировке. Эти процессы имеют большое значение для становления творческих установок формирующейся и развивающейся личности, движущих не только индивидуальное, но и общее культурное развитие, что находит свое отражение в содержании образования.

Содержание образования

Тот или иной уровень образования представляет собой относительный результат процесса обучения, выражающийся в формируемой у людей системе знаний, навыков и умений, а также отношений к явлениям природы и общественной жизни, составляющих его основное содержание. В то же время, он также представляет собой процесс изменения, развития и последовательного совершенствования сложившейся системы знаний и отношений личности в течение всей ее жизни, абсолютную форму бесконечного, непрерывного овладения новыми знаниями, навыками и умениями в связи с изменяющимися условиями жизни, ускоряющимся научно-техническим прогрессом. Следовательно, в содержании образования сконцентрирована не только сумма знаний, но и основа психологической готовности человека к непрерывности в накоплении знаний, их переработки и реализации в своей жизнедеятельности.

В чем же заключается конкретное содержание образования?

В процессе образования человек овладевает содержанием знаний о природе, обществе, мышлении, способах деятельности, позволяющих ему занять определенное положение среди людей, достигать конкретных целей и результатов в профессиональной деятельности, взаимодействии и общении с другими людьми. Одновременно оно вооружает человека системой интеллектуальных и практических навыков и умений, позволяющих ему решать любые проблемы, возникающие в его жизни и профессиональной деятельности. Также не менее

важно то, что в процессе образования человек накапливает опыт эмоционально-волевого отношения к окружающему миру, к другим людям, что дает ему возможность, с одной стороны, самосовершенствоваться, развивать свою психику и внутренний психологический мир, а с другой – поддерживать взаимовыгодные отношения с окружающей его социальной средой.

Наконец, в ходе образования человек накапливает опыт творческой деятельности, необходимый для решения разносторонних проблем жизни и деятельности. В результате, основное содержание образования направлено на всестороннее развитие личности, т.е. формирование человека, имеющего широкие и устойчивые знания, навыки и умения, сочетающего в своей деятельности физический и умственный труд, производящего материальные и духовные блага для общества. Следовательно, в результате усвоения содержания образования определенного уровня человек получает гармоничное развитие в духовном и физическом отношениях, сочетает высокие нравственные идеалы с развитым эстетическим вкусом, стремится к удовлетворению разносторонних общественно целесообразных материальных и духовных потребностей.

В то же время огромный объем знаний, накопленных человечеством, не позволяет утверждать, что отдельный человек когда-нибудь сумеет овладеть им полностью даже после очень длительного обучения. Получение образования свидетельствует лишь об овладении заданным объемом его содержания в определенной области и достижении необходимого для выполнения профессиональной и другой деятельности уровня самостоятельного мышления. В связи с этим, главными критериями образованности являются системность знаний в определенной области человеческой культуры и системность мышления, которые проявляются в том, что человек способен самостоятельно восстанавливать недостающие звенья в системе знаний с помощью собственных логических рассуждений. Эта идея полностью подтверждается древним афоризмом: «Образование есть то, что остается, когда все выученное забывается».

Отвечая различной возрастной структуре потребностей и способностей, содержание образования разворачивается от преимущественно эмоционально переживаемых представлений к активно осваиваемой системе знаний о мире и отношениях с людьми, которые расширяются в учебно-воспитательном процессе концентрически и линейно. Педагогически обоснованный отбор и представление такого материала производится по критериям полноты и системности видов деятельности, необходимых для развития интеллектуально-познавательных, эмоционально-ценностных, волевых и физических качеств личности и соответствующего этим видам деятельности культурного содержания на различных уровнях сложности. Следовательно, в перспективе развития человека содержание образования призвано обеспечить полноценное «проживание» отдельных возрастных этапов (детства, отрочества, юношества, зрелости и др.), психологически обоснованную последовательность усвоения компонентов культуры и видов деятельности, а также развитие различных способностей в целях самоопределения личности в мире труда, межличностных и общественных отношений.

Эта задача в современном российском обществе решается посредством разработки и реализации образовательных стандартов и соответствующих образовательных программ.

Образовательные стандарты и программы

Образовательные стандарты представляют собой государственные документы, раскрывающие цели обучения и воспитания, обязательные требования к структуре и содержанию образования, закрепленные в особых нормативных документах. В Российской Федерации они введены по закону об образовании 1992 года, согласно которому устанавливаются государственные образовательные стандарты, включающие федеральный и национально-региональный компоненты. Они определяют:

- обязательный минимум содержания основных образовательных программ;
- максимальный объем учебной нагрузки обучающихся;
- требования к уровню подготовки выпускников;
- критерии объективной оценки уровня образования и квалификации выпускников независимо от форм получения образования.

Для обучающихся, имеющих нарушения в психофизиологическом и физическом развитии, установлены специальные образовательные стандарты, на основе которых разрабатываются учебно-методические документы, ориентированные на соответствующие технологии обучения.

На основе требований образовательного стандарта государственными органами управления образованием разрабатываются *примерные образовательные программы*, которые определяют содержание образования всех уровней и направлений. Образовательное учреждение на договорной основе также может реализовывать и дополнительные образовательные программы.

В то же время законом об образовании предусмотрено обучение и по *авторским образовательным программам*. В отличие от примерных программ они разрабатываются образовательными учреждениями самостоятельно, что позволяет реализовывать в них оригинальные концепции и содержание. Однако их использованию в образовательном процессе предшествует экспертиза, апробация, сертификация и т.п. При этом эксперты должны ответить на следующие вопросы: почему возникла потребность в создании новой учебной программы; что лежит в основе ее создания; в чем отличие от существующих программ; обеспечивает ли реализация предложенной программы требования государственных образовательных стандартов и т.д.

В Российской Федерации образовательные программы подразделяются на общеобразовательные и профессиональные. К ***общеобразовательным*** относятся программы дошкольного образования, начального, основного и среднего (полного) общего образования. При этом каждая последующая программа базируется на предыдущей.

Профессиональные образовательные программы направлены на решение задач формирования и повышения профессионального и общеобразовательного уровней, подготовку специалистов. К ним относятся программы начального, среднего, высшего и послевузовского профессионального образования.

Образовательные программы реализуются во всех типах образовательных учреждений и учреждений профессионального образования. В их число также включены специальные (коррекционные) образовательные учреждения и образовательные учреждения для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей (детские дома, школы-интернаты и др.). Учащиеся, не освоившие программы учебного года, в результате чего имеют академическую задолженность по двум и более предметам, по усмотрению родителей либо остаются на повторное обучение, либо переводятся в классы компенсирующего обучения с меньшим числом обучающихся, приходящихся на одного педагога, либо продолжают обучение в форме семейного образования.

Все содержательные и процессуальные аспекты образования интегрируются в **учебном плане**. Современный план отличается вычленением инварианта базового образования, как основы последующей или сопровождающей общее образование специализации. Вот почему общее и специальное образование взаимно предполагают друг друга.

Организационная система образования призвана обеспечить доступ к нему всем, способным его усвоить. Его же дифференцированность может иметь своим основанием только разворачиваемые во времени познавательные способности конкретной личности.

Необходимо отметить, что начало XXI века отличается тем, что непрерывность и так называемая поликультурность образования становятся основными принципами образовательной политики современного цивилизованного государства. Оно не ограничивается стенами учебных заведений, предполагая слияние учебы с трудом и досугом людей. Так, например, обучение детей раннего возраста организуется на гибкой основе, с тем, чтобы семья и общественность совместно участвовали в этом и одновременно несли необходимые расходы. В свою очередь школьное (начальное, основное и среднее) обучение приобретает комплексный характер, все более нацеливается на обеспечение молодежи и взрослых людей широкой общей подготовкой, дающей возможность в последующем овладевать различными специальностями. К тому же развитие современных образовательных систем планируется с учетом возможностей, предоставляемых новыми информационными технологиями. В связи с этим особое внимание уделяется проблеме образования взрослых.

Особенности образования взрослых

Образование взрослых - направление в образовании, обеспечивающее удовлетворение образовательных потребностей лиц, занятых самостоятельной профессиональной деятельностью. С учетом их образовательных интересов и возрастных особенностей создается и действует система специализированных учреждений общего и профессионального образования, культурно-образовательных, досуговых и т. п.

Следует отметить, что образование взрослых хронологически появилось раньше, чем образование детей, но долгое время не было востребовано обществом. Длительное время социально-экономические условия бытия не требовали обучения во взрослости, поскольку того запаса знаний, навыков и умений, которые люди приобретали в детстве, им хватало на всю жизнь. Эта проблема актуализировалась лишь в XIX в. в связи с бурным развитием техники и производственных технологий. В это время в России получили широкое распространение различные общеобразовательные курсы, организованные в виде воскресных школ, кружков чтения, рабочих и крестьянских кружков, главной задачей которых было обучение грамоте и просветительская работа.

В 60-70-е годы XX в. во многих странах мира достижение социально-экономической стабильности и благоприятных перспектив развития общества и отдельных личностей стало связываться именно с образованием взрослых. Причем оно стало оказывать все возрастающее влияние на всю сферу образования. Известный французский исследователь проблем непрерывного образования П.Лангран в связи с этим высказал мысль, что «будущее образование, если рассматривать его в целом и его способность к обновлению, зависит от развития образования взрослых»¹. Это было связано с расширением научно-технической революции, предложившей к внедрению новые технологии, и породившей в западных странах массовую безработицу в связи с профессиональной неподготовленностью взрослых рабочих.

Аналогичная ситуация сложилась в 90-е годы прошлого столетия и в нашей стране. Именно это обусловило необходимость формирования четкой системы, предусматривающей повышение образовательного уровня и квалификации работников различных сфер общества, а также их профессиональную переподготовку. Отличительной чертой образования взрослых в современной России является его преимущественно вечерняя и заочная форма обучения, которая позволяет обучающимся получать образование определенного уровня и профиля без отрыва от производственной деятельности. В то же время, повышение квалификации и профессиональная переподготовка осуществляются как за счет рабочего времени, так и во внерабочее время.

Основными чертами системы образования взрослых в Российской Федерации в настоящее время являются:

- государственно-общественный характер;
- тесная связь с другими подсистемами государственной системы образования;
- базирование на теории обучения взрослых (андрагогике);
- интенсивное развитие рынка образовательных услуг;
- наличие специально подготовленных кадров (профессорско-преподавательского состава, создателей специальных образовательных программ, консультантов и др.).

¹ Lengrand P. Introduction leducation permanente. -Paris, 1970. -P.50.

Основные цели и определяемые ими функции образования взрослых сводятся к удовлетворению потребностей личности (в самосовершенствовании), общества (в формировании социально активной и адаптирующейся к реалиям жизни личности) и экономики (в подготовке компетентного и эффективного работника). Конечной целью же является формирование личности, активно, компетентно и эффективно действующей в экономической и социальной сферах общества и личной жизни.

Перечисленные цели достигаются посредством удовлетворения конкретных образовательных потребностей взрослых людей, которые сводятся к следующим направлениям:

- получению полного (среднего) общего образования;
- приобретению новых или совершенствованию имеющихся профессиональных знаний, навыков и умений;
- поддержанию и улучшению здоровья;
- улучшению качества семейной жизни;
- содержательному проведению досуга;
- развитию собственной личностной сферы.

Отечественная система образования взрослых сориентирована на реальные потребности ее потребителей (пользователей), а также учитывает и прогнозирует нужды развития экономики, общества и отдельной личности. Организационно она состоит из пяти блоков: потребительского (предоставление образовательных услуг, удовлетворяющих потребности взрослых), информационно-ориентационного (доведение информации о перечне образовательных услуг и профессиональная ориентация), содержательно-методического (формирование учебных программ и методического обеспечения), кадрового (подготовка педагогических кадров для работы с взрослой категорией обучающихся) и научного (разработка теоретических и прикладных проблем обучения взрослых).

Однако для определения объективных потребностей взрослых конкретного региона или местности (муниципального образования) нужны постоянные и широкие социологические исследования, выявляющие индивидуальные потребности людей. Решение этой задачи в настоящее время предусмотрено далеко не везде. Устранение названного противоречия возможно на основе самообразования взрослых и других категорий людей в его единстве с образовательной системой государства.

Единство образования и самообразования

Самообразование рассматривается как целенаправленная деятельность человека по расширению и углублению своих знаний, совершенствованию имеющихся и формированию новых навыков и умений, а также личностных свойств и качеств, необходимых для выполнения определенного вида профессиональной и всякой другой деятельности. В современной педагогической науке оно рассматривается в двух аспектах:

1. Как целенаправленная познавательная деятельность, управляемая самой личностью;

2. Как самостоятельное приобретение человеком систематических знаний в какой-либо области науки, техники, культуры, политической жизни и т. п.

В любом из этих подходов в основе самообразования находится непосредственный личный интерес занимающегося в органическом сочетании с самостоятельностью изучения материала. Оно также рассматривается как одно из важных средств самовоспитания.

К числу основных *видов самообразования* отнесены общее, специальное (профессиональное) и другие виды самообразования. Его *основной формой* выступает изучение научной, научно-популярной, учебной, художественной и другой литературы. *Источниками* новых знаний также выступают прослушивание лекций, докладов и аудиозаписей, использование электронных ресурсов, консультации специалистов, просмотр спектаклей и кинофильмов, посещение музеев и выставок, различные виды практической деятельности — опыты, эксперименты, моделирование и др. При этом самообразование всегда имеет целью получение необходимой квалификации или повышение образовательного, в том числе и профессионального, уровня.

Отечественный исторический опыт показывает, что уже в XIX веке многие крупные деятели науки, литературы, искусства, общественных организаций помогали другим в решении этой задачи — создавали народные библиотеки, читальни, народные дома и др. Например, в 1863—1866 гг. в Петербурге издавался учебно-литературный журнал «Самообразование». В 1893 г. в Москве была создана комиссия по организации домашнего чтения при ученом отделе Общества распространения технических знаний, которая разработала специальные программы по многим предметам, изучавшимся в университетах, выпускала «Библиотеку для самообразования», проводила письменные консультации. Облегченные программы для самообразования выпускал Отдел для содействия самообразованию, созданный в Петербурге (1891 г.) при Педагогическом музее военно-учебных заведений. В начале XX в. большое распространение получили книги Н. А. Рубакина — «Письма к читателям о самообразовании» (1913 г.), «Практика самообразования» (1914 г.) и др. Значительную роль в развитии играли различные общества, курсы и народные университеты.

С 20-х гг. прошедшего столетия организованная и систематическая работа проводилась, главным образом, в области политического самообразования. В области общего самообразования, направляемого политпросветами Наркомпросов и профсоюзами, была реализована широкая программа образования трудящихся до уровня требований неполной средней школы.

В середине 30-х гг. XX в., в связи со значительным развитием сети общеобразовательных школ, техникумов и вузов, самообразование стало основным способом самостоятельного углубления и расширения знаний, полученных в учебных заведениях.

В условиях научно-технической революции (с 50-х гг. XX в.) широкое развитие получили системы образования взрослых и повышения квалификации. Эту потребность усиливает и развитие средств массовой информации, что, с

одной стороны, обогатило в те годы процесс самообразования, а с другой — сделало человека причастным к совершающимся в мире событиям, вызывало потребность разобраться в них.

Начало XXI в. характеризуется гуманистической коррекцией самообразования. Теперь оно направлено на гармоничное развитие личности, раскрытие способностей человека, его творческого потенциала, самовыражение, реализацию духовных интересов.

Важную роль в формировании навыков самообразования играет школа различных уровней, которая рассматривает его как обязательный компонент современного обучения. Оно также может развиваться как сопутствующее обучению, расширяя, дополняя, углубляя изучаемый в учебном заведении материал, а может быть и автономно по отношению к обучению, включаясь в изучение новых, не представленных в учебном заведении курсов. В этом случае самообразование, обогащая учение, находит в нем поддержку, апробируя самостоятельно полученные знания, систематизирует их.

В то же время обучение дает возможность обогатить самообразование коллективным поиском, снять некоторые трудности самостоятельного познания. Развиваясь в системе обучения, самообразование получает новые стимулы для своего утверждения. При этом навыки самообразования вырабатываются в первую очередь в процессе проведения различных видов самостоятельной работы учащихся, предусмотренных учебными программами (выбор необходимой литературы, конспектирование, реферирование прочитанного, составление тезисов, подготовка докладов и др.). В этом случае учащиеся пользуются справочной литературой и словарями, в процессе, например, экскурсионной, лабораторной и экспериментальной работы приобретают необходимые для самообразования умения наблюдать, сравнивать, обобщать жизненные явления.

Навыки самообразования, полученные в школе, углубляются и совершенствуются в процессе учебной работы в образовательных учреждениях начального, среднего и высшего уровней. Важную роль в этом, помимо самостоятельной работы с учебной и научной литературой, играют занятия в семинарах, научных студенческих обществах и конструкторских бюро, участие в индивидуальных и групповых исследовательских работах и др.

Самообразование в последние годы развития отечественной образовательной системы рассматривается как составная часть непрерывного образования, выступающего связующим звеном между базовым образованием (общим и профессиональным) и периодическим повышением квалификации или переподготовки специалистов.

Проблема непрерывного образования

Непрерывное образование представляет собой философско-педагогическую концепцию, согласно которой образование рассматривается как процесс, охватывающий всю жизнь человека. В то же время это также аспект образовательной практики, представляющий ее как непрекращающееся целенаправленное освоение человеком социокультурного опыта с использованием всех звеньев имеющейся образовательной системы государства и один из важнейших принципов образовательной политики Российской Федерации.

В теории и практике непрерывного образования особо акцентируется образование взрослых за пределами базового образования — приобретение и повышение профессиональной квалификации, переподготовка в процессе смены профессий, образование в ходе адаптации к меняющимся социальным условиям, досуговое образование и т. д.

В мировой педагогике понятие непрерывного образования выражается рядом терминов, среди которых выделяются «продолжающееся образование», «пожизненное образование», «пожизненное учение», «перманентное образование» и др. К этому понятию тесно примыкает «возобновляющееся образование», означающее получение образования «по частям» в течение всей жизни, отход от практики длительного образования в учебном заведении, оторванной от трудовой деятельности человека, чередование образования с другими видами деятельности, главным образом, с работой.

В психолого-педагогическом аспекте характерной для непрерывного образования является тенденция опоры на самообразование, формирование и развитие умений и навыков самоучения, развитие ценностных ориентаций в духе «учения через всю жизнь», широкое использование современных активных форм и методов обучения, подход к обучению как процессу увеличения объема жизненного и профессионального опыта.

Важной чертой отечественной практики непрерывного образования в последние годы становится самостоятельный выбор образовательных целей и средств их достижения. В связи с этим идея непрерывного образования связана с переходом образовательной теории и практики от парадигмы преподавания, в рамках которой человек выступает как «объект обучающих воздействий», к парадигме, предполагающей гуманистический тип отношений участников образовательного процесса (обучающих и обучающихся), личностное саморазвитие обучающихся.

В личностном плане непрерывное образование реализуется не только за счет функционального включения человека в образовательный процесс или организационных мер, обеспечивающих «преемственность звеньев», но и благодаря формированию внутренней личностной позиции, обеспечивающей преемственность образования во внутреннем мире личности. В этом случае оно является способом выработки ее смысловых, жизненных ориентиров, включая и профессионально-образовательный, одной из жизненно важных линий самореализации личности, которая осуществляется средствами образования.

Непрерывное образование также выступает как путь и средство творческого роста личности, конструктивного преодоления ситуаций социального и профессионального жизненного кризиса. Вот почему для психолого-педагогической практики важнейшей областью его проблематики является процесс самоактуализации человеком своих ценностей и творческого потенциала в образовательном процессе.

Разработка в Российской Федерации проблематики непрерывного образования отличается остротой, связанной с изменениями в жизни общества в условиях перехода к рыночным отношениям, социокультурной ситуацией, в кото-

рой профессиональная гибкость и мобильность не сводятся только к области производственной деятельности человека, но становятся как социальной, так и личностной проблемой и непосредственно отражаются на образовательной сфере общества. Особое значение приобретают социально-практические и научно-прикладные подходы к непрерывному образованию, которые направлены на его гуманизацию, переориентацию с обезличенных потребностей государства или ведомств на образовательные потребности человека, включение образовательного процесса в контекст социальной и производственной жизни человека, его личностного роста. К тому же разработка его теоретических и прикладных проблем обусловлена отходом от жесткой централизации государственного регулирования образования, социальной потребностью переключения в режим широкой и гибкой системы образовательных услуг.

Рассмотренная характеристика образования отражает его концептуальные позиции, реализуемые в Российской Федерации. Они соответствуют эволюции отечественной образовательной системы. Однако в **образовании зарубежных стран** зачастую просматриваются иные подходы. Главную роль в них играют вузы, средние и профессиональные учебные заведения, курсы и центры образования, национальные культурные центры и т. п. В них люди, имеющие неполное среднее или среднее образование, могут повысить в желаемом направлении уровень своей общеобразовательной или общекультурной подготовки, приобрести новую специальность или повысить профессиональную квалификацию. Эти учреждения также оказывают помощь в подготовке к сдаче экзаменов за курс средней школы или к приемным экзаменам в средние и высшие профессиональные учебные заведения.

Многие обучающиеся за рубежом занимаются в свободное от работы время (part-time education) или заочно. Имеются краткосрочные курсы интернатного типа (главным образом для сельских жителей) с отрывом от работы (full-time education). В большинстве случаев они находятся в ведении муниципальных органов или профсоюзных, религиозных, различных общественных и частных организаций. В ряде стран имеются также классы для взрослых в средних общеобразовательных и профессиональных школах и в вузах, где обучающиеся (в свободное от работы время или заочно) могут получить документ о среднем или высшем образовании. Значительные масштабы при помощи телевидения приобрело так называемое образование для досуга.

Во многих странах Азии, Африки и Латинской Америки основную роль в образовании играют курсы и школы грамоты. Часто обучение грамоте сочетается в них с практическим обучением для получения специальности. В ряде стран по мере ликвидации неграмотности и малограмотности создается сеть государственных начальных школ для взрослых, а также технических школ. К тому же в некоторых средних учебных заведениях и колледжах имеются классы для взрослых, где, обучаясь в свободное от работы время, можно получить неполное среднее или среднее образование. Этим странам оказывает существенную помощь ЮНЕСКО.

Изложенная характеристика образования с точки зрения отечественной дидактики позволяет перейти к подробному рассмотрению российской образовательной системы.

6.2. Характеристика российской образовательной системы

Образовательная система Российской Федерации сформирована на основе рассмотренных концептуальных позиций. Она представляет собой совокупность методологических, теоретических и организационных элементов государства, позволяющих решать образовательные задачи различного уровня и направленности. Ее основополагающим элементом выступают цели, на достижение которых направлена существующая образовательная система.

Главная цель образования

Образовательный процесс в значительной степени имеет целенаправленный характер. Он предполагает определенное направление педагогических усилий обучающихся и обучаемых, осознание их конечных результатов, а также включает в себя содержательную сторону и средства достижения этих целей.

Следует отметить, что проблема целей образования прослеживается еще со времен античности, но всегда остается сложной и противоречивой. К настоящему времени в отечественной дидактике в ней обозначилось три основных подхода:

1. Определение целей образования в интересах передачи накопленного человечеством опыта из поколения в поколение.
2. Предусмотрение в целях образования формирования личности, полезной обществу конкретной исторической формации.
3. Включение в перечень целей элементов двух предыдущих позиций, что позволяет видеть главную цель образования в формировании всесторонне развитой личности, полезной для общества на основе реализации богатого социокультурного опыта человечества.

В педагогической и психологической литературе последних лет также нередко встречается характеристика цели образования, как передачи лишь социального опыта от старшего поколения к младшему. Однако такое определение страдает большой обобщенностью и похоже, скорее, на рамочное условие построения системы образования.

Истинные цели образования должны ставиться более конкретизировано. Они всегда носят конкретно-исторический характер и формируются с учетом многих социальных и культурных реалий. Сложность здесь состоит в том, что эти реалии подчас сами являются очень противоречивыми. Современное цивилизованное общество, научно-технический прогресс требуют от человека более широкого диапазона знаний и профессиональных навыков. Отсюда образование становится направленным на развитие познавательного потенциала человека. Цель его смещается с простой передачи опыта на формирование личности с точки зрения ее полезности обществу. Акцент делается на специальность. Од-

нако при таком подходе к определению целей образования практически не учитываются интересы личности, ее скрытые задатки и способности.

В связи с этим в последние десятилетия в Российской Федерации все более утверждается личностно-ориентированный подход к выявлению сущности целей образования. Его основной смысл заключается в формировании всесторонне (гармонично) развитой личности, подготовленной к воспроизведению и развитию материальной и духовной культуры общества. При таком подходе к рассматриваемой проблеме главная цель любого социального института рассматривается как развитие человека на основе личностно-формирующего знания.

Вместе с тем следует отметить, что в системе образования нашей страны длительное время реализовывались принципы государственной идеологии. Это позволяло формировать единую для всех образовательных учреждений идеологическую платформу, определяющую цели образования. Однако в условиях нынешней деполитизации образовательных учреждений это становится просто невозможным. К тому же в мировой педагогической теории и практике уже давно сложилось мнение, что образовательный процесс не может быть заложником конъюнктурных устремлений руководящей в данный исторический отрезок времени партии. Образование должно базироваться на постоянных непреходящих идеях и ценностях. Одной из них должен быть выработанный и проверенный многовековой практикой *принцип гуманизма*.

При таком подходе в отечественном образовании акцент делается на целостное, универсальное становление личности, гармоничное развитие ее интеллектуальных и духовно-нравственных составляющих. Вот почему с позиций гуманизма *ведущей целью образования* выступает *создание условий для формирования и развития человека как полноценного субъекта общественно-значимой деятельности, ответственного за результаты своего труда*.

Имея в виде целей образования конкретный ценностный ориентир, дидактика далее исследует и разрабатывает собственно процесс его достижения и выявляет существенные связи между действующими в его рамках элементами. Сам образовательный процесс в общем виде представляет собой согласованное взаимодействие многих организационных, теоретических, методических, социальных, материальных и других элементов. Однако они во многом определяются содержанием и самой системой образования.

Содержание и система образования

Для успешного осуществления профессиональной подготовки, как важного средства формирования и развития личности, необходимо уяснить не только то, чему ее учить, но и, прежде всего, то, как должна решаться эта задача. Ответ на этот вопрос как раз и определяет содержание образования. Что же следует понимать под «содержанием образования» в Российской Федерации?

При ответе на этот вопрос важно иметь в виду необходимость формирования той системы научных знаний и связанных с ними практических умений, которыми необходимо овладеть обучаемым в интересах развития их умственных и творческих способностей. Но фактический материал каждого учебного пред-

мета органически включает в себя мировоззренческие и нравственные идеи, а также выводы, которые оказывают большое формирующее влияние на личность. Естественно, что эти идеи и выводы одновременно являются важной частью содержания образования. Поэтому в общем плане под *содержанием образования* можно понимать ту *систему научных знаний, практических навыков и умений, а также мировоззренческих и нравственных позиций, которыми необходимо овладеть обучаемым*.

Определение содержания образования – задача непростая. История педагогики показывает, что при ее решении допускалось немало ошибок, отрицательно сказывающихся на качестве обучения. Вот почему в педагогической науке такое большое значение придается разработке тех *исходных теоретических идей*, которые должны определять содержание современного образования. Основными из них выступают *объективные* (потребности общества, уровень развития науки и техники и др.) и *субъективные* (политика и идеология государства, методологические позиции ученых и др.) факторы. К тому же образование должно обеспечивать овладение обучаемыми социальным опытом, основу которого составляют научные знания, умения и способы творческой деятельности, их мировоззренческая и морально-нравственная направленность. Это, в свою очередь, обуславливает необходимость обеспечения полноценного научного образования всех категорий граждан, его постоянного совершенствования в связи с социально-экономическими преобразованиями и потребностями общества в повышении качества подготовки людей на различных образовательных уровнях (начальном, среднем или высшем).

Следует отметить, что конкретное содержание образования достаточно динамично. То, что его формировало вчера - сегодня уже может выглядеть по-другому, а завтра вновь может измениться. Вот почему в дидактике сформулирована и действует *система научных требований к определению содержания образования*. Рассмотрим основные из них.

1. *Содержание образования на всех ступенях должно быть направлено на достижение главной цели общества – формирование современной гармонично развитой личности*. Из этого требования следует, что содержание образовательной работы должно обеспечивать умственное развитие обучаемых, их техническую и трудовую (служебную) подготовку, физическое, нравственное и эстетическое воспитание.

2. *Содержание образования должно строиться на строго научной основе и объяснять обучаемым сущность общественной жизни, способствовать формированию их гражданско-патриотической позиции*. Это требование имеет ряд аспектов.

Во-первых, в содержание образования должны включаться только твердо устоявшиеся в науке теоретические положения.

Во-вторых, содержание учебного предмета должно соответствовать современному состоянию науки и включать в себя новейшие ее достижения.

В-третьих, содержание образования должно характеризоваться четкостью выводов по изучаемым вопросам.

3. *Содержание образования по каждому учебному предмету должно соответствовать логике и системе, свойственным той или иной науке.* Отработка такой системы — достаточно сложная задача. Однако именно она позволяет обучаемым успешно продвигаться по пути усвоения необходимого учебного знания и формирования соответствующих навыков и умений.

4. *Содержание образования должно строиться на основе взаимосвязи между отдельными учебными дисциплинами (учебными предметами).* Это требование обусловлено двумя основными факторами. Первый из них заключается в том, что изучение большинства предметов невозможно без предварительной подготовки по другим. Второй обусловлен тем, что конкретный учебный предмет отражает лишь какую-то одну сторону целостной деятельности человека. Следовательно, эффективность его деятельности всецело зависит от полноты и качества знаний по всем ее составляющим.

Необходимо отметить, что конкретное содержание образования, формируемое рассмотренными требованиями, конкретизируется на каждом из его этапов, обуславливающих структуру образовательной системы государства. Согласно закону "Об образовании" в образовательной системе Российской Федерации выделяется **три вида образования**, уровневая структура которых показана в табл. 1.

Таблица 1

Уровневая структура образовательной системы Российской Федерации

1. Дошкольное образование		
2. Общее образование		
Начальное общее (1-4 классы)	Основное общее (5-9 классы)	Среднее (полное) общее (10-11 классы)
3. Профессиональное образование		
Начальное образование (училища, лицеи)	Среднее образование (техникумы, колледжи)	Высшее образование (институты, академии, университеты)

1. *Дошкольное образование* имеет цель осуществить образовательный процесс путем обеспечения преемственности между дошкольным и начальным общим образованием, создать оптимальные условия для охраны и укрепления здоровья, физического и психического развития детей в семьях и дошкольных детских учреждениях.

2. *Общее образование* включает в себя три ступени, соответствующие уровням образовательных программ: начальное общее, основное общее и среднее (полное) общее образование. Его главной целью является вооружение обучаемых системой знаний, навыков и умений, а также формирование у них качеств личности, позволяющих в последующем успешно осваивать различные виды профессиональной деятельности в соответствии с потребностями государства, общества или самой личности.

3. *Профессиональное образование* также включает в себя три уровня: начальный, средний и высший. К тому же, оно может быть как основным, так и дополнительным. Целью профессионального образования является подготовка бакалавра, специалиста или магистра соответствующего профиля и уровня для деятельности в конкретной производственной, образовательной или научной области (гуманитарной, производственной, медицинской, военной и т.д.).

Закон, помимо рассмотренных видов образования, также предусматривает *повышение профессиональной квалификации*, направленное на ускоренное приобретение и совершенствование обучаемыми знаний, навыков и умений для выполнения определенной профессиональной деятельности, а также *переподготовку кадров*. Однако необходимо учитывать, что повышение квалификации и переподготовка не сопровождаются повышением образовательного уровня обучающегося. В то же время она выступает важным элементом государственной системы непрерывного образования.

К числу **форм**, в рамках которых граждане Российской Федерации могут получить образование определенного уровня, относятся очное, очно-заочное (вечернее) и заочное обучение, а также семейное обучение, самообучение и экстернатное обучение. Допускается сочетание различных форм, однако в пределах конкретных общеобразовательных программ действует единый государственный образовательный стандарт. К тому же по ряду профессий (например, медицинским) очно-заочная и заочная формы обучения, а также экстернат не допускаются.

В последние годы в российской образовательной системе широкое распространение получило **дистанционное обучение**, представляющее собой технологию целенаправленного и методически организованного руководства учебно-познавательной деятельностью учащихся (независимо от уровня получаемого ими образования), проживающих на расстоянии от образовательного центра. Оно осуществляется с помощью средств (как правило, электронных) и методов педагогического общения преподавателя и обучаемого при минимальном количестве обязательных занятий. По методам организации учебного процесса дистанционное обучение близко к заочной, а по насыщенности и интенсивности учебного процесса – к очной форме обучения.

Для реализации образовательных программ различного уровня учебное заведение должно пройти специальные процедуры – лицензирование и аккредитацию¹.

¹ До 2010 г. в число процедур также входила **аттестация** (от лат. *attestatio* - свидетельство), устанавливавшая соответствие содержания, уровня и качества подготовки выпускников образовательных учреждений требованиям действующих в стране государственных образовательных стандартов.

Лицензирование и аккредитация

Лицензирование и аккредитация проводятся один раз в пять лет по заявлению образовательного учреждения государственной аттестационной службой либо по ее поручению органами государственной власти, органами управления образованием и органами местного самоуправления с привлечением ведущих образовательных учреждений и общественности. Их главной целью является проверка соответствия образовательного учреждения действующим в Российской Федерации стандартам и выдача документов на право ведения образовательной деятельности.

Лицензирование образовательных учреждений — процедура, включающая проведение экспертизы, принятие решения, оформление и выдачу учреждению профессионального образования лицензии на право ведения образовательной деятельности по зафиксированным направлениям (специальностям), уровням профессионального образования, а также дополнительного образования взрослых. Ее целями являются обеспечение и защита прав граждан Российской Федерации на получение профессионального образования, создание правовых гарантий для свободного функционирования и развития учреждений профессионального образования различных организационно-правовых форм.

Решение о выдаче лицензии принимается соответствующим органом управления образованием, осуществляющим лицензирование, и оформляется его распорядительным документом на основании заключения экспертной комиссии. Для каждого направления (специальности), уровня подготовки или программы дополнительного образования срок действия лицензии указывается отдельно. В случае реорганизации учреждения (изменения организационно-правовой формы, статуса) его лицензия утрачивает силу.

Предметом и содержанием лицензионной экспертизы является установление соответствия условий осуществления образовательного процесса, предлагаемых учреждением профессионального образования, государственным и местным требованиям. К ним относятся соблюдение строительных норм и правил, санитарных и гигиенических норм, охраны здоровья обучающихся и работников, оборудования учебных помещений, обеспеченности учебного процесса (материально-технической и финансовой), образовательного ценза педагогических работников и укомплектованности штатов.

Аккредитация образовательных учреждений Российской Федерации предполагает осуществление процедуры признания типа образовательного учреждения (среднее или высшее профессиональное) и его вида (университет, академия, институт, колледж, техникум и т.д.). Ее целями являются контроль за эффективностью образовательного процесса и защита прав граждан на получение образования.

Аккредитационное обследование осуществляется государственным органом управления образованием в форме экспертизы. При положительном решении образовательному учреждению выдается свидетельство о государственной аккредитации.

Положительное прохождение процедур лицензирования и аккредитации дает образовательному учреждению право осуществлять самостоятельную образовательную деятельность определенного уровня. Вместе с тем контролирующие государственные и общественные органы вправе осуществлять дополнительный контроль над ней, что является одним из элементов управления образовательной системой Российской Федерации.

Управление образовательной системой

Управление образовательной системой представляет собой специальный вид социального управления, который поддерживает целенаправленность и организованность учебно-воспитательных, инновационных и обеспечивающих их процессов в системе образования. Подчиняясь общим закономерностям социального управления, оно имеет специфические особенности, обусловленные способами постановки и достижения социально значимых целей в конкретных условиях организованного учебно-воспитательного процесса.

Зарождение теории управления образовательной системой государства связано с распространением массового обучения. В связи с этим во второй половине XIX в. в рамках традиционной педагогики выделился особый раздел - «училищеведение». В начале XX в. внутренняя организация различных образовательных учреждений, их взаимодействие с государством и обществом стали рассматриваться с позиций теории административного управления, впервые систематизированной А. Файолем (Франция, 1916). К основным принципам управления им были отнесены: разделение труда, власть и ответственность, дисциплина, единство распорядительства и руководства, подчинение частных интересов общим, вознаграждение, централизация, иерархия, порядок, справедливость, постоянство состава исполнителей, инициатива, единение персонала.

В России теория управления образованием изначально развивалась как школоведение. После Октябрьского переворота 1917 г. была создана централизованная государственная система учебных заведений, но в специальной литературе вопросы управления рассматривались главным образом применительно к сфере общего образования. Первые документы советской власти о школе опирались на демократические идеи и предусматривали децентрализацию управления школой, частную инициативу в школьном деле, ученическое самоуправление, широкое участие местных обществ и органов в деле просвещения. Однако с середины 20-х гг. прошлого столетия объем и содержание общего об-

разования стали определяться программами Наркомпроса¹. Ужесточалось и внутреннее управление школой. В начале 30-х гг. XX в. Наркомпрос фактически превратился в орган исполнения партийных директив. Формировалась административно-командная система, которая хотя в дальнейшем и эволюционировала, но, по сути, не изменялась почти 50 лет.

С конца 80-х гг. прошлого столетия в Российской Федерации предпринимаются усилия по обновлению научной базы управления образовательной системой. Итогом комплексной научной работы стала принятая Правительством РФ в 1991 г. «Программа стабилизации и развития российского образования в переходный период». Законом РФ «Об образовании» разграничена компетенция органов управления различных уровней, создана правовая основа для формирования децентрализованной системы управления. С этой целью к компетенции государственных органов управления образованием были отнесены:

- разработка и реализация целевых федеральных и международных программ в области образования;
- разработка государственных образовательных стандартов;
- установление эквивалентности документов об образовании;
- государственная аккредитация образовательных учреждений;
- установление порядка лицензирования и требований к образованию выпускников образовательных учреждений;
- формирование структуры системы образования и др.

Эти подходы конкретизированы применительно к системе вузов в законе «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» (1996).

В то же время отечественная дидактика исходит из того, что образовательная система может работать одновременно в двух режимах: функционирования и развития. Соответственно различаются и виды управления образовательной системой. В первом случае объектом управления оказываются учебно-воспитательные процессы и обеспечивающие их программно-методические, кадровые, материально-технические и нормативно-правовые условия, а целью — эффективное использование имеющегося в образовательной системе потенциала. Во втором случае объектом управления выступают собственно изменения в содержании, организации и технологиях учебно-воспитательного процесса с целью наращивания образовательного потенциала, последовательного повышения его эффективности.

Для реализации и обеспечения управленческих функций — планирования, организации, руководства, мониторинга и контроля — создаются системы управления. В рамках каждой из них возможно рассмотрение взаимосвязанных,

¹ Народный комиссариат просвещения — государственный орган СССР, контролировавший в 20-30-х гг. прошлого века все культурно-гуманитарные сферы страны: образование, книгоиздательство, музеи, театры, кино, международные культурные связи и др.

но относительно самостоятельных компонентов: человеческих, материальных, технических, информационных, нормативно-правовых и др. К тому же управление специфично на различных уровнях: общегосударственном (федеральном), региональном, муниципальном (местном) и на уровне образовательного учреждения. Однако его отдельные элементы имеют общие методологические, методические и технологические позиции. Это, прежде всего, относится к решению задач мониторинга системы образования.

Мониторинг системы образования

В самом общем виде понятие «мониторинг» (от лат. *monitor* – предостерегающий) рассматривается как самостоятельная функция управления, в рамках которой проводится выявление и оценивание проведенных действий и обеспечивается обратная связь, осведомляющая о соответствии фактических результатов деятельности той или иной системы ее конечным целям. Следовательно, **мониторинг системы образования** представляет собой *процедуру непрерывного анализа и оценки ее состояния, а также эффективности функционирования в определенных временных рамках*. Его основной целью является усиление результативности функционирования образовательной системы за счет повышения качества принимаемых для нее управляющих решений.

Мониторинг системы образования призван обеспечить органы ее управления объективной, достоверной, надежной и развернутой информацией, описывающей достижения учащихся (школьников, студентов и т.д.) в интересующих их образовательных учреждениях. Эта информация позволяет обеспечить новый уровень принятия управленческих решений, а также оценить эффективность их реализации.

В интересах организации и осуществления мониторинга образовательная система Российской Федерации рассматривается на трех уровнях.

Первый уровень — это учащийся, который должен сознательно управлять своей деятельностью, направляя ее на достижение целей обучения. Если управление на этом уровне отсутствует или не согласовано с целями обучения, то создается ситуация, когда учащегося учат, но он сам не учится.

Второй уровень — педагог (преподаватель, учитель). Это главная фигура управления учебным процессом образовательного учреждения. Он организует деятельность каждого учащегося и учебной группы (класса) в целом, направляет и корректирует ход учебного процесса. Объектами управления для педагога служат отдельные учащиеся и учебные группы.

Третий уровень — органы управления системы образованием. Этот уровень представляет собой иерархическую систему рассмотренных ранее элементов управления, что предопределяет целесообразность ее рассмотрения в целом, не разделяя на отдельные составляющие.

Решения, принимаемые по результатам мониторинга на различных уровнях управления системой образования, относясь непосредственно к учебному процессу, затрагивают, как правило, его разные стороны. Например, педагог

управляет деятельностью отдельных учащихся или групп, в то время как органы муниципального управления - деятельностью целых систем, в которые учащиеся оказываются включенными вместе со своими педагогами. Отличие в объектах управления приводит как к различию в методах сбора мониторинговой информации, так и к различию ее характера для принятия управляющих решений. В результате, на разных уровнях управления используется специфическая информация о состоянии образовательного процесса.

Используемые методики сбора информации зависят и от уровня управления, в котором осуществляется мониторинг, и от его целей. Например, при проведении мониторинга знаний учащихся в интересах органов управления федерального округа в качестве объектов изучения рассматриваются не отдельные учащиеся, а их группы или даже образовательные учреждения муниципального образования в целом. В то же время возможности современных компьютерных технологий позволяют не задавать эти группы раз и навсегда, а хранить информацию на уровне отдельного учащегося, объединяя их в группы по любым интересующим органы управления признакам (например, по различию учебных показателей городских и сельских жителей, учеников с разными уровнями интеллекта) по мере возникновения новых проблем, связанных с управлением.

В современной педагогической литературе задачи мониторинга системы образования рассматриваются с трех позиций:

- *выявление различий в имеющихся объектах управления.* Так, в системе педагог – учебная группа речь идет об отличиях в уровне подготовленности различных учащихся данной группы, существующих рассматриваемому этапу обучения. В системе территориального (муниципального) управления речь уже идет об отличиях в уровне подготовки учащихся различных образовательных учреждений или в уровне подготовки учащихся различных типов учебных заведений. Следовательно, решение этой задачи связано с необходимостью учета конкретных особенностей объектов управления для повышения эффективности процесса управления еще на стадии его планирования. Кратко это можно охарактеризовать как отслеживание различий между объектами управления, находящимися на одном и том же этапе обучения;

- *выявление изменений, произошедших в объектах управления в результате некоторого этапа обучения.* На уровне учебной группы (класса) это означает раскрытие изменений в знаниях конкретных учащихся. На территориальном уровне это рассматривается как констатация изменений в уровне подготовки учащихся того или иного образовательного учреждения по завершении ими всего процесса обучения или его какого-либо цикла (этапа, раздела, курса). Кратко это характеризуется как отслеживание изменений в одном и том же объекте во времени. Решение этой задачи мониторинга призвано оценить эффективность используемой системы обучения и применяемых в ней приемов управления;

- *выявление влияния, оказываемого на объекты управления разными средствами управления.* В этом случае исходно берутся схожие объекты, к которым в дальнейшем применяются различные по своему характеру способы управления. После этого полученные результаты сравниваются с целью выявления наиболее эффективных управляющих воздействий.

Мониторинг двух последних типов связан с проведением пролонгированных (продленных во времени) обследований состояния знаний интересующих групп учащихся. Последовательное накопление информации по конкретным дисциплинам за несколько лет позволяет выявить, описать и проанализировать тенденции, присущие данной образовательной системе, увидеть отдаленные последствия некоторых управленческих решений. Обмен информацией, полученной в ходе мониторинга в различных частях Российской Федерации, позволяет фиксировать общие и особенные черты образовательных процессов, протекающих в различных территориях, дает возможность лучше обеспечить сохранение единого образовательного пространства, гарантирующего полноту прав учащихся на желаемое образование, оценка качества которого также осуществляется по соответствующим требованиям.

Оценка качества образования

Оценка качества образования рассматривается как *процесс определения уровня соответствия сформированных в ходе обучения знаний, навыков и умений требованиям действующих образовательных стандартов.* Ее главной целью является диагностика уровня и качества образовательной подготовки лиц, являющихся потребителями образовательных услуг, позволяющая оценить эффективность функционирования образовательных систем различного уровня.

Среди методов, дающих возможность получить объективную и достоверную информацию об уровне подготовки учащихся, в последние годы наиболее успешными признаются те из них, которые опираются на проведение специальных измерений, отражающих их показатели в числовом выражении. В связи с этим его основными компонентами рассматриваются:

- описание эмпирической системы (описание элементов оцениваемой системы знаний, навыков и умений, а также отношений между ними);
- выбор числовой системы с отношениями, соответствующими эмпирической системе;
- установление связей между эмпирической системой и числовой системой с соответствующими отношениями.

В отечественной педагогической теории и практике в последние годы определилась устойчивая тенденция к использованию в качестве основного инструмента оценки уровня образовательной подготовки (образования) учащихся метода дидактического тестирования, минимизирующего элемент субъективности лица, проводящего оценку. В то же время тесты, применяемые для оценки качества подготовки учащихся различных образовательных учреждений одного уровня, должны быть идентичными, а числовые результаты их выполнения одинаково интерпретируемыми. Особенно это важно при проведении централи-

зованного тестирования на федеральном (например, в форме единого государственного экзамена), региональном или муниципальном уровнях. В связи с этим используемые измерительные средства, в том числе и дидактические тесты, должны обязательно соответствовать ряду требований.

Во-первых, *используемое измерительное средство должно быть валидно (соответствовать) целям оценки.* При этом в целях должно быть раскрыто, что измеряет данное средство, кому оно предназначается и какие выводы можно сделать на основе полученных с его помощью результатов.

Во-вторых, *измерительное средство должно позволять получать объективную и достоверную информацию.* Другими словами, результаты оценки не должны зависеть от личностных особенностей и тестовой культуры проводящих его лиц. Для этого любое измерительное средство в рамках массовой оценки знаний представляет собой комплекс, состоящий из набора заданий для учащихся и инструкций по их выполнению, указаний, касающихся процедуры проведения тестирования, средств фиксации результатов деятельности испытуемых (например, бланков регистрации ответов, схем анализа и т.п.). К тому же любое измерительное средство должно содержать описание процедуры сбора первичной информации о результатах деятельности испытуемых на таком уровне подробности и формализации, чтобы оно позволяло независимым исследователям фиксировать одну и ту же первичную информацию для результатов одних и тех же учащихся.

Необходимо отметить, что применяемые в настоящее время дидактические тесты предполагают не только использование заданий с выбором правильных ответов из предложенных вариантов – в этом случае для правильного ответа достаточно знаний, соответствующих лишь уровню знаний-знакомств. В них также включаются традиционные для отечественной образовательной системы задания со свободно конструируемыми ответами, которые снабжаются соответствующими схемами анализа (матрицами фиксации результатов деятельности учащихся), позволяющими формализовать результаты деятельности учащихся.

Для любого измерительного средства должно быть сформулировано правило, позволяющее однозначно переводить фиксируемые результаты деятельности испытуемых в числовые системы. Степень формализации этого правила такова, что различные исследователи, переводя независимо друг от друга одни и те же результаты испытуемых, получают одинаковые числовые данные. Для этого в пакет включаются критерии оценивания, которые предлагается использовать в рамках данного тестирования, а также алгоритм проведения оценивания на основе этого критерия (может быть представлен программной продукцией для компьютерной обработки). Иногда в пакет информации также включаются сведения о том, на что опираются критерии оценивания. Если в них используется стандартизированная шкала, то указывается, на какой выборке была проведена стандартизация данного теста.

Использование измерительных средств позволяет лицу, проводящему оценивание качества образования, получить первичную числовую информацию, которая, как правило, хранится вместе с данными об учащихся. В связи с этим она обобщается и тщательно анализируется с использованием современных ма-

тематико-статистических средств обработки первичных данных. Для этого при проведении мониторинга используется соответствующая, как правило, автоматизированная система обработки данных.

Для объективной оценки качества образования и выявления тенденций его последовательного развития в образовательной системе Российской Федерации предусматривается создание специализированной базы данных, хранящей информацию, как о каждом протестированном учащемся, так и о более крупных единицах тестирования: учебных группах, классах, образовательных учреждениях и т.п. Это позволяет органам управления оценивать эффективность функционирования образовательной системы на ее различных уровнях, принимать управленческие решения по повышению качества организационного, содержательного и методического компонентов учебного процесса образовательных учреждений.

Таким образом, понимание принципиальных положений, определяющих содержание отечественного образования, его построение и управление, дает основание сделать вывод о том, что к настоящему времени в Российской Федерации сложилась стройная образовательная система, позволяющая решать задачи подготовки высококвалифицированных кадров, отвечающих требованиям современного цивилизованного общества. Ее основные усилия направлены на решение задач гуманизации образовательной среды, всестороннее и гармоничное развитие обучающихся в интересах личности, общества и государства.

Вопросы и задания для самоконтроля знаний

1. В чем заключается общечеловеческая ценность образования?
2. Проанализируйте соответствие содержания и структуры отечественной образовательной системы главным идеям образования.
3. Оцените соотношение эффективности отечественной и зарубежных образовательных систем.
4. Раскройте структуру образования в нашей стране, его направления и конкурентоспособность.
5. Каковы основные функции Государственного образовательного стандарта?

Дополнительная литература

1. **Григорович, Л.А.** Педагогика и психология: учеб. пособие для студентов вузов / Л.А. Григорович, Т.Д. Марцинковская. -М.: Гардарики, 2003. -475 с.
2. **Крысько, В.Г.** Психология и педагогика: курс лекций / В.Г.Крысько. -М.: Омега, 2006. –368 с.
3. **Реан, А.А.** Психология и педагогика /А.А. Реан, Н.В. Бордовская, С.И. Розум. –СПб.: Питер, 2008. -432 с.
4. **Харламов, И.Ф.** Педагогика: учеб. для студентов вузов, обуч-ся по пед. спец. / И.Ф. Харламов. -М.: Гардарики, 2002. -517 с.

Глава 7. ОБУЧЕНИЕ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПРОЦЕСС

Общая характеристика процесса обучения. Понятие и гуманистический характер процесса обучения. Цели обучения. Основные функции обучения. Мотивация в учебном процессе. Факторы обучения. Информатизация учебного процесса.

Методологические основы обучения. Закономерности обучения. Принципы обучения. Основные теории и концепции обучения. Зарубежные теории обучения.

Как известно, образование предполагает овладение растущим человеком определенной системой знаний, навыков и умений, а также формирование общественно-значимых свойств и качеств, необходимых для его личностной самореализации в системе общественных, экономических и других отношений общества и государства. Они являются продуктом различных видов взаимодействия человека с окружающей его средой. Причем это взаимодействие имеет как стихийный, так и управляемый целенаправленный характер. В последнем случае образовательные задачи решаются, преимущественно, в рамках специфического социально-педагогического явления, обозначаемого в отечественной педагогике понятием «*процесс обучения*».

7.1. Общая характеристика процесса обучения

Для полного и объективного понимания роли и значения процесса обучения в формировании личности и ее самореализации в системе общественных, экономических и других отношений важнейшее значение имеет, прежде всего, уяснение его сущности и структурных элементов.

Понятие и гуманистический характер процесса обучения

В современной отечественной педагогической литературе **обучение** рассматривается как *социально-педагогический процесс целенаправленного взаимодействия педагога (преподавателя, учителя) и учащихся, в ходе которого осуществляется образовательное и личностное развитие человека*. Вместе с тем следует отметить, что это понятие многозначно, так как способность обучаться принадлежит к числу фундаментальных свойств всех живых систем. В ходе же социального развития обучение становится отдельным, специфическим видом общественной деятельности, превращается в средство передачи социального опыта (знаний, навыков и умений) из поколения в поколение. В связи с этими возможно выделение разных аспектов понятия «обучение».

На *общепедагогическом уровне* обучение рассматривается как один из видов деятельности по приобщению человека к совокупности общественных отношений, в результате которой он формируется как личность.

В *дидактике* обучение предстает в единстве преподавания, как деятельности обучающихся, и учения, как деятельности обучающихся, при передаче последним социального опыта в форме содержания образования.

В *психологии* обучение выступает как совокупность взаимосвязанных действий учителя и ученика, в результате которых происходит обогащение интеллекта учащегося, его последовательное психическое развитие.

Содержание процесса обучения определяется его основными структурными элементами: целями и функциями, закономерностями и принципами, формами и методами, приемами и средствами педагогического взаимодействия обучающего и обучаемого.

В качестве **обучающего** выступает учитель (применительно к профессиональному образовательному учреждению – преподаватель), который доступными ему средствами и приемами педагогического взаимодействия создает необходимые условия для формирования у обучаемых системы знаний, навыков и умений требуемого уровня. В свою очередь **обучаемые** – дети и взрослые, которые, отражая в своем сознании предъявляемый им учебный материал, активно реагируют на управляющие воздействия обучающего, овладевая при этом определенной системой знаний, навыков и умений.

Главные составляющие процесса обучения — обучение (преподавание) и учение. В их единстве заключается его основная сущностная дидактическая характеристика. В элементарной форме соотношение «обучение — учение» проявляется в конкретном взаимодействии учителя и ученика, однако только к такому взаимодействию не сводится. Ученик в системе дидактических отношений выступает как объект преподавания и как субъект учения. В этой двойственности функций проявляется активность учащегося как действующего субъекта. Объектом по отношению к ученику в данном случае является учебный материал, который учащийся должен усвоить. Деятельность ученика по его усвоению планируется, организуется и направляется обучающим. Вот почему во взаимодействии учителя и ученика управляющая роль принадлежит первому. Он воздействует на ученика, помогая становлению его как личности.

В свою очередь преподавание рассматривается в педагогике лишь как управление учебно-познавательной деятельностью обучаемых. В этом случае деятельность преподавателя включает в себя отбор, систематизацию, структурирование, восприятие, осознание и овладение учебной информацией и методами работы с нею учащихся, предъявление ее обучаемым, организацию рациональной, эффективной, адекватной задачам обучения деятельности каждого учащегося по овладению необходимой системой знаний, навыков и умений. Вследствие этого процесс преподавания рассматривается в сфере субъект-объектных отношений. Субъектно-субъектное же взаимодействие, характерное для личностно-ориентированного обучения, существует внутри субъектно-объектного, им определяется и стимулируется. Это позволяет говорить о придании гуманистического характера современному обучению, в котором деятельность педагога (учителя, преподавателя) направлена на создание обучаемому соответствующих условий для овладения необходимой ему системой зна-

ний, навыков и умений, а также формирования соответствующих личностных свойств и качеств. В связи с этим во многих образовательных учреждениях Российской Федерации в последние годы реализуется одна из моделей личностно-ориентированного обучения Н.И.Алексеева, признающая не только уникальность и самобытность учащегося, но и неповторимость педагогического творчества преподавателя.

О придании учебному процессу гуманистического характера свидетельствует стремление отечественных педагогов реализовать в нем следующие идеи:

- изменить общий взгляд на обучение в направлении все более глубокого понимания его как культурного процесса, сущность которого проявляется в гуманистических ценностях и формах взаимодействия его участников;

- уточнить представление о личности учащегося, которая наделяется различными субъективными свойствами, характеризующими ее автономность, независимость, способность к выбору, рефлексии, саморегуляции деятельности в связи с чем меняется ее роль в учебном процессе;

- пересмотреть отношение к учащемуся как объекту педагогических воздействий и закрепить за ним статус субъекта обучения;

- сделать востребованными результаты новейших исследований психологических механизмов формирования и последовательного развития личностной сферы человека. В связи с этим считается целесообразным наряду с интериоризацией (переводом внешних воздействий во внутренний план личности), которая ранее рассматривалась как главный механизм личностного развития (социализации), важное значение придать самоидентификации, стремлению к самоактуализации, самореализации и другим механизмам индивидуального саморазвития учащегося.

Гуманистический характер обучения особенно четко проявляется в условиях непрерывного образования. В этом случае важнейшей задачей учебных заведений становится подготовка обучаемых к самообразованию. По мере того как прямое педагогическое воздействие заменяется опосредованным руководством, учение все более принимает форму самостоятельной познавательной деятельности. Вместе со снижением удельного веса непосредственного преподавания дидактическое соотношение преподавания и учения становится все более опосредованным, пока полностью не перейдет в самообучение.

Главные и определяющие источники обучения — текущие и перспективные потребности общества, его требования к личности. Эти требования получают воплощение в педагогически проработанном содержании обучения, которое в отечественной педагогической традиции рассматривается в единстве с деятельностью, направленной на развитие личности.

Содержательная и процессуальная стороны обучения находятся в единстве и влияют друг на друга. Действительно, содержание образования проявляется лишь в процессе обучения. Однако оно может быть представлено и в идеализированном виде в абстрактных теоретических построениях или в учебных материалах. Объем и структура таких материалов должны соответствовать закономерностям и принципам обучения, условиям, в которых оно протекает, а также

возможностям и особенностям формирующейся личности учащихся. В связи с этим в отечественном образовании применяются различные системы организации обучения. К их числу в последние годы относятся система индивидуально-го обучения, классно-урочная система, лекционно-семинарская система, предметно-курсовая система обучения, курсовая система обучения и др. Каждая из них использует характерные организационные формы, что способствует созданию специфических условий для достижения конкретных целей обучения.

Цели обучения

В современной педагогической литературе в целях обучения выделяют два аспекта: предметный и личностный.

Предметный аспект представляет собой овладение обучающимися основами научных знаний, общую подготовку к практической деятельности и формирование научных убеждений. В то же время **личностный аспект** предполагает развитие умения мыслить (овладение, например, такими мыслительными операциями как классификация, синтез, сравнение и др.), развитие творческих и познавательных способностей, а также таких психологических явлений, как восприятие, воображение, память и т.д. Кроме того, здесь же происходит формирование потребностей, мотивов поведения и системы личностных ценностей.

Двойственный характер целей обучения вызван самой структурой личности. В связи с этим А.В.Петровским выделены четыре основных компонента, составляющих структуру личности учащегося:

- индивидуально-типологические особенности (темперамент, характер, способности);
- психические процессы (память, мышление, воля, чувства, эмоции);
- опыт (знания, навыки, умения);
- направленность (потребности, мотивы, убеждения).

Представленные компоненты имеют как биологическую, так и социальную основу. Так, индивидуально-типологические особенности формируются в зависимости от уровня развития психофизиологической (биологической, наследственной) системы человека. Психические процессы в большей степени также имеют биологический характер, хотя уровень их развития во многом определяется социальными условиями (в том числе и обучением). Опыт в основном приобретается в ходе научения, но уровень его развития может зависеть и от некоторых биологических начал. Компоненты же направленности практически полностью определяются социальными условиями жизни человека.

Представленный подход к рассмотрению целей обучения позволяет сделать вывод о том, что в их формулировке нельзя ограничиваться только формированием системы знаний, навыков и умений. В процессе обучения необходимо также сформировать и развивать целый перечень личностных свойств и качеств. Такой подход требует существенного совершенствования процесса обучения, которое должно не только способствовать повышению образовательного

уровня личности, но и преследовать личностные цели. В результате этого в общей трактовке проблемы целей обучения к настоящему времени выделены четыре группы:

✧ определение целей через *содержание изучаемого материала* (изучить определенную тему, параграф, главу и пр.). Однако такой подход к постановке целей хотя и ориентирует педагога на конкретный результат, но не дает возможности продумать отдельные этапы процесса обучения, его конструкцию;

✧ определение целей через *деятельность педагога* (ознакомить, показать, рассказать и пр.). В то же время такие цели не предусматривают достижения конкретных результатов – что должно быть достигнуто в процессе обучения, каков будет уровень знаний, общего развития человека и т.д.;

✧ определение целей через *внутренние процессы интеллектуального, эмоционального и личностного развития учащихся* (сформировать интерес, развить познавательную активность, сформировать умение и т.д.). Но цели такого типа слишком обобщены, что затрудняет их целостный контроль;

✧ определение целей через *организацию учебной деятельности* (решить задачу, выполнить упражнение, изучить самостоятельно и т.д.). Такие цели хотя и ориентируют на организацию активной познавательной деятельности, однако не всегда могут дать ожидаемый результат.

Обобщение представленных подходов к целеполаганию процесса обучения позволяет сделать вывод, что педагог должен уметь самостоятельно определять первоочередные цели, т.е. логику, иерархию конкретных целей для каждого учебного занятия с учетом перспектив дальнейшей учебной работы. Именно это позволит создать условия для реализации в учебном процессе его трех важнейших функций: образовательной, воспитательной и развивающей.

Основные функции обучения

Как уже отмечалось, для понимания роли обучения как средства образования, воспитания и развития человека важнейшее значение имеет то, что этот процесс не сводится только к овладению обучающимися знаниями, выработке практических навыков и умений творческой деятельности. Обучение оказывает более широкое влияние на личность. Дело в том, что знания, как предмет усвоения, имеют три взаимосвязанные стороны: теоретическую (факты, теоретические идеи и понятия), практическую (навыки и умения применения знаний в различных жизненных ситуациях) и мировоззренческо-нравственную (заклученные в знаниях мировоззренческие и нравственные идеи). Это означает, что в процессе обучения одновременно происходит обогащение личности новыми научными знаниями определенного образовательного уровня, развитие ее интеллектуальных и творческих способностей, а также формирование мировоззрения и нравственной культуры.

Образовательная, воспитательная и развивающая функции обучения реализуются в единстве, что позволяет говорить о них как о дополнительном принципе учебной деятельности, который требует специальных усилий педагогов, чтобы его обеспечить. В этом случае обучающая деятельность педагога

должна быть спроектирована и осуществлена так, чтобы ее содержательная и процессуальная стороны, реализуемые в преподавании и обучении, выполняли функции, определяемые потребностями личности, общества и государства.

Как известно, в состав содержания образования кроме традиционно предусмотренных знаний, умений и навыков включаются также и элементы, отражающие опыт творческой деятельности и опыт личностного отношения к системе общественных ценностей. Все эти элементы передаются учащимся именно в процессе обучения.

Передавая опыт эмоционально-ценностного отношения, педагог реализует воспитывающую функцию обучения. Именно в ходе обучения можно целенаправленно формировать определенные качества личности ученика. Это может осуществляться, например, путем включения в учебный материал проблем, вызывающих у учащихся затруднения, преодоление которых способствует становлению и развитию соответствующих черт их характера.

Однако применения только учебных средств недостаточно для формирования поведения ученика в реальных жизненных ситуациях. Если образовательная функция опосредована множеством заранее запланированных, в известной мере, искусственных учебных ситуаций, то воспитательная имеет реальное, жизненное содержание. Специально проводимая воспитательная работа нужна, так как путем обучения передаются не только определенная деятельность и формы отношений, а и их идеальная модель, общие принципы и нормы.

Реализация воспитательной функции в обучении придает ему своеобразное качество, обозначаемое в педагогической литературе понятием «воспитывающее обучение». При этом под ним понимается такое обучение, при котором достигается органичная связь между приобретением учащимися знаний, умений, навыков, усвоением опыта творческой деятельности и формированием эмоционально-ценностного отношения к усваиваемому учебному материалу.

Взаимосвязь обучения и воспитания с точки зрения организации педагогической деятельности определяется тем, что в воспитании главное — приобретение воспитанниками личного жизненного опыта. В связи с этим существуют разные трактовки различий между обучением и воспитанием, предполагающие и разные пути объединения их в единый процесс.

Согласно одной точке зрения, обучение обслуживает познавательную деятельность и играет ведущую роль в формировании мировоззрения, а воспитание направлено главным образом на организацию трудовой, общественной и другой деятельности и формирует нормы нравственности и права.

Другая позиция исходит из определения воспитания (в широком смысле) как целенаправленной, специально проектируемой и организуемой деятельности по приобщению человека к жизни общества. Двумя составляющими этой деятельности являются обучение как деятельность по передаче социального опыта педагогами посредством преподавания и его усвоение учащимися в ходе учения, и воспитание (в узком смысле) как деятельность по непосредственному включению обучаемых и воспитуемых в повседневную жизнь.

В педагогической действительности эти виды деятельности сливаются. Однако обеспечить такое единство можно только путем специально организованного учебного процесса.

Это же касается и реализации развивающей функции, придающей учебному процессу специфическое качество «развивающего обучения», которое ориентирует педагогическую теорию и практику на совершенствование физических, познавательных и нравственных способностей учащихся путем использования их потенциальных возможностей.

Для реализации рассмотренных функций обучения у педагогов и учеников должна быть сформирована соответствующая потребность, в основе которой находится мотив учебной деятельности (учения).

Мотивация в учебном процессе

Мотивация – общее название процесса побуждения учащихся к продуктивной познавательной деятельности, активному освоению содержания обучения. Имея в виду педагога, речь идет о мотивации обучения. С позиции обучаемого речь идет о мотивации учения.

Мотивация, как процесс изменения состояний и отношений личности с позиций отечественной психологии, основывается на мотивах, которые представляют собой конкретные побуждения, причины, заставляющие человека действовать определенным образом. Их также можно определить и как отношение к предмету деятельности (учебной, социальной, профессиональной и т.д.). В роли мотивов выступают потребности и интересы, стремления и эмоции, установки и идеалы. Вот почему мотивы рассматриваются как сложные психологические образования, представляющие собой динамические системы, в которых осуществляется анализ и оценка альтернатив, выбор и принятие решений.

По уровням влияния на учебную деятельность познавательные мотивы подразделяются на следующие группы:

- *широкие социальные мотивы* – долг, ответственность, понимание социальной значимости обучения;
- *узкие социальные (позиционные) мотивы* – стремление занять определенную должность в будущем, получить признание окружающих или достойное вознаграждение за свой труд;
- *мотивы социального сотрудничества* – ориентация на различные способы взаимодействия с окружающими, утверждение своей роли и позиции среди других обучающихся;
- *широкие познавательные мотивы* – ориентация на эрудицию, удовлетворение от самого процесса учения или его результатов;
- *учебно-познавательные мотивы* – ориентация на способы добывания знаний, усвоение конкретных учебных предметов;
- *мотивы самообразования* – ориентация на приобретение дополнительных знаний, формирование необходимых навыков и умений.

Различные мотивы имеют неодинаковую силу влияния на результаты учебного процесса. В этой связи мотивы учащихся можно разделить на побудительные (они лежат в основе различных целенаправленных действий) и смыслообразующие, которые как бы «переводят» общественно-значимые ценности на личностный уровень.

Мотивы обучения также иногда подразделяют на внешние и внутренние. Первые исходят от педагогов, родителей, учебной группы (класса), общества и приобретают форму подсказок, советов, требований и даже принуждений. Однако истинный источник положительной мотивации человека находится в нем самом. Вот почему решающее значение придается не мотивам обучения (внешнему воздействию), а мотивам учения – внутренним побудительным силам.

В дидактике также выделяются осознанные и неосознанные мотивы обучения. Первые выражаются в понимании учащимися того, какие причины побуждают их к тому или иному уровню учения, способности выстроить их по степени личностной значимости. Неосознанные же мотивы лишь ощущаются, существуют на уровне подсознания в смутных, не контролируемых сознанием влечениях к учебной деятельности.

Изучение проблемы положительной мотивации в учебной деятельности осуществляется в неразрывной связи с их формированием. Педагогическая практика показывает, что в этом случае целесообразно придерживаться определенного алгоритма, включающего несколько относительно самостоятельных, но обязательных организационно-педагогических действий. К ним относятся:

1. Определение и уточнение педагогом целей обучения.
2. Выявление возрастных возможностей мотивации. Здесь педагог должен получить четкие ответы на два вопроса:
 - к каким показателям мотивации необходимо подвести обучающихся различного возраста?
 - насколько уровень мотивации соответствует возрастным нормам, поставленным целям и задачам обучения?
3. Изучение исходного уровня мотивации.
4. Определение ведущих мотивов учебной деятельности.
5. Диагностика индивидуальных особенностей мотивации.
6. Анализ динамики мотивации и ее причин.
7. Формирование положительных мотивов обучения.
8. Оценка достигнутых результатов и планирование последующей коррекционной деятельности.

Сформированная по предложенному алгоритму положительная мотивация на обучение предполагает формирование у обучаемого стремления к продуктивной учебно-познавательной деятельности. Однако в условиях образовательного учреждения она будет осуществляться под воздействием различных, нередко разнонаправленных, факторов.

Факторы обучения

Проблема факторов обучения в дидактике рассматривается в контексте с его продуктивностью. Именно к этому понятию следует привязывать действующие в учебном процессе причинно-следственные связи, которые в этом случае называются продуктогенными (продуктообразующими, элементарными) причинами. Сколько и какого качества образовательного продукта производится в учебном процессе, каким будет его продуктивность, целиком и полностью зависит от того, какие из этих причин и как переплетутся во взаимодействии обучающих и обучаемых. Вот почему под ***продуктогенной причиной*** в дидактике понимается *сколь угодно малая, но обязательно целостная причинно-следственная связь, расчленение которой на составные части невозможно без потери ее смысла*. Ее целесообразно рассматривать как элементарную, так как она может изменяться в ходе обучения, приобретать различные значения, а интенсивность их влияния не остается неизменной.

Значительная причина, образованная как минимум из двух продуктогенных причин одной группы, обозначается понятием ***«единичный фактор»***. В свою очередь их совокупность образует так называемый ***«общий фактор»***, дальнейшее объединение которых образует ***комплексные факторы*** обучения. На вершине факторной иерархии находятся ***генеральные факторы***, объединяющие все без исключения продуктогенные причины определенной группы, предварительно сведенные в единичные, общие и комплексные факторы.

В научной педагогической литературе иногда выделяют еще и ***специфические факторы***, которые по каким-либо основаниям нельзя свести ни к одной продуктогенной причине и включить в рассмотренные ранее факторы.

Несомненно, что выделение названных факторов учебного процесса имеет весьма важное значение для осуществления так называемого ***«факторного анализа»***, являющегося объектом научной деятельности педагогов-исследователей. Его главная задача заключается в том, чтобы разработать способы непротиворечивого выделения продуктивных причин, раскрыть механизм конструирования из них тех или иных факторов, объективно их исследовать, определить весомость каждого в конечном продукте и установить соподчиненность между ними. По мере накопления новых знаний с помощью факторного анализа решаются более сложные задачи, например, установление межфакторных связей или уточнение областей и пределов действия педагогических закономерностей. Главное же значение факторного анализа в педагогике заключается в том, что с его помощью продуктогенные причины, несмотря на их разнообразность, изменчивость и сложность для диагностики, могут быть выделены, ранжированы и исследованы объективными методами, а также сведены к относительно небольшому числу общих, комплексных и генеральных факторов.

Для обоснованного объединения различных продуктогенных причин или отдельных факторов обучения в факторном анализе учитывается коэффициент их корреляции, который показывает, как изменяется один фактор относительно другого или как они взаимосвязаны. Так, с его помощью можно установить зависимость полноты усвоения учебного материала от количества его повторений.

Выделенные с помощью проведенного факторного анализа общие, комплексные и генеральные факторы обучения в целом раскрывают его специфику. Однако в педагогической практике преимущественно учитываются лишь **генеральные факторы**, определяющие в комплексе формирование продуктов дидактических процессов. В настоящее время наиболее используемыми являются четыре из них.

1. *Учебный материал*. Содержит в себе общие причины информационного происхождения. При этом учитывается, что учебная информация подразделяется на когнитивную (несущую знания) и управляющую – сигналы о том, как усваивать когнитивную информацию. Вследствие этого учебный материал представляет собой достаточно своеобразную информацию.

В то же время в составе данного генерального фактора логически выделяются два комплексных: объективная информация (содержание, количество учебного материала, его качество) и дидактическая обработка (способ изложения, структура, доступность учебного материала).

2. *Организационно-педагогическое влияние*. Объединяет большую группу продуктогенных причин, характеризующих деятельность педагога и качественные уровни организации учебного процесса. В этом факторе также выделяются два комплексных: организационно-педагогическое влияние на учебных занятиях (методы преподавания и учения, организационные формы, работоспособность педагога и учащихся, контроль и проверка результатов) и учебное влияние вне занятий (объем, контроль и характер помощи со стороны родителей, других взрослых и друзей, режим учебного труда, изучение дополнительной литературы).

3. *Обучаемость учащихся*. Этот фактор представляет собой способность к учению и возможность достижения учениками поставленных учебных целей в установленное время. Здесь также выделены два комплексных фактора: обучаемость на учебных занятиях (общий уровень предварительной подготовки обучаемых, их способность к овладению учебным материалом, особенности мышления и т.д.) и обучаемость во внеурочное время (самоконтроль, воля, настойчивость, целенаправленность обучения и др.).

4. *Время, необходимое для изучения материала*. В этом генеральном факторе выделяются затраты времени на уроке (время восприятия учебной информации, ее первичного осмысления, формирования знаний и их закрепления, необходимое количество повторений и т.д.), а также затраты времени на самостоятельную работу (время для выполнения домашних заданий, посещение факультативных и дополнительных занятий).

Представленные факторы оказывают существенное влияние на организацию и осуществление процесса обучения. В то же время в последние годы в учебных заведениях различных уровней сформировался и оказывает существенное влияние на образовательный процесс в целом специфический фактор, отражающий уровень информатизации учебного процесса.

Информатизация учебного процесса как фактор обучения

Формирование и проявление фактора информатизации обусловлено тем, что среди специфических современных социально-педагогических проблем образовательной среды общества центральное место занимает противоречие между темпом приращения знаний и ограниченными возможностями их усвоения отдельным индивидом. Одним из наиболее перспективных направлений его разрешения стало расширенное использование в учебном процессе разнообразных технических средств обучения, что в последующем стало рассматриваться как его информатизация.

Информатизация учебного процесса в настоящее время трактуется как *процесс реализации комплекса материальных и социально-педагогических инноваций, связанных с использованием в учебном процессе информационной продукции на аудио-, видео- и цифровых носителях с помощью соответствующей техники и необходимых педагогических технологий*. Считается, что это часть процесса информатизации современного российского общества, который можно рассматривать как один из определяющих факторов поворота к высокоорганизованной стадии его цивилизации. Наиболее широкие масштабы это явление в нашей стране приняло во второй половине 90-х годов прошедшего века в связи с увеличением количества электронно-вычислительных машин (ЭВМ), видео-, аудио- и телевизионной техники в образовательных учреждениях и расширением сферы их применения. Это позволило в начале XXI века вести речь о так называемых «новых информационных технологиях обучения». В то же время очень многие педагоги-практики в качестве реализуемых в них средств все чаще видят лишь ЭВМ в сочетании с разнообразными периферийными устройствами – дисплеями, принтерами, мультимедийной аппаратурой и т.д.

К настоящему времени в учебном процессе отечественных образовательных учреждений реализуются возможности достаточно большого количества **информационных обучающих систем**. В педагогической литературе они объединены в несколько относительно самостоятельных видов. Наибольшее применение в последние годы находят следующие из них:

- тренировочные системы, предназначенные преимущественно для закрепления имеющихся знаний и сформированных в учебном процессе навыков и умений выполнения определенных действий;
- наставнические системы, ориентированные на усвоение понятий и работающие в режиме, близком к программированному обучению;
- системы проблемного обучения, использующие возможности ориентации на обучение учащихся решению задач и реализующие алгоритмы непрямого управления процессом познания;
- имитационные и моделирующие системы, позволяющие создать наглядный образ (модель, схему и т.д.) изучаемого объекта;
- игровые программные системы, использующие в качестве средства обучения возможности игрового решения учебной задачи.

В то же время анализ истории расширения возможностей информатизации учебного процесса показывает, что в ней используются два основных подхода – *традиционный* и *интеллектуальный*. Так, **традиционный подход** предполагает использование обучающих программ, основанных на определенном единственно правильном алгоритме решения учебной задачи с однозначным правильным ответом. Долгое время он реализовывался в качестве дидактических контролируемых средств. В то же время **интеллектуальный подход** предоставляет обучаемому возможность выбора различных способов решения учебной задачи, предусматривает управление его учебной деятельностью с учетом всех ее особенностей, начиная от постановки и поиска принципа решения и заканчивая оценкой оптимальности решения. Иными словами, в отличие от традиционного подхода, здесь, в соответствии с заложенной системой правил, организуется управление учебной деятельностью как эвристическим процессом. Также весьма важным является и то, что он обеспечивает диалоговое взаимодействие информационного средства и учащегося на близком ему языке, в ходе которого может обсуждаться не только правильность тех или иных действий, но и стратегия поиска решения, планирования алгоритма, приемы контроля и т. д.

Необходимо отметить, что использование интеллектуального подхода в интересах информатизации учебного процесса позволяет повысить уровень индивидуализации обучения и его личностной ориентированности. Благодаря тому, что, например, компьютер может объяснить свои действия (включая стратегию поиска решения задачи), а учащийся получает возможность увидеть результаты этих действий, появляются новые возможности в рефлексии последним своей деятельности. К тому же допускается постановка самим учащимся той или иной учебной задачи и управление процессом ее решения. В случае необходимости оказывается такая же помощь, как и в решении задач, генерируемых самой обучающей системой. Это позволяет обеспечить распределение управляющих функций между ЭВМ и учащимся, передавая последнему, по мере формирования навыков учебной деятельности, новые обучающие функции и обеспечивая оптимальный переход от учения (в рамках обучения) к самообучению.

Информатизация учебного процесса стимулировала специальные педагогические исследования закономерностей этого явления. Так, в частности, в начале XXI века было установлено, что различные звенья структуры общеобразовательных учреждений неодинаково предрасположены к всевозможным компонентам информационного обеспечения. Так, например, наибольшую потребность в компьютеризации испытывают лишь структуры поддержки учебно-воспитательного процесса, системы управления учебными заведениями, информационно-педагогическая служба (библиотеки, медиатеки и др.), педагогические и медицинские службы. Интенсивное же включение новых информационных средств в процесс обучения отмечено лишь в рамках предметов гуманитарного цикла.

Одновременно исследования показали, что учителя общеобразовательных школ принимают в основном лишь три направления применения ЭВМ, т.е. используют компьютер как средство для подготовки к занятиям (поиск, отбор,

создание и тиражирование учебной информации), как средство диагностики, тренинга, коррекции знаний, навыков и умений учащихся и как средство облегчения работы с педагогической документацией. Функции собственно обучения в большинстве случаев учитель оставляет за собой. Школьные педагоги объясняют это противоречием между коллективными формами обучения, характерными для классно-урочной системы, и индивидуализацией обучения, стимулируемой персональными ЭВМ. Другая проблема — вероятное уменьшение межличностных контактов за счет расширения обращения к обезличенной в информационных технологиях информации.

Важный круг проблем связан с правовыми основами информатизации учебного процесса. Среди них права учащихся на получение необходимой информации из различных источников, защита от использования информации об учащихся другими лицами в результате имеющейся возможности несанкционированного доступа к школьным базам данных. Не менее важными являются проблемы защиты авторских прав на разработки, выполненные педагогами, использование в образовательных целях информации, на которую наложен запрет на бесплатное распространение, а также защита информации от преднамеренной и непреднамеренной порчи вследствие вредоносного воздействия компьютерных вирусов и др.

Рассмотренные и целый ряд других факторов имеют как объективную, так и субъективную основы, но, проявляясь во взаимосвязи, с одинаковой интенсивностью влияют на продуктивность и качество учебного процесса образовательного учреждения. Наряду с целями, функциями и мотивами они не только определенным образом характеризуют процесс обучения, но и оказывают существенное влияние на развитие его методологических основ.

7.2. Методологические основы обучения

Методологические основы обучения, как и образовательного процесса, в целом, включают в себя несколько основополагающих позиций, наиболее важными из которых, прежде всего, выступают его закономерности. При их рассмотрении большое значение имеет, прежде всего, то, что обучение, как уже отмечалось, в современной педагогической литературе рассматривается в качестве средства воспитания. Отсюда следует, что проявляющиеся в нем закономерности во многом могут совпадать по своему содержанию. Это трудно отрицать, но все же в каждом из них имеется и своя специфика.

Закономерности обучения

С точки зрения педагогики под ***закономерностями обучения*** понимаются *объективно существующие и повторяющиеся устойчивые связи, отношения и зависимости между элементами учебного процесса (целями, содержанием, качеством, методами, функциями, мотивами, факторами и др.)*. При этом их необходимо отличать от законов дидактики, в которых представлены строго зафиксированные отношения между дидактическими объектами, а также установлены вид, форма, характер и пределы их проявления.

Для выяснения логической основы классификации многочисленных и многоплановых закономерностей обучения педагогами-исследователями создана специальная дидактическая модель. В ней процесс обучения рассматривается как система, компонентами которой являются различные стороны целостного явления, в число которых входят следующие компоненты:

- *дидактический*, обобщающий связи и отношения между собственно дидактическими элементами учебного процесса;
- *гносеологический*, определяющий его в аспекте познания обучающимися объективной действительности, фактов и законов, самих себя;
- *психологический*, относящийся преимущественно к внутренней (психической) познавательной деятельности в процессе обучения;
- *кибернетический*, отражающий все многообразие связей, проявляющихся в ходе управления усвоением учебной информации;
- *социологический*, охватывающий отношения между участниками учебного процесса;
- *организационный*, раскрывающий отношения, возникающие при организации учебного и преподавательского труда, их материально-технического оснащения, стимулирования преподавательской и учебно-познавательной деятельности учащихся.

Следует отметить, что при рассмотрении закономерностей большое значение имеет то, что в последние годы образование, как средство формирования и последующего развития личности, включает в себя два взаимосвязанных процесса — обучение и воспитание. Отсюда следует, что в нем необходимо, прежде всего, выделить те из них, которые присущи и тому и другому — так называемые ***общие образовательные закономерности***. Они характеризуются своеобразным выделением генеральных или комплексных факторов, обуславливающих своим воздействием продуктивность обучения, а также лаконичностью и точностью формулировок. К их числу в отечественной дидактике в последние годы относят:

- а) направленность образования на решение задач всестороннего и гармоничного развития личности;
- б) деятельностный характер обучения и воспитания;
- в) единство потребностно-мотивационной сферы учащихся и их учебно-познавательной деятельности;
- г) проявление уважения и требовательности к обучаемым без ущемления их личного достоинства;
- д) учет индивидуальных особенностей обучаемых и некоторые другие.

Умелый учет характера перечисленных закономерностей в образовательном процессе служит важной предпосылкой его дидактической эффективности. Однако, будучи специфическим педагогическим явлением, направленным, прежде всего, на овладение знаниями, а также формирование навыков и уме-

ний, обучение, несомненно, имеет и свои *специфические закономерности*, присущие собственно учебной составляющей. Какие же зависимости нашли в них отражение?

✧ *Закономерности целей обучения.* Здесь находит отражение закономерная зависимость формируемых учебных целей от уровня и темпов развития общества, его потребностей и возможностей, уровня развития педагогической науки и практики.

✧ *Закономерности содержания обучения.* В специальных исследованиях последних лет доказано, что содержание обучения на различных этапах развития общества зависит от целей обучения, общественных потребностей, темпов социального и научно-технического прогресса, материально-технических возможностей образовательного учреждения.

✧ *Закономерности качества обучения.* Ни у кого не вызывает сомнения тот факт, что качество обучения зависит от продуктивности предыдущего учебного этапа и достигнутых на нем результатов, характера и объема учебного материала, обучаемости учащихся и времени обучения.

✧ *Закономерности методов обучения.* Здесь идет речь о зависимости эффективности применяемых методов обучения от их знания и навыков применения педагогами, целей и содержания обучения, материально-технического обеспечения, особенностей организации учебного процесса.

✧ *Закономерности управления обучением.* Эффективность управления учебным процессом определяется интенсивностью обратных связей в системе обучения и обоснованностью корректирующих воздействий.

✧ *Закономерности стимулирования обучения.* В них раскрывается закономерная зависимость продуктивности учения от внутренних (мотивационных) и внешних стимулов обучения.

Характер проявления перечисленных закономерностей во многом зависит от конкретных условий обучения. Однако следует отметить, что их обязательный учет в процессе обучения служит важной предпосылкой его дидактической эффективности. Если, например, педагог не будет формировать у обучаемого положительные мотивы учебной деятельности, вряд ли ему удастся поддерживать его устойчивую учебно-познавательную активность.

Если считать рассмотренные и некоторые другие закономерности обучения достаточно обоснованными в научном отношении, то они должны выступать в качестве основополагающих требований к практической организации учебного процесса. Эти требования в педагогике принято называть *принципами обучения*. Именно они отражают особенности учебного процесса в конкретных условиях (например, при обучении в средней школе или высшем образовательном учреждении).

Принципы обучения

Следует заметить, что учение о принципах занимает одно из центральных мест в дидактике. Само понятие "принцип" в логическом смысле служит началом или базисом для организации деятельности, руководства, рассуждения, на-

учного исследования и тому подобное. Вот почему под *принципами обучения* обычно понимаются *вытекающие из выявленных закономерностей исходные положения, реализация требований которых направлена на обеспечение эффективности учебного процесса*. В структуре основных категорий процесса обучения они следуют за закономерностями, являясь их отражением. Если закономерности обучения выражают наиболее существенные связи этого процесса, определяющие его эффективность, то принципы раскрывают то, как использовать в педагогической практике эти познанные связи.

Общие принципы дидактики осмысливаются и разрабатываются в педагогической науке уже несколько веков. Их основоположником считается великий чешский педагог-гуманист **Ян Амос Коменский**, который в 1657 году первым изложил обоснованные требования к организации и содержанию обучения в одном из своих главных трудов «Великая дидактика». Вслед за ним принципы обучения выявляли и обогащали классики западноевропейской и отечественной педагогики. Их развитие активно продолжается и в современной педагогической науке. В настоящее время часть теоретиков педагогики условно разделяет их на «классические», отражающие результаты многовекового развития дидактики, и «современные», проявившиеся в образовательном процессе последних десятилетий.

К числу *классических* в современной отечественной педагогике наиболее часто относят *принципы научности обучения, сознательности и активности обучаемых, систематичности, последовательности и преемственности в обучении, наглядности, доступности учебной информации, прочности сформированных знаний, навыков и умений, связи теории с практикой*. Уже само их название является лаконичной характеристикой сути принципов, ориентирует педагога на создание таких условий, при которых обучение будет проходить наиболее эффективно (продуктивно). Однако их реализация предполагает выполнение определенных требований (правил) при организации и осуществлении учебного процесса. Рассмотрим это на примере раскрытия основного содержания наиболее важных из них.

Принцип научности обучения долгое время не был обязательным в организации обучения, так как сама наука определенное время не играла существенной роли в профессиональной и других видах деятельности человека. Однако в XIX веке, в связи с повышением роли знаний в общественном производстве, наряду с обыденными житейскими толкованиями явлений окружающего мира стало необходимым его научное понимание. Вслед за этим встал вопрос о введении принципа научности в систему образования.

Главный смысл принципа заключается в том, чтобы учащимся для изучения предъявлялась лишь научно обоснованная учебная информация, прошедшая специально организованную экспертизу в виде публичной научной защиты. Именно это формирует у них понимание того, что все в этом мире подчинено законам, знание и применение которых необходимо каждому живущему в современном цивилизованном обществе человеку.

Реализация принципа в учебном процессе образовательного учреждения требует от педагогов выполнения следующих требований:

- учебный материал должен отвечать современным достижениям науки в изучаемой системе научного знания (история, философия, педагогика и т.д.). Вынужденное упрощение сложных научных положений не должно приводить к искажению их научной сущности, а терминология оставаться единой на протяжении всей учебы;
- необходимо знакомить учащихся с новейшими достижениями в соответствующих науках, проходящими дискуссиями и выдвинутыми гипотезами. Их необходимо в доступной форме знакомить с методами научного исследования и включать в самостоятельную научно-исследовательскую работу различного уровня (доклад, реферат, курсовые и дипломные работы);
- важно не только научное толкование отдельных явлений, особенно в области общественных наук, но и знакомство с различными точками зрения на их оценку;
- изучение закономерностей развития объективного мира должно формировать у обучаемых научное мировоззрение;
- в процессе обучения необходимо осуществлять критический анализ различного рода лженаучных и ошибочных теорий, взглядов и представлений.

Другим не менее важным принципом обучения выступает **принцип сознательности и активности обучаемых**. Его значимость заключается в необходимости формирования у учащихся правильного отношения к окружающей действительности и соответствующих убеждений. В то же время известно, что лишь те знания становятся убеждениями, которые усвоены сознательно.

Сознательность в усвоении учебного материала во многом зависит от деятельности педагога. Ему необходимо постоянно анализировать уровень внимания учащихся в процессе обучения, стимулировать его постановкой проблемных вопросов. В связи с этим можно выделить ряд требований, выполнение которых соответствует требованиям рассматриваемого принципа.

- Учащимся должен быть ясен смысл поставленных перед ними учебных целей и задач. В связи с этим учебное занятие (урок) должно начинаться с постановки познавательной проблемы и вестись с опорой на предыдущий опыт обучаемых, на сформированную уже у них систему знаний. С этой целью педагог должен использовать все имеющиеся у него дидактические приемы, чтобы вызвать интерес к изучаемому материалу.

- Учащиеся должны усваивать в процессе обучения не только информацию о предметах и явлениях, но и понимать их внутреннюю сущность, в результате чего прийти к пониманию закономерностей, которые потом могут использовать в своей практической деятельности.

- Исследования психологов показывают, что важнейшим условием активности учащихся является наличие самоконтроля и самооценки в процессе обучения. Поэтому одной из задач педагога является формирование у них потребности и навыков такой деятельности. Самоконтроль и самооценка должны стать обязательным элементом современных обучающих технологий.

▪ Особая роль в сознательном и активном усвоении знаний принадлежит познавательному интересу, который может проявляться благодаря использованию ярких примеров, неизвестного учащимся дополнительного учебного материала и т.д. Для эффективной реализации принципа также необходимо формировать интерес не столько к содержанию учебного материала, сколько к самому процессу обучения.

Принцип систематичности, последовательности и преемственности обучения впервые был сформулирован Я.А.Коменским, считавшим, что в нем, как и в природе, все должно быть взаимосвязанным и целесообразным. В этом случае изложение учебного материала должно доводиться в сознании учащихся до уровня системности в результате его определенной последовательности и взаимосвязанности. В то же время этот принцип предполагает преемственность обучения, т.е. логическую последовательность и связь между учебными предметами, изучаемыми на разных образовательных ступенях, что обуславливает опору нового учебного материала на усвоенный ранее.

Реализация рассматриваемого принципа в учебном процессе образовательных учреждений предусматривает выполнение следующих правил:

❖ целесообразное планирование учебной работы (например, изучение нового материала должно опираться на ранее усвоенные знания; проведение семинарских, практических и лабораторных занятий необходимо осуществлять только после доведения теоретической составляющей учебной темы);

❖ педагог не имеет морального права переходить к изложению последующего учебного материала, если он не уверен, что усвоен предыдущий (даже если он ограничен рамками учебной программы или количеством часов, отводимых на изучение той или иной учебной темы);

❖ на каждом занятии необходимо создавать теоретические предпосылки для изучения последующей учебной темы;

❖ постоянное повторение изученного учебного материала. Однако повторение не должно сводиться только лишь к воспроизведению пройденного (репродуктивный подход как раз и ориентирует на такое воспроизведение - повторение после обучающего, пересказ прочитанного в учебнике и т.д.). Необходимо, чтобы при повторении изученного ранее учебного материала учащиеся рассматривали его с новых позиций, увязывали со своим личным опытом, с личными наблюдениями, со знаниями по другим учебным дисциплинам.

Большое значение для реализации принципа систематичности, последовательности и преемственности в учебном процессе имеет возможность обучаемых наглядно представить изучаемую систему знаний (принцип наглядности), которую способны усвоить (принцип доступности), закрепившуюся в их сознании в форме навыков и умений (принцип прочности), и которую они способны реализовать в своей практической деятельности.

В современной дидактике рассмотренные и другие классические принципы сохраняют свой первоначальный смысл и в то же время развиваются, обогащаются, дополняются новыми фундаментальными идеями, которые в последующем могут обрести статус самостоятельных дидактических принципов. К таким в

последние десятилетия принадлежит ряд **современных принципов обучения**, в число которых относят *создание оптимальных условий для обучения, опережающего обучения, опоры (использования опорных сигналов), обучения на высоком уровне трудностей* и целый ряд других.

Каждый из принципов обучения выполняет характерную, свойственную ему дидактическую функцию. Поэтому их нельзя ранжировать по степени важности. Рациональным считается системный подход к пониманию взаимосвязи, взаимообусловленности, взаимовлияния и взаимозависимости всех перечисленных принципов обучения, которые реализуются одновременно в рамках той или иной теории или концепции обучения.

Основные теории и концепции обучения

Следует учитывать, что образовательный процесс, ориентируясь, прежде всего, на идеи гуманизма, осуществляется в соответствии с определенными законами, на основе соответствующих теорий психологии и педагогики.

Отечественные и зарубежные ученые-педагоги в результате исследований, подтвержденных практикой, сформулировали **несколько теорий обучения**. В каждой из них за основу берется сложная диалектическая взаимосвязь всех психических процессов личности (ощущений, восприятия, памяти, мышления и т.д.), а также мотивов, потребностей, интересов, чувств и воли обучающихся и обучаемых. Наибольшее распространение в нашей стране к настоящему времени получили две теории: ассоциативно-рефлекторная и последовательного формирования умственных действий.

Ассоциативно-рефлекторная теория обучения опирается на основные закономерности условно-рефлекторной деятельности коры головного мозга человека, которые нашли наиболее полное освещение в работах известных отечественных ученых И.М.Сеченова и И.П.Павлова. Их выводы были положены в основу теории, в разработке которой в последующем приняли участие видные отечественные ученые С.Л.Рубинштейн, Ю.А.Самарин и Ю.К.Бабанский. Авторы исходили из того, что процесс овладения знаниями, навыками и умениями последовательно складывается из предъявления учебного материала, его восприятия, осмысления, запоминания и последующего применения на практике, т.е. оперирования полученными знаниями в повседневной жизни и профессиональной деятельности. Наглядно последовательность процесса обучения в рамках этой теории показана на рис. 3.

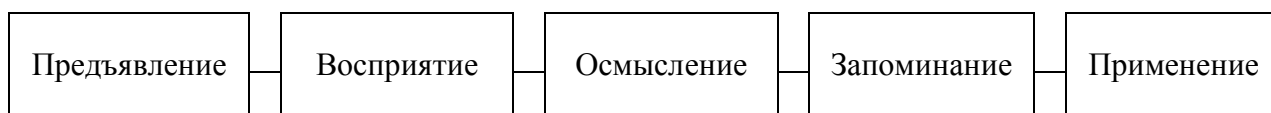


Рис. 3. Последовательность организации учебного процесса согласно ассоциативно-рефлекторной теории обучения

Рассматриваемая теория реализуется практически во всех видах образовательных учреждений, начиная с дошкольных и заканчивая школой высшего профессионального образования. Для ее продуктивного применения необходи-

мо соблюдение ряда педагогических условий. К ним относятся: формирование активного отношения обучаемых к учебе; ясное и последовательное изложение учебного материала; активизация познавательной деятельности обучаемых; демонстрация различных приемов умственных действий и их закрепление с помощью соответствующих упражнений.

Главным достоинством теории является возможность усвоения обучаемыми большого объема теоретических знаний, которые должны стать основаниями для решения практических задач. Причем необходимо учитывать, что в зависимости от уровня усвоенных знаний повышается и степень их влияния на практическую деятельность.

Однако, подготовленный с опорой на положения рассматриваемой теории специалист, образно говоря, много знает, но мало умеет. Вот почему в последнее время был разработан целый ряд методов и приемов, повышающих эффективность обучения в рамках изложенного подхода. Однако, как показывает анализ, существенного продвижения вперед не произошло. По всей видимости, дидактические возможности достаточно разработанной и отлаженной теории уже полностью реализованы.

Совершенно иной подход к организации учебного процесса предусмотрен в *теории последовательного (поэтапного) формирования умственных действий*. Она начала разрабатываться в начале 50-х годов XX века и в настоящее время еще считается незавершенной. В ее основу положены научные разработки видных отечественных ученых П.Я.Гальперина, Д.Б.Эльконина, Н.Ф.Талызиной и др., которые пришли к выводу, что формируемые в процессе обучения знания, навыки и умения не могут быть усвоены вне деятельности человека. В ходе его практики создается ориентировочная основа, как система представлений о цели, плане и средствах осуществления предстоящего или выполняемого действия. То есть, для безошибочного выполнения какого-либо действия человек должен знать, что при этом произойдет и на каких аспектах происходящего следует сосредоточить внимание. Эти положения и составили основу рассматриваемой теории, предусматривающей овладение профессиональными знаниями, навыками и умениями на основе последовательного перехода от практического действия к осознанию его смысла. Иными словами, первоначально формируются навыки и умения, а затем уже знания. При этом цикл усвоения состоит из нескольких этапов, показанных на рис. 4.

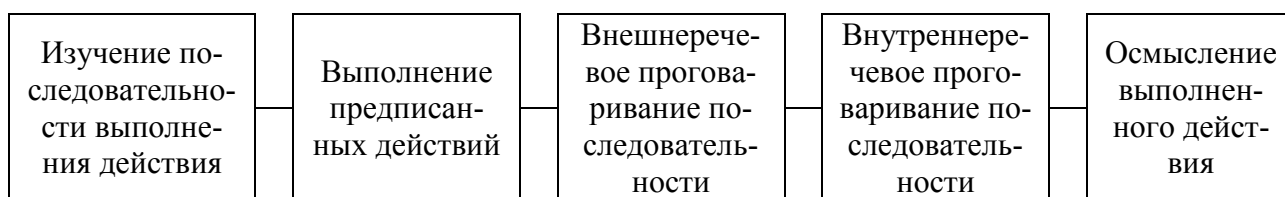


Рис. 4. Последовательность организации учебного процесса согласно теории последовательного формирования умственных действий

На первом этапе в результате изучения последовательности выполнения необходимого действия (например, инструкции, алгоритма действий) формируется так называемая ориентировочная основа его выполнения.

На втором этапе обучаемые выполняют описанные действия. Этот этап получил название материализованного действия.

Третий этап - внешнеречевой. В его ходе обучаемые проговаривают вслух те действия, которые осваиваются.

На четвертом этапе последовательность действия проговаривается без внешнеречевого сопровождения («про себя»).

Завершается процесс усвоения на 5-м (умственном) этапе в результате перехода действия во внутренний план вследствие понимания его смыслового значения и содержания.

Последовательность этапов усвоения в данном случае принципиально отличается от ассоциативно-рефлекторной теории и, как бы, противоречит психологической теории познания. Однако анализ практики показывает, что такой подход к организации обучения во многих случаях является достаточно эффективным.

Сильными сторонами данной теории являются: сокращение времени формирования навыков и умений за счет описания или показа образцового выполнения разучиваемых действий; достижение высокой автоматизации выполняемых действий в связи с их алгоритмизацией; обеспечение доступного контроля качества выполнения как действия в целом, так и его отдельных операций; возможность оперативной коррекции методик обучения с целью их усовершенствования и оптимизации.

В то же время, в ходе реализации теории происходит существенное ограничение возможностей усвоения теоретических знаний, возникают сложности в разработке методического материала. К тому же, как показывает анализ, в этом случае у обучаемых формируются некоторые стереотипы мышления и моторных действий в ущерб развитию их интеллектуального творчества.

На основе рассмотренных теорий разработано несколько **концепций обучения**, в которых акцент делается на деятельность руководителя занятия. В частности, в русле ассоциативно-рефлекторной теории разработана **концепция проблемного обучения**, представляющая собой совокупность взаимосвязанных методов и средств, обеспечивающих возможности творческого участия обучаемых в процессе усвоения новых знаний, формирование творческого мышления и познавательных интересов личности на основе поиска решения теоретической или практической задачи (проблемы).

В конце 80-х гг. XX века коллективом военных педагогов разработана и реализована в образовательных учреждениях **концепция проблемно-деятельностного обучения**. Среди ее достоинств выделяются сохранение и гармоничное сочетание сильных сторон ассоциативно-рефлекторной теории, теории поэтапного формирования умственных действий, концепции проблемного обучения, а также определение взаимосвязанных требований как к деятельности обучаемых, так и к деятельности обучающихся. В содержательном

плане она опирается на два принципа, в соответствии с которыми организуется учебный процесс. *Во-первых*, это принцип активно-деятельностного развития личности в процессе обучения, а *во-вторых* – принцип проблемности. Как показывает анализ, рассматриваемая концепция нашла широкое применение в учебном процессе современной отечественной школы различных уровней.

В 60-е годы прошлого столетия было положено начало разработке *концепции программированного обучения*. По ее условиям овладение новыми знаниями осуществляется с помощью обучающего устройства (программированного учебника, специальной обучающей машины или ЭВМ). Сущность концепции заключается в разделении учебного материала на определенные взаимосвязанные «дозы» и их последовательное предъявление обучаемым. В настоящее время на ее основе идет активная разработка компьютерных обучающих технологий.

В современных условиях активно разрабатываются и *другие концепции обучения*. Среди них, прежде всего, выделяются так называемые ультрапедагогические: суггестопедия (кибернетико-суггестопедия) – обучение средствами внушения; гипнопедия – обучение в состоянии гипнотического сна; фармакопедия – обучение с применением фармацевтических средств и др. Их применение, в частности, при изучении иностранных языков и некоторых специальных дисциплин, показало неплохие результаты, но достаточного распространения пока еще не получило.

Для последовательного совершенствования учебного процесса недостаточно уяснения лишь только отечественных теорий и концепций обучения. Весьма важным для решения этой задачи также является знание основных положений теоретической разработки этой проблемы в зарубежных странах.

Зарубежные теории обучения

В специальной педагогической литературе отмечается, что в большинстве современных зарубежных теорий обучения реализуются идеи формального и материального образования, прошедшие длительное испытание педагогической практикой.

Теория формального образования разработана в XVII веке Дж.Локком. В XVIII-XIX веках ее основные положения конкретизированы и последовательно развиты в трудах Г.Песталоцци, И.Канта и И.Гербарта. Сторонники этой теории придерживаются философии рационализма и исходят из того, что единственным источником знаний является разум и что они порождаются только самим субъектом обучения, самостоятельностью его ума. Вследствие этого важнейшую задачу образования они видят не столько в овладении учащимися фактическими знаниями, сколько в развитии их ума, т.е. способностей к анализу, синтезу, логическому мышлению и т.д. Исходя из этого, лучшим средством развития мышления признается изучение древних (латинского и греческого) и иностранных языков, а также математики.

Представленный подход получил название «классического» направления в образовании и до сих пор находит свое применение во многих образовательных учреждениях. На их основе, в частности, организуется учебный процесс в

грамматических средних школах Англии, дающих преимущественно гуманитарное образование. Однако еще в XIX веке английский естествоиспытатель Т.Гексли, указывая на несостоятельность теории формального образования, отмечал, что ее сторонники предлагают давать детям не прочные знания, а лишь выполнять более или менее полезные упражнения «умственной гимнастики».

В конце XVIII – начале XIX веков была разработана **теория материального образования**. Своим зарождением она обязана тому, что быстрое развитие промышленности поставило вопрос о необходимости подготовки людей, обладающих основательной естественнонаучной и практической подготовкой. Ее сторонники исходили из теоретических позиций философии эмпиризма. Идеалисты-эмпирики и, в частности, английский философ Г.Спенсер утверждали, что познание не может выйти за пределы непосредственного человеческого опыта. По их мнению, лишь человеческий опыт является надежным источником знаний. Из этого был сделан педагогический вывод, что учащихся нужно вооружать, прежде всего, естественнонаучными знаниями. В качестве критерия для отбора учебного материала они предложили показатель его утилитарной (лат. *utilitas* – польза, выгода) пригодности для жизни и практической деятельности учащихся в будущем¹.

Широкое распространение в зарубежной и особенно американской педагогике первой трети XX века получили основные идеи **теория прагматического** (греч. *pragma* – дело, действие) **образования**. На их основе известный американский философ-идеалист Дж.Дьюи пытался создать свою концепцию школьного обучения, в которой настойчиво внедрял в педагогику идею о необходимости развития практического опыта детей, вооружение их прикладными умениями и навыками в различных видах деятельности. В связи с этим обучение он представлял как организацию деятельности учащихся по решению практических задач, взятых из повседневной жизни. К тому же автор теории отрицал необходимость определения четкого содержания обучения и отдельных учебных предметов, не признавал важности научного образования, а сводил их лишь к узким и основанным на преобладающих преимущественно прагматических, меркантильных интересах обучаемых.

Реализуемая во многих странах Западной Европы **структуралистская теория обучения** восходит к идеям Пифагора, который считал гармонию одним из основных начал всего существующего и распространил это представление на человека. В современном виде структуралистские идеи в педагогике разработаны представителем гештальтпсихологии Ж.Пиаже и его последователями. В основании теории лежит категория опыта, обладающего свойствами структурированной целостности. Сторонники теории считают, что процесс обучения начинается с относительно неструктурированного и бесформенного ознакомления с тем, что учащемуся кажется важным и ценным. Затем происходит переструктурирование прежде накопленного опыта. Далее может следовать (но не обязательно) этап проб и ошибок, случайный поиск. Формирование но-

¹ Основные положения теории материального образования легли в основу так называемого реального направления в образовательной системе дореволюционной России, в связи с чем в реальных гимназиях и училищах главное внимание было сосредоточено на изучении естественнонаучных и прикладных дисциплин.

вых знаний, навыков и умений осуществляется в результате инсайта и постепенно становится все более структурированным, достигает стадии понимания или решения учебной задачи или проблемы.

Основы **апперцептивной теории обучения** заложены в трудах Дж.Локка, развиты И.Гербартом и экспериментально апробированы Ж.Пиаже. С их позиций учебный процесс базируется на ассоциации идей и элементов опыта обучаемых. Современные сторонники теории считают, что процесс мышления обусловливает необходимое распределение знаний между сознанием и подсознанием с помощью апперцепции (процесса восприятия). Новые знания вступают в ассоциативную связь с имеющимися и образуют их понятийную матрицу (апперцептивную массу). Технология обучения, реализующая теоретические разработки апперцептивной теории обучения, в этом случае предполагает как активное интеллектуальное лидерство педагога, так и спонтанную, но творческую активность учащихся.

Во многих образовательных учреждениях США широкое применение находит **бихевиористская теория обучения**, в наиболее развитой форме разработанная Б.Скиннером. В ней особо подчеркиваются лишь возможность и необходимость организации и управления учебной деятельностью человека с помощью научно обоснованного и продуманного педагогического процесса. При этом такое управление, для которого, по мнению сторонников теории, нет альтернативы, предполагает создание условий для успешного усвоения знаний, а также формирования навыков и умений. Основные идеи теории в полной мере реализуются в современной концепции программированного обучения, которая определяется целями педагогического процесса.

Авторы **когнитивной теории обучения**, опираясь на концептуальные положения апперцептивной теории, предполагают, прежде всего, формирование у обучаемых интереса к процессу обучения и лишь затем дают материал для предварительного усвоения условий учебной задачи (проблемы). Далее следует этап формулирования гипотезы, отбор необходимых для решения идей (понятий), проверка правильности этих идей. Обучение ведет за собой интеллектуальное развитие. Педагогическая ситуация моделирует последовательность мыслительного акта как такового. По оценке Ж.Пиаже, в этом случае содержание учебного процесса дает посильный для учащихся материал, на котором они тренируют и развивают собственные умственные способности

Представленные основные зарубежные теории обучения не являются окончательными. В зависимости от конкретных методологических позиций исследователей педагогической теории и практики, сложившихся государственных и национальных образовательных традиций и других факторов в разных странах их перечень может расширяться. В связи с этим следует отметить наличие теорий, сформированных на идеях гуманистической педагогики, экзистенциалистского, интерактивного, социодраматического и других подходов и т.д.

Рассмотренные и некоторые другие теории и концепции обучения имеют свои специфические особенности, преимущества и недостатки. Однако их практическое применение во многом зависит от конкретных условий учебно-познавательной деятельности. Все это формирует в каждом случае специфическое содержание учебного процесса, обуславливает его то или иное содержа-

ние. Нет необходимости исследовать принципиальные различия, например, обучения детей в дошкольном образовательном учреждении и в общеобразовательной школе, студентов в школе среднего и высшего профессионального образования или дипломированных специалистов в ходе их профессиональной переподготовки или повышения квалификации. Это положение принимается без доказательства. Однако в каждом конкретном случае сочетание целей, закономерностей, принципов и других элементов образовательной (дидактической) системы приобретает своеобразное звучание и существенно влияет на показатели процесса обучения.

Таким образом, изложенная характеристика обучения как педагогического процесса позволяет сделать вывод о том, что в современной отечественной школе различных образовательных уровней оно представляет собой достаточно разработанную систему теоретического и прикладного знания. Это создает необходимые условия для успешного достижения основной образовательной цели – воспитания и обучения подрастающего поколения и других граждан Российской Федерации в интересах личности, общества и государства.

Вопросы и задания для самоконтроля знаний

1. Самостоятельно сформулируйте сущность и определите, что общего и в чем различие понятий «обучение», «преподавание» и «учение».
2. В чем заключается двойственный характер и каково содержание основных целей обучения?
3. Определите сферу взаимодействия или противодействия основных функций и факторов обучения в условиях современной отечественной школы различных образовательных уровней.
4. Выявите механизм влияния закономерностей обучения на формирование сущности, содержания и требований к учебному процессу принципов обучения.
5. Оцените целесообразность и особенности применения основных отечественных и зарубежных теорий обучения в ходе образовательной профессиональной подготовки по вашей специальности.

Дополнительная литература

1. **Григорович, Л.А.** Педагогика и психология: учеб. пособие для студентов вузов / Л.А. Григорович, Т.Д. Марцинковская. -М.: Гардарики, 2003. -475 с.
2. **Крысько, В.Г.** Психология и педагогика: курс лекций / В.Г. Крысько. -М.: Омега, 2006. –368 с.
3. **Реан, А.А.** Психология и педагогика / А.А. Реан, Н.В. Бордовская, С.И. Розум. –СПб.: Питер, 2008. -432 с.

Глава 8. ОРГАНИЗАЦИОННЫЕ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ КОМПОНЕТЫ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА

Виды и формы организации учебной деятельности. Организационная система обучения. Виды обучения. Понятие и классификация форм обучения. Общая характеристика основных форм обучения. Особенности дистанционного обучения.

Методы, приемы и средства управления учебно-познавательной деятельностью. Понятие и классификация методов обучения. Содержание методов обучения. Приемы и средства обучения. Диагностика обучения. Оценка знаний, навыков и умений.

Рассмотрение проблемы организационных и педагогических компонентов учебного процесса целесообразно начать с уяснения диалектической связи и соотношения всех его элементов. Каждый из них реализует обучающую функцию, однако имеет свою специфику и предназначение. Особенно четко это просматривается в характеристике видов и форм организации учебной деятельности. Именно в них проявляются системообразующие признаки целостности учебного процесса образовательного учреждения любого уровня.

8.1. Виды и общие формы организации учебной деятельности

Для того чтобы организация учебного процесса была эффективной, она должна, прежде всего, осуществляться на основе тщательно продуманного сочетания всех его компонентов. Эта задача решается посредством построения соответствующей организационной системы обучения.

Организационная система обучения

Организационная система обучения представляет собой упорядоченную совокупность взаимосвязанных и взаимообусловленных видов, форм и методов планирования, осуществления и контроля учебного процесса, направленных на поддержание его функционального состояния в требуемых пределах. Ее характерными чертами являются:

- научно обоснованное планирование процесса обучения;
- единство и взаимопроникновение теоретической и практической подготовки учащихся;
- высокий уровень и динамичность изучения учебного материала;
- максимальная активность и достаточная самостоятельность обучения;
- сочетание коллективной (групповой) и индивидуальной (самостоятельной) работы обучаемых;
- насыщенность учебного процесса техническими средствами обучения;
- комплексирование различных учебных предметов.

Специальные исследования показывают, что организационная система успешно функционирует только тогда, когда четко соответствует целям, задачам и содержанию обучения, включает в себя планирование, контроль и корректировку учебного процесса. В то же время наибольшей эффективности она достигает тогда, когда строится с учетом **принципов организации учебного процесса** – *основополагающих положений, учитывающих закономерности развития учебного коллектива и процессов управления учебной деятельностью обучающихся и обучаемых, особенности педагогического взаимодействия между ними*. Они являются результатом продуманного соблюдения принципов обучения, эффективного применения его форм и методов в соответствующих видах учебной деятельности. Обычно они включают в себя следующее содержание.

- *Принцип самоорганизации*, который определяет закономерности формирования и совершенствования организации учебной деятельности учащихся и учебного коллектива как самостоятельно функционирующих систем, имеющих свою специфику и конкретные задачи, достижение которых зависит от самих педагогов и обучаемых.

- *Принцип развития*, предполагающий постоянную изменчивость учебного процесса, его непрерывное совершенствование от изначально реализуемых организационных форм до вершин эффективного и продуктивного взаимодействия между обучающими и обучаемыми.

- *Принцип самостоятельности*, ориентирующий педагогов и учащихся на проявление инициативы и творчества, как в организации педагогического процесса, так и в формировании и совершенствовании знаний, навыков и умений, достижении максимального понимания, единства и сплоченности в совместном дидактическом взаимодействии.

- *Принцип ролевого участия*, который требует от педагогов и учащихся выполнения определенных функций, возложенных на них государством, обществом и органами образования. Педагог исполняет роль организатора и руководителя учебной деятельности обучаемых, ответственного за эффективность их личностного развития и продуктивность овладения знаниями, навыками и умениями. Учащиеся, в свою очередь, выполняют роли, которые продиктованы необходимостью опоры на его опыт и профессиональное мастерство.

- *Принцип ответственности*, требующий от участников учебного процесса не только выполнения возложенных на них обязанностей, но и контроля над своими действиями, поступками, результатами деятельности, а также отчетности за даваемые или получаемые знания, формируемые навыки и умения.

- *Принцип коллективизма*, предполагающий, что преподаватели и учащиеся взаимодействуют как хорошо отлаженная, эффективная система, все элементы которой стремятся содействовать друг другу, готовы совместно преодолевать любые встречающиеся в обучении трудности, проявляют взаимную выдержку и терпение в интересах достижения поставленных учебных целей.

- *Принцип психологического обеспечения*, означающий, что учебный процесс лишь тогда может быть продуктивным, когда для этого созданы и эффективно проявляются психологические предпосылки и высокий морально-нравственный климат, способствующие совместной деятельности и качественному формированию знаний, навыков и умений.

Все перечисленные принципы организации учебной деятельности дополняют друг друга, а в совокупности своих проявлений выступают гарантией достижения ее социально значимых целей. Их влияние просматривается во всех компонентах учебного процесса, в том числе и в видах обучения.

Виды обучения

Следует отметить, что проблема **видов обучения** не нашла еще достаточного отражения в современной педагогической литературе. В то же время целый ряд авторов разделяют подход, согласно которому под ними понимается *специфическая организация учебного процесса, раскрывающая подход к передаче обучаемым системы знаний, навыков и умений*. В этом случае в педагогической литературе они объединены в две относительно самостоятельные группы – объяснительно-иллюстративного и проблемного обучения.

Объяснительно-иллюстративный вид обучения является основным видом обучения в отечественной школе различных образовательных уровней. Он предполагает *доведение учебной информации с последующим ее объяснением в сочетании с наглядным представлением изучаемого материала*. Главными инструментами такого обучения выступают слушание, понимание (восприятие) и запоминание. К тому же оно опирается на имеющийся у учащихся опыт (чувственный и логический, опыт рассуждений), а также включает в себя создание нового опыта. Такой подход к организации учебного процесса иногда также называют традиционным.

Понять учебный материал, предъявляемый таким способом — значит воспроизвести в сознании (в речи, на практике) излагаемую ситуацию, проделать те познавательные операции (сравнение, анализ, моделирование и т. п.), без которых объяснение не существует. При этом важно, чтобы учащийся сознавал, почему производятся именно эти операции в данной последовательности, а также, чтобы воспроизведение (словесное или практическое) не было шаблонным, связанным лишь с одинаковой языковой или практической формой.

Разные уровни понимания отличаются шириной переноса получаемых знаний в новые (для учащихся) учебные ситуации. Объяснение, например, может исходить из фактов и приводить к обобщениям (законам, принципам) на основе индуктивного подхода к изложению учебного материала. А может, напротив, на основе обобщения выявлять сущность фактов, чувственных данных, представляя собой дедуктивное объяснение. Однако в чистом виде индуктивное или дедуктивное объяснение встречаются редко - обычно они сочетаются.

Различают также аналитические и синтезационные пути объяснения и иллюстрации. При первом педагоги исходят из того, к чему требуется прийти на учебном занятии, а при втором — из описания ситуации. Чаще всего встречается

ся сочетание этих путей. В то же время в современной дидактике все чаще подчеркиваются преимущества так называемого анализа через синтез, т.е. анализа учебного материала с точки зрения того, к чему необходимо прийти.

Объяснительно-иллюстративный вид обучения имеет ряд важных преимуществ. Считается, что он экономит время, сберегает силы педагогов и учащихся, облегчает понимание сложных знаний, обеспечивает достаточно эффективное управление учебным процессом. В то же время отмечается, что в этом случае учащимся преподносятся как бы «готовые знания», что освобождает их от необходимости самостоятельно и продуктивно мыслить. Этот недостаток устраняется в результате опоры на положения проблемного вида обучения.

В основу **проблемного обучения** положена идея *самостоятельного формирования необходимых знаний, навыков и умений в процессе решения учебно-познавательных задач* (проблем), что формирует и развивает творческое мышление и познавательную активность обучаемых. В этом и заключается его главное отличие от традиционного объяснительно-иллюстративного.

В основе организации проблемного обучения лежит личностно-деятельностный подход к организации процесса обучения, приоритет поисковой учебно-познавательной деятельности учащихся, т.е. открытия ими под руководством обучающего выводов науки, способов действия, изобретения новых предметов или способов приложения знаний к практике. Однако в этом случае важно учитывать, что и при объяснительно-иллюстративном обучении также не исключаются элементы поисковой деятельности учащихся, особенно при изучении предметов естественно-математического цикла, само содержание которых предполагает решение задач, наблюдение и обобщение. В то же время фронтальное изложение и передача педагогом готовых выводов науки доминирует, особенно в предметах гуманитарного цикла.

Следует учитывать, что проблемное обучение предполагает отличную от традиционной структуру учебного занятия, состоящую из трех компонентов:

- актуализации опорных знаний и способов действия;
- выявления и усвоения новых понятий;
- применения открытых знаний с целью формирования умений и навыков в конкретной сфере учебной или профессиональной деятельности.

Считается, что именно такая структура учебного занятия обеспечивает реализацию образовательной (познавательной), развивающей и воспитывающей функций обучения. Вместе с тем важно учитывать, что проблемное обучение не поглощает всего учебного процесса — не всякий учебный материал содержит проблемное знание и не всякое проблемное знание можно представить в форме познавательной задачи или противоречивого суждения. Вот почему при постановке новых познавательных (учебных) проблем обязательно необходимо руководствоваться принципом целесообразности.

Важнейшим условием реализации возможностей рассматриваемого вида обучения стала дифференциация его содержания путем варьирования структуры знаний, появления вариативных и альтернативных программ и учебников для учащихся разного уровня развития. В результате в последние годы педаго-

гами используется моделирование содержания, внедрение имитационной игры, применение гибких технологий обучения, переход от массово-репродуктивного к индивидуально-творческому подходу в организации процесса обучения и другие отечественные и зарубежные дидактические разработки.

Преимущества проблемного обучения хорошо известны педагогам. Самостоятельное добывание знаний путем собственной творческой деятельности, развитие продуктивного мышления, прочные и действенные результаты обучения позволяют формировать активного человека современного цивилизованного общества. Однако затруднения их достижения в педагогической практике связаны с еще неполной разработанностью его методики и сложностью подготовки дидактического материала в виде проблемных задач, диалоговых конструкций, а также с недостаточной подготовленностью самих педагогов к реализации возможностей проблемного обучения.

Рассмотрение видов обучения как специфической организации учебного процесса, раскрывающей подход к передаче обучающимся системы знаний, навыков и умений, позволяет охарактеризовать его преимущественно с технологической стороны. Организационное же его построение раскрывается через понятие «формы обучения».

Понятие и классификация форм обучения

В истории развития зарубежной и отечественной школы к настоящему времени известны различные системы обучения, в которых преимущество отдавалось тем или иным формам организации. К их числу, например, можно отнести:

- индивидуально-групповое обучение (школьная система Средневековья);
- взаимное обучение (английская Белл-Ланкастерская школьная система);
- дифференцированное обучение по способностям обучаемых (Мангеймская школьная система);
- бригадное обучение (советская школьная система 20-х годов XX века);
- американский «план Трампа», по которому 40% времени учащиеся занимаются в больших группах (100-150 человек), 20% - в малых (10-15 человека) а 40% времени отводится на самостоятельную работу и др.

Еще разнообразнее выглядят современные зарубежные и отечественные образовательные системы. Содержание и специфика реализуемых в них форм в полной мере зависят от возложенных на них **функций форм обучения** и национальных образовательных традиций. Рассмотрим основные из них, проявляющиеся в отечественных образовательных учреждениях различных уровней.

▪ *Обучающе-развивающая функция* предполагает создание наилучших условий для передачи обучающимся предусмотренной образовательными стандартами и учебными программами системы знаний, навыков и умений, формирования их мировоззрения, развития дарований, практических способностей, активного участия в производственной деятельности и общественной жизни.

▪ *Воспитательная функция* способствует формированию и активному проявлению в различных формах обучения тех или иных личностных свойств и качеств обучаемых. При этом подразумевается, что конкретное проявление личностной особенности человека зависит от формы проведения учебного занятия.

▪ *Организационная функция* требует от педагога четкой организационно-методической подачи учебного материала, продуманного подхода к построению и проведению учебного занятия.

▪ *Психологическая функция* форм обучения предусматривает выработку у учащихся определенного ритма познавательной активности.

▪ *Развивающая функция* предполагает активное сочетание различных методов обучения в рамках одной и той же формы обучения.

Следует отметить, что многообразие форм обучения порождает богатство условий для умственной, трудовой и игровой деятельности, что позволяет включать в работу весь комплекс психических процессов учащихся. В то же время формы организации учебного процесса обеспечивают коллективную и индивидуальную познавательную деятельность, выполняя *интегрирующе-организационную функцию*, реализация которой позволяет обучающимся обмениваться информацией в практических делах, учиться взаимопониманию и взаимопомощи. Не менее значимы *систематизирующая* и *структурирующая функции* форм обучения, которые требуют разбивки всего учебного материала по частям и темам, а также его обобщения в целом при организации учебного процесса. К тому же по отношению друг к другу формы обучения способны выполнять *комплексирующую* и *координирующую функции*. Наконец, *стимулирующая функция* проявляется с наибольшей силой тогда, когда используемая педагогом форма обучения соответствует возрастным, интеллектуальным и другим особенностям обучаемых, специфике развития их психики и организма.

Изложенные функции форм обучения в их различном сочетании формирует ту или иную специфику учебного процесса. В то же время следует учитывать, что с точки зрения современной отечественной дидактики, в формах обучения, прежде всего, находят отражение группировка обучаемых, место, время и режим занятия, соотношение между коллективной и индивидуальной познавательной деятельностью и некоторые другие особенности учебного процесса. Иными словами, это внешнее выражение согласованной деятельности педагогов и обучаемых, осуществляемой в определяемом порядке и режиме. Вследствие этого, под **формами обучения** понимается *организационная сторона учебного процесса, определяющая содержание учебных занятий, их структуру, продолжительность и место, а также состав и группировку обучаемых.*

С учетом предложенного определения формы обучения объединяются в несколько самостоятельных групп (систем) по определенным признакам:

- ◆ по организации обучения – очное, очно-заочное (вечернее) и заочное обучение;
- ◆ по количеству учащихся – коллективные (поточные), групповые (классные), индивидуальные;

- ♦ по месту учебы – аудиторные (школьные уроки) и внеаудиторные (внешкольные — выполнение домашних заданий, самостоятельная работа дома, в библиотеке или системе электронных ресурсов обучения, индивидуальное обучение);
- ♦ по продолжительности – академический час (40-45 мин), сдвоенное (парное) занятие (80-90 мин.), занятие без звонков (произвольной продолжительности, не превышающей установленных норм);
- ♦ по специфике взаимодействия педагога и обучаемых – классно-урочная, лекционно-семинарская, факультативное и дистанционное обучение.

Необходимо отметить, что в представленной системе наиболее значимой для профессиональной деятельности педагогов признается классно-урочная и лекционно-семинарская группировка форм обучения, а также дистанционное обучение. При этом первая преимущественно рассматривается как урок, а во вторую включаются лекции, семинары, практикумы, факультативные занятия и некоторые другие. Вследствие этого, целесообразно остановиться именно на их общей характеристике.

Общая характеристика основных форм обучения

Урок является основной формой классно-урочной системы организации учебного процесса общеобразовательной школы всех трех уровней и представляет собой *учебное взаимодействие педагогов и обучаемых с целью передачи ученикам определенной системы знаний с одновременным контролем уровня их усвоения и сформированности соответствующих навыков и умений*. Он проводится с коллективом учащихся постоянного состава (классом) в течение определенного промежутка времени (30-35 мин в начальной школе и 45 мин в школе основного и полного среднего образования).

Теоретическая возможность одновременного обучения одним учителем в ходе одного урока большого количества учащихся (30—50 чел.) одинакового возраста и уровня подготовки впервые была обоснована Я.А.Коменским. Главной задачей педагога была передача учащимся готовых знаний посредством педагогического воздействия. Уроки чередовались с неизменной последовательностью по расписанию, составленному на полугодие или на год. При этом даже следующие один за другим, они, как правило, не имели между собой логической связи, так как предполагали лишь заучивание учебного материала.

Многие педагоги осознавали эти недостатки классического урока и пытались противопоставить ей идеи индивидуализированного обучения и другие нововведения, направленные на активизацию познавательной деятельности учащихся. Например, в России в 20-е годы прошедшего века проводились так называемые «безурочные занятия». Однако в 1932 г. классно-урочная система обучения была восстановлена в структуре народного образования.

В 60-х гг. XX в. урок перестает быть единственной формой организации учебной деятельности. В общеобразовательной школе широкое применение находят различные виды производственной практики, экскурсии, занятия в кружках, практикумы и другие формы обучения.

В 80-е гг. XX в. были предложены новые типы школ (например, профильного обучения или углубленного изучения отдельных предметов), другие педагогические технологии (в том числе концентрированного обучения), альтернативные учебные планы (в числе которых так называемые «классы выравнивания») и др., что позволило значительно расширить как само понятие урока, так и его структуру. В связи с этим в теории и практике отечественной дидактики был поставлен вопрос о необходимости разработки проблемы так называемого «современного урока», в котором находят широкое применение технические средства обучения, элементы проблемности, принцип оптимизации учебного процесса и др. В последующем, в связи с активным развитием основных идей «педагогике сотрудничества», урок, в отличие от существовавшего «воздействия», уже рассматривается как «взаимодействие» обучающихся и обучаемых.

В настоящее время в дидактической структуре урока выделяются несколько взаимосвязанных элементов (этапов):

- актуализация прежних знаний и способов действий учащихся (не только их воспроизведение, но и использование в новой ситуации);
- формирование новых понятий и способов действий посредством доведения нового учебного материала;
- применение учебного материала с целью формирования новых знаний, а также первичных навыков и умений их применения.

Для современного урока характерна взаимосвязь всех его элементов. С этой целью на разных уровнях усвоения используются различные методы, приемы и средства, изменяется соотношение между его отдельными этапами - они могут расширяться, сокращаться или вовсе исключаться. Меняются место и функции реализуемых на уроках методов обучения. Так, беседа, с которой, как правило, начинается изучение нового материала, может обобщать итоги самостоятельной (внеурочной) работы учащихся. Лабораторная работа, завершавшая ранее изучение темы, становится методом, с помощью которого начинается изучение нового учебного вопроса и т.д.

В то же время в педагогической практике средней образовательной школы последних лет выделяются и другие подходы. В педагогической литературе они обозначаются понятием «нестандартные уроки». Уже само их название дает достаточное представление о целях, задачах и методике их проведения. Например, «деловые игры» предполагают совместное решение комплексной учебной задачи, включающей несколько тем или учебный раздел. «Пресс-конференции» предусматривают вопросно-ответный подход к уроку, на котором и вопросы, и ответы подготовлены самими учащимися. Аналогичный нетрадиционный подход предполагают уроки «конкурсы», «ученические консультации», «концерты», «олимпиады» и др. Это позволяет снять некоторую напряженность учащихся, стимулировать их творчество и активность в обучении, сформировать интерес к учебной дисциплине и др.

Если урок является основной формой классно-урочной системы организации и проведения учебных занятий в российской общеобразовательной школе, то другие, из ранее перечисленных, реализуются преимущественно в профессиональных образовательных учреждениях среднего и высшего уровней.

Лекция (от лат. *lectio* — чтение) — *систематизированное, последовательное, монологическое изложение педагогом (учителем, преподавателем, лектором) учебного материала, как правило, теоретического характера*. Как одна из форм обучения она традиционна для высшей школы, где на ее основе формируются курсы по большинству предметов учебного плана. В средней общеобразовательной и профессиональной школе она обычно лишь дополняет специфические для этих образовательных учреждений и чаще применяемые формы и методы обучения — может заменять отдельный урок, быть его частью, использоваться на факультативных занятиях. Ее использование в этом случае также имеет значение и как средство подготовки учащихся к обучению в высшей школе, самообразованию, самостоятельной работе и др.

Лекции классифицируются по нескольким основаниям:

- по месту в лекционном или предметном учебном курсе (вводная, установочная, текущая, обзорная, заключительная);
- по частоте общения лектора с аудиторией постоянного состава (разовая, тематическая, цикловая и т. п.);
- по степени проблемности изложения (информационная, проблемная, дискуссионная) и др.

Считается, что лекция является наиболее экономичной по времени формой сообщения слушателям значительного объема учебной информации. Индивидуальность лектора и его возможность постоянно совершенствовать содержание благодаря собственным исследованиям, знакомству с новой литературой, научному общению с коллегами делает ее практически незаменимой другими источниками, которые, как правило, «работают» в учебном процессе с определенным запаздыванием. Однако преимущественно информационная роль лекции связана с известной пассивностью обучаемых, и это обстоятельство требует специальных мер активизации их познавательной деятельности.

При отсутствии опорных конспектов (специальной распечатки основных тезисов лекции) слушатели должны самостоятельно вести конспективные записи, основная задача которых — содействовать работе моторного компонента памяти и (при последующем использовании) углубленному усвоению и обработке учебного материала. Однако конспект полезен лишь тогда, когда обучаемые изначально ориентированы на мыслительную переработку материала, выделение и фиксацию в тезисной форме главного содержания лекции.

Семинар, в отличие от лекции, является одной из основных форм групповых учебных занятий. Его сущность заключается в *коллективном обсуждении учащимися содержания специально предложенных учебных вопросов, а также рефератов, докладов и сообщений, выполненных ими самостоятельно под руководством преподавателя с целью углубленного изучения темы или раздела курса*. В процессе семинарских занятий слушатели овладевают методологией изучаемой отрасли науки, приобретают навыки самостоятельной работы и ее оформления (устного или письменного изложения, аргументированной защиты

собственных выводов). В российской общеобразовательной школе семинары, как правило, начинают применяться лишь на завершающей ступени получения полного среднего образования.

Семинару может предшествовать проведение специальной консультации¹, на которой педагог разъясняет тему и цель занятия, сущность выносимых на обсуждение вопросов, дает необходимые указания по подготовке докладов, сообщений и других фиксированных выступлений (реферативных сообщений, обзора литературы и т.д.), носящие, главным образом, методический характер. Одним из основных условий успешного проведения семинара является наличие доступных каждому слушателю источников учебной и научной литературы, справочных материалов, как на бумажных носителях (книги), так и в виде электронного ресурса. Следовательно, самостоятельный учебный поиск учащегося во время предварительной подготовки к семинару осуществляется при значительной корректирующей помощи преподавателя. Кроме того, ход обсуждения учебных вопросов и дискуссий также планируется руководителем в интересах развития навыков самостоятельной работы учащихся.

Эффективность семинарских занятий значительно возрастает, если педагог заранее продумает желательный ход дискуссии, а также вопросы, которые заставят самостоятельно искать пути решения возникшей учебно-познавательной проблемы, помогут отказаться от привычных штампов и стереотипов мышления и создать условия для высказывания учащимися личной позиции. Возможности семинара также позволяют моделировать любую учебную ситуацию и использовать ее как в учебных, так и в воспитательных целях.

Практикум также является одной из основных групповых форм организации учебного процесса и представляет собой *самостоятельное выполнение учащимися под руководством преподавателя практических и лабораторных работ*. Он проводится, как правило, при завершении крупных разделов учебных курсов или в конце периода обучения. Виды и содержание практикума в общеобразовательной школе соответствуют профилям ее трудового обучения. В средних и высших учебных заведениях профессионального образования они соответствуют профилю специальностей, по которым в них ведется подготовка специалистов. Перечень лабораторных и практических работ, входящих в практикум, определен учебной программой.

Включенные в практикум работы, как правило, представляют собой исследования и направлены на проверку достоверности определенных научных закономерностей, положений и др. В то же время в последние годы они проводятся и с целью формирования первичных навыков и умений применения полученных знаний в предполагаемой сфере профессиональной деятельности – педагогической, экономической, сервисной и т.д.

¹ **Консультация** (от лат. *consultatio* - совещание) - один из видов учебной работы, предусматривающий оказание преподавателем дополнительной помощи учащимся в усвоении учебного предмета или выполнении научно-исследовательской работы.

Для проведения практической или лабораторной работы готовится описание, которое содержит четкую формулировку ее цели, перечень необходимого оборудования, источники информации. Руководитель занятия также составляет письменное задание, в котором изложены не только учебные вопросы, но и способы самоконтроля, необходимые таблицы, чертежи, схемы. При подготовке к проведению практикума по трудовому обучению на каждый вид работы составляется инструкционная карта.

Накануне проведения лабораторных и практических работ также может проводиться специальное консультационное занятие. В процессе же их выполнения преподаватель наблюдает за правильностью выбора оборудования, умением его подготовить и использовать, в необходимых случаях оказывает учащимся консультационную помощь, следит за соблюдением правил техники безопасности и рациональной организацией учебно-познавательного труда.

Факультативные занятия, как специфическая форма, является *добровольным обучением по интересам с целью расширения и углубления знаний, развития способностей и склонностей учащихся, а также их предварительной профессиональной ориентации*. В отечественной образовательной системе они реализуются с 1966 года.

На факультативные занятия в учебном плане общеобразовательной школы выделяются специальные часы в классах, как правило, полного среднего образования. В профессиональной школе среднего и высшего уровней их перечень и объем (в высшей школе – 450 часов) определяются Государственным образовательным стандартом.

В группы факультативных курсов учащиеся зачисляются по желанию, как правило, из одного или нескольких параллельных классов, учебных групп или потоков. Однако также возможно комплектование групп, состоящих из учащихся разных параллелей (классов или курсов). Программы факультативных курсов имеют ориентировочный характер. Руководитель факультатива может по своему усмотрению исключить из программы или вынести на самостоятельное изучение некоторые темы, уделить большее внимание вопросам, вызывающим у обучающихся на факультативе особый интерес.

К настоящему времени в отечественной школе различных уровней функционируют несколько факультативов в зависимости от их предназначения. В настоящее время наиболее распространенными из них являются:

- ♦ факультативы по предметам обучения, входящим в учебный план, на которых углубленно изучается содержание учебного предмета, систематизируются и обобщаются полученные на плановых занятиях знания;
- ♦ прикладные факультативные занятия проводятся с целью знакомства с важнейшими путями и методами применения знаний на практике, развития интереса к современной науке, технике, производству;
- ♦ на факультативных спецкурсах углубленно рассматриваются отдельные вопросы изучаемого курса, а также проблемы, выходящие за рамки образовательного стандарта и учебной программы;

♦ межпредметные факультативы в качестве цели имеют интеграцию различных знаний обучаемых о природе, обществе, производстве и т.д.

Выбор факультативных курсов учащимися осуществляется каждый год. Это дает возможность учитывать их индивидуальные особенности и возможности, повысить степень самостоятельности в формировании конкретной, соответствующей собственным представлениям, образовательным и профессиональным потребностям, системы знаний, навыков и умений. В то же время элемент самостоятельности еще более усиливается при использовании в учебном процессе дистанционной формы обучения.

Особенности дистанционного обучения

Понятие «дистанционное обучение» появилось в Российской образовательной системе в самом начале 90-х годов XX в. — так стали называть заочное образование, получаемое с помощью различных технических средств (аудио- и видеоманитонных, телевизионных и др.). Осуществляемое с их помощью обучение выглядело более эффективным — помимо учебников и «методичек» обучаемым стали выдаваться видеокассеты с записями лекций или учебных фильмов, а также дискеты (позже компакт-диски) с обучающими и контролирующими программами. Телевизионные технологии также изменили привычное очное обучение — появилась возможность транслировать лекции по телесетям образовательных учреждений в режиме реального времени

Во второй половине 90-х годов прошлого столетия в учебном процессе стал использоваться термин «открытое образование», то есть доступное любому человеку в любое время и в любом месте. Наконец, в начале XXI века эти формы обучения были объединены понятием e-learning¹ (электронное обучение). Его последующее развитие привело к расширению доступности образования. Теперь любой человек, независимо от возраста и образовательного ценза, получил возможность приобретать комплекты учебных материалов на электронных носителях, осваивать их, консультироваться с преподавателями и затем сдавать экзамены в сертифицированных образовательных учреждениях различного уровня. В связи с этим категория «открытый» появилась в названиях соответствующих образовательных учреждений (например, Российского государственного открытого университета, Московского института открытого образования и др.).

Использование в системе открытого образования современных информационных технологий, прежде всего сети Интернета, придало учебному процессу специфические особенности:

- *во-первых*, это мгновенная передача информации с помощью электронной почты (консультирование профессорами, пересылка методических рекомендаций, текстовых и гипертекстовых учебников);

¹ Рабочая группа ЮНЕСКО по новым технологиям в образовании не рекомендует переводить этот термин на национальные языки.

- *во-вторых*, он-лайн лекции, общение на форумах, чатах, конференциях, как с преподавателями, так и с коллегами-студентами позволяют оперативно решать многие образовательные задачи;

- *в-третьих*, электронные учебные курсы, размещаемые образовательными учреждениями, как в сети Интернета, так и на компакт-дисках (CD), содержат не только тексты, но и необходимые иллюстрации (анимацию, видео и т.д.), вопросы для проверки знаний, гиперссылки на справочные материалы;

- *в-четвертых*, электронное обучение предполагает использование студентом всех интеллектуальных ресурсов всемирной сети Интернета.

Вместе с тем считается, что само по себе дистанционное обучение с помощью электронных средств не имеет самостоятельной ценности - новейшие методы хороши лишь тогда, когда сочетаются с традиционными. В связи с этим в образовательных учреждениях, использующих дистанционные технологии, со студентами работают личные учебные наставники (тьюторы), которым отведена роль ведущих субъектов в образовательном процессе. Именно они планируют и организуют учебу своих подопечных, контролируют своевременность и правильность выполнения промежуточных тестов, сдачи зачетов и экзаменов.

Рассмотренные виды и формы организации учебной деятельности в условиях отечественной образовательной школы не являются завершенными. В современной педагогической литературе в их число отдельные авторы также включают и некоторые другие (например, диспут, конференции и т.д.). Однако анализ технологии их реализации в учебном процессе позволяет говорить о некоторой неправомерности такого подхода – в них находят отражение не столько организационные стороны обучения, сколько способы и условия взаимодействия субъектов и объектов учебного процесса. А это уже другая составляющая обучения, раскрываемая понятиями «методы», «приемы» и «средства» управления образовательной деятельностью педагогов и учащихся.

8.2. Методы, приемы и средства управления учебно-познавательной деятельностью

Как известно, обучение представляет собой процесс двусторонней дидактической активности обучающихся и обучаемых. При этом виды их деятельности могут осуществляться самыми разнообразными способами в зависимости от требований учебных программ, используемых средств, существующих условий учебной среды и т.д. Именно эти условия и рассматриваются как методы управления учебно-познавательным процессом.

Понятие и классификация методов обучения

Слово «метод» греческого (*methodos* – путь исследования или познания, теория, учение) происхождения. Уже сама этимология (происхождение) слова сказывается и на его трактовке в научной литературе. Например, в философии в самом общем виде он рассматривается как «способ достижения цели, опреде-

ленным образом упорядоченная деятельность¹». Вследствие этого в учебном процессе он может рассматриваться как упорядоченный способ взаимосвязанной деятельности педагога и обучаемого по достижению предполагаемых учебно-воспитательных целей. С этой точки зрения каждый метод обучения органически включает в себя профессиональную работу обучающего и организацию активной учебно-познавательной деятельности учащихся. Например, педагог может сам объяснять новый учебный материал (т.е. использовать метод объяснения) и одновременно с этим стимулировать активную познавательную деятельность обучаемых (побуждать их к размышлению, формулированию самостоятельных выводов и т.д.). В то же время он может и не объяснять его, а лишь определить тему, провести установочную беседу, проинструктировать о порядке последующей учебной работы, а затем предложить самостоятельно изучить, осмыслить и усвоить материал по учебнику. В каждом из представленных вариантов построения занятия есть своя специфика, однако в каждом подходе существует своеобразная система применяемых средств обучения.

Методы обучения считаются исторически складывающейся педагогической категорией. Их понимание находится в зависимости от целей, содержания и условий образования. В связи с этим американский педагог К.Керр в теоретической разработке проблемы методов обучения выделил четыре этапа, названные им «революциями». *Первый* связан с передачей родителями функций обучения в руки профессиональных учителей. Сущность *второго* заключается в замене устного слова письменным. На *третьем* этапе в процесс обучения было введено печатное слово (книги). Проходящий в настоящее время *четвертый* этап предполагает расширяющуюся активную автоматизацию и компьютеризацию процесса обучения на основе использования современных информационных технологий.

Следует отметить, что понятие «метод обучения» отечественные педагоги трактуют по-разному. Одни понимают его как "способ передачи познаний обучаемым" (Д.И.Тихомиров). Другие относят к нему вообще все способы, приемы и действия учителя» (К.В.Ельницкий). Третьи рассматривают его как «совокупность скоординированных приемов преподавания» (С.А.Ананьев) и т.д.

В каждом из представленных подходов авторы опираются на какую-то одну сторону учебного процесса, что обедняет методологию определения, не учитывающую, что метод обучения характеризуется тремя признаками: обозначает цель обучения, способ усвоения и характер взаимодействия субъектов обучения. В них также упрощается сущность самого понятия «метод». В то же время под этим термином в широком смысле понимается способ практических и теоретических действий человека, направленных на достижение поставленных целей. А, как известно, все цели обучения достигаются совместными усилиями обучающих и обучаемых. Следовательно, под **методами обучения** целесообразно понимать *систему способов совместной деятельности обучающих и обучаемых, при которой достигается овладение знаниями, навыками и умениями,*

¹ Философский словарь / под ред. И.Т.Фролова. –М.: Политиздат, 1987. –С.278.

развитие умственных и физических составляющих человека, формирование его общественных, профессиональных и личностно значимых свойств и качеств. В этом случае их можно рассматривать и как способы передачи знаний в готовом виде, и как совместную деятельность при познании сути отдельных явлений, и как организацию самостоятельной познавательной деятельности учащихся.

Не менее сложным и вызывающим постоянные дискуссии является вопрос о **классификации методов обучения**. Например, в 20-е годы прошедшего века в отечественной педагогике велась борьба против механического заучивания учебной информации и внедрения элементов сознательного, активного и творческого овладения знаниями, навыками и умениями на основе реализации дидактических возможностей исследовательского метода и метода готовых знаний (Б.Г.Всесвятский). В эти же годы предпринимаются попытки насаждения метода проектов, основанного на идеях прагматизма, реализуемых в образовательной системе США. С 30-х годов прошедшего века в отечественном образовании преобладает вывод о том, что в обучении не может быть какого-то одного универсального метода, а должна применяться их различная система, которая соответствует той или иной классификации.

Вместе с тем следует отметить, что, несмотря на длительный период научной разработки проблемы классификации методов обучения, в современной педагогической литературе до настоящего времени так и не сложилось единого подхода. Это вызвано различными взглядами на определение классификационных признаков. Рассмотрим дидактические основания важнейших из них.

- Систематизация методов обучения зависит от тех источников, из которых учащиеся черпают знания (Е.И.Петровский, Е.Я.Голант и др.). На этой основе выделено три группы методов: *словесные, наглядные и практические*.

- Методы обучения систематизируются в зависимости от характера учебно-познавательной деятельности учащихся по овладению изучаемым материалом (И.Я.Лернер, М.Н.Скаткин и др.). С этой точки зрения выделены *объяснительно-иллюстративный, репродуктивный, проблемный, эвристический и исследовательский* методы.

- В основу систематизации методов обучения положены основные этапы процесса обучения (Ю.К.Бабанский и др.). В результате они объединены в три группы: методы организации и осуществления учебно-познавательной деятельности; методы стимулирования и мотивации; методы контроля и самоконтроля.

- Методы рассматриваются как способы организации целенаправленной учебно-познавательной деятельности (М.А.Данилов, Б.П.Есипова и др.), что позволяет среди них выделить *методы приобретения новых знаний, методы формирования навыков и умений* в результате применения знаний на практике и *методы проверки и оценки знаний, навыков и умений*.

Последняя классификация, по оценке И.Ф.Харламова¹, хорошо согласуется с основными задачами обучения и помогает лучшему пониманию их функционального назначения. Правда, в ней не обозначены методы, которые использу-

¹ См.: Харламов И.Ф. Педагогика: учеб. пособие. –М.: Высш. шк., 1990. –С.197.

ются в интересах закрепления (усвоения, запоминания) изученного материала. Если в указанной классификации учесть это дополнение, то тогда их можно представить в следующем виде:

- методы устного изложения учебного материала и активизации познавательной деятельности учащихся (лекция, рассказ, объяснение);
- методы обсуждения изучаемого материала (беседа, семинар);
- методы предъявления учебного материала (показ, демонстрация, упражнение);
- методы самостоятельной работы (изучение печатных источников и источников на электронных носителях);
- методы проверки и оценки знаний, навыков и умений (опрос, контрольная работа, экзамен и др.).

Остановимся на более подробном рассмотрении общего содержания методов обучения, исходя из их последней классификации.

Общее содержание методов обучения

Используемая классификация методов обучения позволяет выделить в них две группы – группу традиционных и группу активных (иногда – современных) методов обучения. В основе **традиционных методов** находятся основные положения ассоциативно-рефлекторной теории обучения. К их числу относятся методы устного изложения и обсуждения изучаемого материала, а также методы показа (демонстрации), упражнения и самостоятельной работы.

Методы устного изложения учебного материала предполагают *вербализованное (логически связанное) доведение до обучаемых учебной информации при помощи голоса*. Они получили достаточно широкое распространение и применяются преимущественно в виде лекции, рассказа или объяснения.

Лекция, как метод устного изложения учебного материала, предусматривает *развернутое изложение теоретических или практических проблем, предполагающее обстоятельное раскрытие сложных понятий, закономерностей, идей*. В этом сущностном определении раскрывается отличие этого метода от лекции, как формы обучения. Вследствие этого проведение занятий лекционным методом требует от педагога не только глубокого знания излагаемой проблемы, но и достаточного педагогического опыта, высокого уровня методического мастерства. Вот почему к чтению лекций допускаются наиболее подготовленные преподаватели - специалисты в конкретной области знаний и только после обсуждения ее содержания на совещаниях соответствующих кафедр, предметно-методических комиссий.

Рассказ представляет собой *изложение преимущественно фактического материала в описательной или повествовательной форме*. При этом преподаватель (учитель) широко опирается на личную образовательную подготовку и профессиональный опыт других педагогов. Особое внимание в этом случае обращается на подбор и освещение фактического материала, использование наглядных средств обучения, подведение учащихся к необходимым обобщениям и выводам.

Объяснение предполагает раскрытие смысла явлений, процессов и действий посредством изложения в повествовательной форме действующих в них причинно-следственных связей и отношений. В этом случае обучающий обращает особое внимание на наиболее сложные учебные вопросы, фиксирует на них внимание обучаемых. Считается, что в объяснении главное место принадлежит приемам доказательства и рассуждения. Объяснить, значит не только ответить на вопрос «Что это такое?», но и разъяснить «Почему?», «Как?», «Зачем?» и так далее. В то же время объяснение требует от педагога краткости, четкости, логичности, строгой формулировки выводов и определений.

Методы обсуждения изучаемого материала представляют собой способ обучения путем выдвижения и обоснования тех или иных путей решения учебно-познавательных задач. К ним относятся метод беседы (собеседования) и семинарский метод.

Беседа (в высшей школе чаще - собеседование) — диалогический или вопросно-ответный способ изложения, уточнения и закрепления учебного материала. В зависимости от дидактической цели беседа может быть сообщаемой (эвристической), развернутой или контрольно-проверочной. Ведущая роль в ходе беседы отводится руководителю занятий. Он должен тщательно продумать содержание темы и цели занятия, выделить круг вопросов, умело сформулировать их. Как показывает практика, беседы проходят интересно и активно, если вопросы, выдвинутые педагогом, побуждают обучаемых думать, сравнивать, сопоставлять, творчески анализировать свой опыт и прежние знания.

Семинар, как метод обучения, — это развернутое теоретическое обсуждение учебного вопроса на основе научного анализа его составляющих и коллективного поиска путей решения выявленных противоречий и проблем. Как показывает современная педагогическая практика, семинарский метод наиболее целесообразно применять в подготовленной аудитории. При этом считается весьма полезной практика активного обсуждения самостоятельно подготовленных докладов и сообщений, дополняющих или углубляющих знания обучаемых по обсуждаемым в ходе семинара вопросам.

Семинар обязательно требует самостоятельной подготовки учащихся к нему, а также достаточно широкой профессиональной подготовленности руководителя. На нем основные усилия педагога направлены на глубокое усвоение обучаемыми содержания учебной темы в ходе обсуждения ее актуальных проблем. Умелое регулирование выступлений, активизация внимания участников достигается постановкой дополнительных вопросов, уточнением элементов изучаемого материала, коллективным поиском ответов на заданные проблемные вопросы и задачи.

Реализация педагогом в интересах образовательной подготовки методов устного изложения и обсуждения учебного материала позволяет сформировать у обучаемых систематизированные знания по конкретной учебной дисциплине. Однако главной целью обучения является подготовка учащихся к решению определенных социальных, профессиональных и других задач. В этих интересах в учебном процессе используется ряд других методов.

Метод показа (демонстрации) предполагает создание у обучаемых наглядного образа изучаемого предмета, явления или процесса путем его предъявления в ходе учебного занятия. В зависимости от содержания изучаемого материала и способа познавательных действий обучаемых применяются различные виды показа: личный показ изучаемых приемов и действий; показ с помощью специально подготовленных обучаемых; показ реального оборудования, материалов, инструментов; демонстрация видеофильмов и др. Однако дидактика в рамках конкретного занятия требует оптимальной дозировки показываемых средств и строгой последовательности их предъявления.

Метод упражнения – многократное сознательное повторение умственных или практических действий с целью формирования профессионально важных навыков или умений (навыков и умений). По своему дидактическому назначению упражнения делятся на вводные, основные и тренировочные. Вводные упражнения имеют цель добиться точного выполнения, как правило, отдельных элементов показанных действий. Основные упражнения проводятся для доведения исполнения действий до существующих требований и формирования соответствующих умений. Тренировки уже необходимы для поддержания сформированных навыков и умений на достаточно высоком уровне.

Метод самостоятельной работы представляет собой овладение знаниями, навыками и умениями в результате индивидуального ознакомления с теоретическими источниками или отработки необходимых приемов и действий. Выступая в качестве важнейшего метода обучения, самостоятельная работа является внутренней основой любого другого метода обучения и необходимой предпосылкой дидактической связи различных методов между собой. Ее основными видами являются: работа с печатными источниками; самостоятельные тренировки; просмотр или прослушивание видео- и аудиозаписей; работа с соответствующими обучающими компьютерными программами и др.

Таково содержание традиционных методов обучения, сформированных на основе ассоциативно-рефлекторной теории обучения. Однако в образовательных учреждениях различного уровня все чаще находят применение методы обучения, опирающиеся на некоторые другие дидактические теории и концепции. Они формируют так называемую группу активных методов обучения.

Активные методы обучения, в отличие от традиционных, предполагают непосредственное участие обучаемых в формировании необходимых знаний, навыков и умений. Вместе с тем следует отметить, что сам термин «активные методы обучения» не является строго научным, так как все методы обучения изначально рассчитаны на активную совместную работу обучающего и обучаемого. Пассивных методов как таковых не бывает. Употребляя же термин «активные методы», обычно имеют в виду те способы и приемы обучения, которые ориентированы, прежде всего, на активную познавательную и практическую деятельность самих обучаемых.

Следует отметить, что в последние годы многие педагоги ищут такие подходы к построению учебного занятия, чтобы добиваться наиболее высокой их эффективности. Однако не все они одинаково применимы в различных услови-

ях образовательных учреждений. Вместе с тем, в современной педагогической литературе все же нашли отражение некоторые из них, применение которых прошло достаточное временное и практическое испытание. К их числу можно, прежде всего, отнести:

✧ *метод конкретных ситуаций*, предполагающий овладение знаниями на основе поиска выхода из определенной практически значимой для обучаемых учебно-познавательной ситуации;

✧ *метод инцидента* – овладение знаниями на основе поиска выхода из профессионально важной ситуации в неблагоприятных условиях (дефицит времени, информации, аварийная ситуация и др.);

✧ *метод мозговой атаки* (мозгового штурма, генерации идей и др.), предусматривает групповое решение учебно-познавательной задачи в ограниченное время путем выдвижения определенных гипотез без анализа логики их формирования и содержания;

✧ *челночный метод* предполагает решение учебной проблемы с одновременным выдвижением идеи и ее критическим анализом;

✧ *синектический метод* предполагает решение конкретной учебной задачи на основе ее анализа и выработки комплекса предложений различными специалистами в той или иной сфере деятельности;

✧ *метод деловой (ролевой) игры* – комплексное решение определенной практически значимой учебно-познавательной задачи на основе выполнения обучаемыми ролей различных специалистов;

✧ *метод погружения* предусматривает интенсивное овладение учебным материалом в результате его длительного по времени комплексного воздействия на обучаемых.

Вместе с тем педагогу следует помнить о необходимости правильного выбора применяемых в учебном процессе методов обучения. Для этого необходимо учесть целый ряд взаимосвязанных факторов, наиболее важными из которых являются: цель применения метода, его педагогические функции, положительные и отрицательные стороны, уровень образовательной подготовки обучаемых и др. Если им, например, необходимо запомнить определенное количество фактического материала, то целесообразно использовать методы устного изложения учебного материала. Для достижения же других учебных целей они могут оказаться малоэффективными.

Каждый из рассмотренных методов в учебном процессе реализуется через соответствующие приемы и с применением необходимых средств обучения.

Приемы и средства обучения

Приемы обучения в дидактике рассматриваются как конкретные операции взаимодействия педагога и учащегося в процессе реализации методов обучения, которые характеризуются предметным содержанием, организуемой ими познавательной деятельностью и обуславливаются целью применения на каждом учебном или внеучебном занятии. В педагогической литературе они часто

тракуются как часть метода обучения, отдельный акт, наименьшая структурная единица процесса обучения, цикл действий, направленных на решение элементарных учебных задач и др.

Нет сомнения, что реальная деятельность обучения состоит из определенных приемов. На уровне учебного предмета сочетание приемов составляют методики и даже целостные методические системы. Поскольку приемов обучения по каждому учебному предмету множество, то критерием определения их сущности, полноты, достаточности являются общедидактический метод, конкретно воплощаемый данным приемом, и организуемая педагогом познавательная деятельность обучаемых. При этом некоторые из них способны служить осуществлению ряда методов обучения, другие - обслуживают только один. Однако сколько бы ни было приемов обучения, все они определяются общедидактическими методами обучения и не выходят за их рамки.

В интересах достижения одной и той же цели обучения конкретная методика включает множество сочетаний различных приемов обучения, что создает условия для выбора соответствующих приемов, их сочетания и конструирования новых. Это обусловлено особенностью содержания обучения, способом и планируемым уровнем усвоения, степенью его эффективности. При этом также учитываются уровень подготовки учащихся, конкретная учебная ситуация и особенно имеющиеся средства его реализации (средства обучения).

Средства обучения являются обязательным элементом оснащения учебных кабинетов и их информационно-предметной среды, а также важнейшим компонентом учебной материально-технической базы образовательных учреждений. К ним относят *материальные объекты созданные специально для учебных целей, вовлекаемые в учебный процесс в качестве носителей учебной информации и инструмента деятельности педагога и учащихся*. Термину «средства обучения» соответствуют эквиваленты: «учебное оборудование», «учебно-наглядные и учебные пособия», «дидактические средства».

Особый вид составляют технические средства обучения (ТСО). По своей сути они являются вспомогательными устройствами, призванными расширить возможности обучающего и обучаемых, повысить производительность их учебно-познавательной деятельности. По мере роста и усложнения знаний, а также развития науки и техники происходит совершенствование учебной материально-технической базы образовательных учреждений, способствующее лучшему восприятию учебной информации, ее интеллектуальной переработки, хранению в памяти и применению на практике. По назначению они объединяются в следующие основные группы:

- ✧ технические средства передачи учебной информации (диапроекторы, видеопроекторы, телевизоры, магнитофоны и др.);
- ✧ технические средства тренажа (машины-тренажеры);
- ✧ технические средства контроля знаний (машины-контролеры, ЭВМ);
- ✧ технические средства самообучения (обучающие машины, ЭВМ и др.).

Рассмотренные формы, методы, приемы и средства обучения используются преимущественно для передачи учебной информации. Однако образовательный процесс также предусматривает контроль и оценку уровня, полноты и ка-

чества знаний, навыков и умений обучаемых. Эта задача решается в рамках специфического процесса, использующего соответствующие формы и методы и обозначаемого в дидактике понятием «диагностика обучения».

Диагностика обучения

Диагностика обучения представляет собой процесс выявления, оценки и сравнения на том или ином этапе обучения результатов учебной деятельности обучающихся с требованиями, заданными учебными программами. Согласно закону РФ «Об образовании», основой объективной оценки уровня образования и квалификации выпускников, независимо от формы получения образования, являются Государственные образовательные стандарты.

Диагностика обучения является обязательной составной частью учебного процесса. Вследствие этого она также наделена рядом важных **функций**. Например, *контролирующая функция* предусматривает выявление уровня знаний, умений и навыков учащихся, усвоенных на каждом этапе обучения, для определения их готовности к дальнейшему обучению или профессиональной деятельности. *Обучающая функция* заключается в том, что учащийся не только отвечает на вопросы педагога и выполняет его задания, но и осмысливает ответы товарищей, вносит в них свои коррективы. *Воспитывающая функция* предполагает систематический контроль над учебной деятельностью, который повышает ответственность учащихся за выполняемую работу, приучает трудиться, самостоятельно решать поставленные перед ним задачи, правильно оценивать свои учебные результаты и возможности. *Побуждающая функция* направлена на стимулирование учебно-познавательной деятельности обучаемых с целью получения более высокой оценки проверяемых знаний, навыков и умений.

Для полной реализации перечисленных функций диагностики обучения важно выполнять целый ряд требований, вытекающих из ее **принципов**:

- ♦ *объективности*, заключающийся в научно обоснованном содержании диагностических процедур, равном отношении педагога ко всем обучаемым, адекватном установленным объективным критериям оценивания знаний, навыков и умений;

- ♦ *систематичности*, состоящий в проведении диагностики на всех этапах учебного процесса – от начального восприятия учебного материала до его практического применения;

- ♦ *гласности*, который предусматривает проведение открытых испытаний всех учащихся по одним и тем же критериям.

В зависимости от места проверки и оценки знаний, навыков и умений в учебном процессе, объема заданий, отводимого на проверку времени и числа учащихся выделяют четыре **вида диагностики**:

- *текущий контроль*, осуществляемый преподавателем (учителем) в ходе повседневной учебной работы, в основном на учебных занятиях;

- *периодический контроль*, который проводится после изучения темы или раздела учебной программы;

- *итоговый контроль*, осуществляемый в конце учебного семестра (четверти) или учебного года;
- *аттестационный контроль*, который проводится на завершающем этапе обучения конкретного образовательного уровня (начального, основного среднего, полного среднего, высшего и др.).

В зависимости от объема учебного материала и характера вопросов в дидактике выделяются следующие **формы диагностики**:

- ♦ *устный опрос*, который основан на оценке устного ответа обучаемых на задаваемые преподавателем вопросы;
- ♦ *контрольная работа*, предусматривающая выполнение обучаемыми определенного письменного, графического или практического задания;
- ♦ *коллоквиум* (лат. *colloquium* - разговор, беседа) — занятие, имеющее целью повышение и оценку уровня знаний обучаемых по отдельным частям, разделам, темам или вопросам изучаемого курса, не включенным в тематику семинарских и других форм групповых занятий;
- ♦ *зачет* – индивидуальное (групповое) собеседование или выполнение практических работ с целью оценки уровня знаний, навыков и умений учащихся. В высших и средних специальных образовательных учреждениях организуется после окончания семинарских и практических занятий по определенному разделу учебного курса, учебной или производственной практики, а также по выполнении серии лабораторных или расчетно-графических работ;
- ♦ *экзамен* (лат. *examen* - взвешивание, испытание) – устная, письменная или практическая форма проверки знаний, навыков и умений обучаемых по учебной дисциплине в целом или по одному из ее разделов. Проводится, как правило, в конце семестра обучения или учебного года. В зависимости от цели выделяют вступительные, текущие и выпускные экзамены;
- ♦ *курсовая работа* – самостоятельная учебная научно-методическая работа, выполняемая под руководством преподавателя по общенаучным и специальным предметам учебного плана. Помимо оценки знаний предусматривает развитие навыков самостоятельной творческой учебной работы, углубленное изучение какого-либо вопроса, темы или раздела учебной дисциплины;
- ♦ *дипломная работа* – самостоятельное исследование одного из актуальных вопросов в области избранной студентом (учащимся) специальности с целью оценки уровня его специальных теоретических знаний, а также навыков их анализа, систематизации и обобщения. Защищается на заседаниях государственных экзаменационных комиссий средних и высших образовательных учреждений профессионального образования.

Каждая из рассмотренных форм диагностики обучения раскрывает лишь его организационную сторону. В то же время ее реализация в конкретных условиях образовательного учреждения может осуществляться по-разному. Это зависит от реализуемого в ее рамках **метода диагностики**. В российской образовательной системе в их число в настоящее время включены:

- ✧ *устная проверка*, осуществляемая путем индивидуального или фронтального опроса обучаемых. Это наиболее гибкий метод диагностики, который применяется на всех этапах обучения и помогает легко поддерживать контакт с обучаемыми, следить за их мыслями и действиями, корректировать ответы;

✧ *письменная проверка* проводится с помощью специальных контрольных работ (по математике, физике, химии и т.д.), сочинений, диктантов и др. В целях сокращения времени на проверку письменных работ в последние годы применяются специальные пособия на печатной основе, в которых учащимся словами, буквами, знаками или цифрами предлагается заполнить имеющиеся там пропуски, и программированные пособия (карточки, перфокарты и пр.).

✧ *практическая проверка* направлена на диагностику умений учащихся владеть лабораторным оборудованием, а также применять имеющиеся знания для доказательства тех или иных теоретических положений прикладного характера. Часто сочетается с письменными и графическими работами, решением экспериментальных задач, требующих проведения специальных опытов;

✧ *программированная (машинная) проверка* – диагностика знаний и отдельных навыков обучаемых с использованием ЭВМ и специальных контролирующих машин. Может применяться на всех этапах обучения и в последние годы признается наиболее объективным методом учебной диагностики;

✧ *тестовая проверка* предусматривает оценку знаний обучаемых на основе анализа количества правильно решенных учебных стандартизированных заданий. Реализуется в машинном (преимущественно с использованием ЭВМ) и бланковом вариантах. Ее главное преимущество заключается в легкости однозначной оценки ответов всех учащихся, так как количество правильных ответов можно соотнести с определенным баллом, что повышает его объективность;

✧ *самопроверка* предполагает формирование умения самостоятельно оценивать уровень своих знаний, навыков и умений, находить допущенные ошибки, неточности, намечать способы устранения обнаруженных пробелов.

Диагностика обучения предполагает не только оценивание, как процесс, но и оценку знаний, навыков и умений обучаемых, как ее результат.

Оценка знаний, навыков и умений

Количественная оценка знаний, навыков и умений, приобретенных учащимися, выражается в баллах (отметках), а качественная — в оценочных суждениях и заключениях педагога, содержащих характеристику достоинств и недостатков ответов учащихся. В связи с этим ***оценка знаний, навыков и умений*** рассматривается в дидактике как *процесс определения количественных и качественных показателей теоретической и практической подготовки обучаемых существующим оценочным требованиям.*

Первая балльная система оценок возникла в средневековых школах Германии. Каждый балл обозначал разряд ученика по успеваемости среди других учащихся (1-й — лучший, 2-й — средний, 3-й — худший). Позже средний разряд, к которому принадлежало наибольшее число учеников, дополнительно разделили еще на три класса, в результате чего получилась пятибалльная шкала, которую и заимствовали отечественные педагоги.

После 1917 года в России получила развитие идея обучения без отметок. Она отвечала концепции советской трудовой школы, в которой учебная деятельность мыслилась на основе интереса учащихся, ориентировалась на сво-

бодный, творческий характер занятия, формировавших самостоятельность и инициативу обучаемых. Вследствие этого в 1918 году отметки в баллах, а также все виды экзаменов и индивидуальная проверка учащихся на уроке были отменены. Вместо этого педагогам рекомендовались периодические беседы с учащимися по пройденным темам, устные и письменные доклады, отчеты учащихся о прочитанных книгах, ведение рабочих дневников и книжек, в которых фиксировались все виды работ учащихся.

Однако в годы становления советской школы и изменения содержания образования закрепить такую систему оценок не удалось, так как она требовала перестройки учебно-воспитательного процесса в целом. Вот почему в 1932 году был восстановлен принцип систематического учета знаний каждого ученика (контрольные работы, зачеты, экзамены), а в 1935 году — дифференцированная пятибалльная система оценок через словесные отметки («отлично», «хорошо», «удовлетворительно», «плохо», «очень плохо»). В 1944 году словесные отметки были заменены цифровой пятибалльной системой оценок.

В настоящее время в российской школе, а также в школах Чехии, Словакии, Венгрии и др. принята пятибалльная система отметок, в Болгарии и Германии — шестibalльная, в Украине — двенадцатибалльная, в Великобритании и США — стобалльная.

Для повышения объективности оценки знаний, навыков и умений в отечественной школе сложилась практика разработки «Примерных норм оценок», в которых указывается, каким требованиям должен отвечать устный или письменный ответ учащегося, результаты практических или лабораторных работ для его аттестации соответствующим баллом. В самом обобщенном виде критерии оценки, например, теоретических знаний, выглядят следующим образом:

- ✧ отлично «5» обычно ставится учащемуся за знания, в полном объеме соответствующие требованиям учебной программы;
- ✧ хорошо «4» – за знания в объеме требований программы с несущественными отклонениями (например, нарушена логика изложения материала);
- ✧ удовлетворительно «3» – за имеющийся объем знаний, позволяющий учащемуся двигаться дальше при изучении последующего материала;
- ✧ неудовлетворительно «2» - если имеющиеся знания не позволяют или существенно затрудняют изучение нового материала;
- ✧ плохо «1» выставляется, когда обучаемый совсем ничего не знает по оцениваемой теме или учебному предмету. Однако эта оценка в педагогической практике применяется крайне редко, так как, по мнению большинства педагогов, имеет тот же смысл, что и «неудовлетворительно».

Аналогично выглядят и критерии оценки действий обучаемых при выполнении практических или лабораторных работ. Однако в этом случае применяются уже временные, количественные или качественные показатели.

Изложенная балльная система оценки знаний, навыков и умений учащихся до сих пор не нашла достойной замены, хотя в отечественной образовательной системе и имеется положительный опыт обучения без отметок, предложенный Л.В.Занковым и Ш.А.Амонашвили. В то же время многие отечественные педа-

гоги вносят в традиционную оценочную систему новые черты. Так, например, в опыте В.А.Сухомлинского отметка выставлялась только за положительные результаты учебной работы. В.Ф.Шаталов ввел так называемые «листы открытого учета знаний» — каждая полученная отметка заносится на специальный бланк, который вывешивается в учебной аудитории. При этом предусматривается, что ученик в любое время может исправить отметку на более высокую. Представленные и некоторые другие подходы к оценке знаний, навыков и умений позволяют педагогу творчески подходить к организации учебного процесса, что, в итоге, способствует повышению его эффективности и качества.

Таким образом, рассмотренные организационный и педагогический компоненты учебного процесса свидетельствуют о достаточной теоретической и прикладной проработанности этой области отечественной дидактики. Реализуемые в процессе обучения виды и формы учебной деятельности создают необходимые дидактические предпосылки для ее организации в условиях образовательного учреждения любого уровня. В то же время знание и творческая реализация в профессиональной педагогической деятельности методов, приемов и средств управления учебно-познавательным процессом позволяют успешно решать учебные задачи и достигать поставленных образовательных целей.

Вопросы и задания для самоконтроля знаний

1. Изложите основания для принципиального отличия объяснительно-иллюстративного и проблемного видов обучения.
2. Чем объясняется необходимость выделения в отечественных образовательных учреждениях классно-урочной и лекционно-семинарской системы обучения?
3. По каким основным признакам выполняется классификация форм и методов обучения в отечественной дидактике?
4. Определите взаимозависимость реализации приемов и средств обучения.
5. Каковы условия реализации функций диагностики обучения в ходе оценки знаний, навыков и умений.

Дополнительная литература

1. **Григорович, Л.А.** Педагогика и психология: учеб. пособие для студентов вузов / Л.А. Григорович, Т.Д. Марцинковская. -М.: Гардарики, 2003. -475 с.
2. **Крысько, В.Г.** Психология и педагогика: курс лекций / В.Г.Крысько. -М.: Омега, 2006. -368 с.
3. **Реан, А.А.** Психология и педагогика /А.А. Реан, Н.В. Бордовская, С.И. Розум. -СПб.: Питер, 2008. -432 с.
4. **Харламов, И.Ф.** Педагогика: учеб. для студентов вузов, обуч-ся по пед. спец. / И.Ф. Харламов. -М.: Гардарики, 2002. -517 с.

Глава 9. ВОСПИТАНИЕ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

Сущность и содержание воспитания. Воспитание как конкретно-историческое явление. Сущность и содержание воспитания. Специфика воспитания в группе. Особенности личностно-ориентированного воспитания. Место и педагогические функции воспитателя. Принципы воспитания.

Организационно-педагогические основы воспитания. Воспитательная система. Воспитательное взаимодействие. Возрастной подход в воспитании. Самоопределение, самосознание и самооценка личности. Самовоспитание как направление личностного совершенствования.

Как известно, образовательный процесс направлен на формирование и последовательное развитие личностной сферы человека. В связи с этим в нем реализуются несколько относительно самостоятельных, но взаимосвязанных функций. Ведущей из них является воспитательная, определяющая содержание специфического вида деятельности педагогов, реализуемого в интересах личностного совершенствования людей. В педагогике эта деятельности раскрывается в соответствующей теории – теории воспитания.

9.1. Сущность и содержание воспитания

Следует отметить, что воспитание представляет собой явление, тесно связанное с социально-экономическим, политическим и культурным уровнем общества и государства, а также с их этносоциальными традициями и социально-психологическими особенностями проживающих в них людей. Это позволяет говорить о нем, как о конкретно-историческом педагогическом явлении.

Воспитание как конкретно-историческое педагогическое явление

На ранних стадиях развития человечества воспитание было слито с социализацией, осуществляемой в процессе практического участия детей в жизнедеятельности взрослых (производственной, общественной, ритуальной, игровой и т.д.). Однако оно ограничивалось лишь усвоением жизненного и практического опыта, а также житейских правил, передававшихся из поколения в поколение. При этом разделение труда между мужчинами и женщинами обуславливало различие в воспитании (точнее, в социализации) мальчиков и девочек.

Усложнение труда и жизнедеятельности людей привело к выделению воспитания в особую сферу общественной жизни. Все более важную роль начинает играть систематическое обучение, формы которого со временем дифференцируются. Так, уже в родовой общине появились люди, которые специализировались на передаче опыта ее младшим членам в тех или иных видах деятельно-

сти (охотники, рыболовы, скотоводы, старейшины, жрецы и др.). Причем все дети получали примерно одинаковое воспитание, которое в целом можно рассматривать как своеобразное естественное воспитание.

В раннеклассовых обществах цели и содержание воспитания определялись, прежде всего, социально-экономическими отношениями и идеологией общества. Оно было сориентировано на привитие человеку положительно оцениваемых в обществе качеств, приобщение к культуре и на развитие задатков и способностей в соответствии с классовой принадлежностью. С точки зрения педагогики такое воспитание было формирующим. Это вело к некоторой индивидуализации воспитания и в то же время к его социальной дифференциации, так как содержание домашнего воспитания определялось имущественным положением семьи и ее сословной принадлежностью. Семейное воспитание дополнялось возникающей системой общественного воспитания, которое с самого начала приобрело сословный характер.

В средние века возникли институты воспитания для детей торговцев и ремесленников — ремесленные или цеховые школы, гильдейские школы. С развитием мануфактурного и фабричного производства появилась система школ для детей рабочих, дающих необходимый для профессиональной деятельности минимум общеобразовательных и профессиональных знаний и умений. Позднее были организованы школы для детей крестьян. Во всех учебных заведениях этого времени большое место занимало религиозное воспитание.

В процессе создания системы общественного воспитания подготовка к жизни отделилась от практического участия в ней, превращаясь в относительно автономное общественное явление. Становление и развитие его системы уже в XVII веке обусловили формирование и интенсивное развитие науки о воспитании — педагогики. Интерес к его проблемам обозначился и в ряде других наук. Появились многочисленные концепции воспитания (авторитарного, естественного, свободного и др.), разработанные в соответствии с запросами соответствующих социальных групп и на основе различных философских учений.

В XIX веке в результате упрочения буржуазных общественных отношений, интенсивного развития промышленности, проникновения капиталистических отношений в деревню, становления гражданского общества существенно возросли требования к подготовке работников для всех сфер социально-экономической, духовной и политической жизни общества. Поэтому дальнейшее развитие системы общественного воспитания во многих странах привело к постепенному переходу сначала к всеобщему начальному, а затем и к среднему образованию. Воспитание становится одной из важнейших функций государства. Ставя перед ним задачи эффективного формирования, необходимого для него типа гражданина, государство все более последовательно занималось совершенствованием всей системы воспитания в целом.

С середины XX века меняется общая направленность воспитания. Оно в возрастающей степени приобретает развивающий характер, что связано со стремительной урбанизацией и индустриализацией мирового сообщества, научно-техническим прогрессом. Не менее значимое влияние на развитие госу-

дарственной воспитательной системы оказывает усложнение социальной структуры общества, превращение «большой семьи» (включающей три и более поколения) в «малую» (родители и их дети), введение всеобщего образования и его дифференциация, увеличение воспитательной роли средств массовой информации. Большая независимость детей от родителей (особенно в условиях города) и растущее влияние на них сверстников (как в виде организованных взрослыми коллективов, так и неформальных групп) привели к появлению значительного числа относительно независимых друг от друга источников влияния на подрастающие поколения. Это вызвало необходимость уточнения сущности и содержания воспитания в условиях современного цивилизованного общества.

Сущность и содержание воспитания

Следует учитывать, что категория «воспитание» — одна из основных в педагогике. Исторически сложились различные подходы к рассмотрению ее сущности. Характеризуя объем понятия, многие педагоги-исследователи выделяют воспитание в широком социальном смысле, включая в него воздействие на личность общества в целом (т.е. отождествляя воспитание с социализацией), и воспитание в узком смысле — как целенаправленную деятельность, призванную формировать у людей определенную систему качеств личности, взглядов и убеждений. Часто оно также трактуется в еще более локальном значении — как решение какой-либо конкретной воспитательной задачи (например, воспитание общественной активности, коллективизма и т.д.). Обобщение представленных и некоторых других подходов с учетом особенностей современного этапа развития отечественной педагогики позволяет под **воспитанием** понимать *процесс педагогического взаимодействия воспитателя и воспитуемого с целью формирования у последнего необходимой системы личностных свойств и качеств.*

Как известно, физическое, психическое и социальное развитие личности осуществляется под влиянием внешних и внутренних, социальных и природных, управляемых и неуправляемых факторов. Оно протекает в процессе ее социализации, то есть усвоения человеком ценностей, норм, установок, образцов поведения, присущих данному обществу, социальной общности, группе, и воспроизводства им социальных связей и социального опыта. Следовательно, социализация происходит как в условиях стихийного воздействия на развивающегося человека факторов общественного бытия (по сути, весьма противоречивого), так и под влиянием социально контролируемых обстоятельств и специально создаваемых в процессе воспитания условий.

Процесс и результат развития человека под влиянием наследственности, среды и воспитания в педагогике принято называть **формированием личности**. Способность к развитию — важнейшее свойство личности на протяжении всей жизни человека. В то же время традиционной была точка зрения, что воспитание осуществляется лишь по отношению к подрастающим поколениям. Только в XX веке начала активно разрабатываться проблема воспитания взрослых, что нашло отражение в возникновении специальной отрасли педагогического знания — андрагогики.

С содержательной точки зрения воспитание классифицируется по-разному. Остановимся на наиболее общих подходах.

- Обобщенная классификация включает в себя умственное, трудовое, физическое и другие виды воспитания.

- Часто, принимая во внимание аспекты воспитательного процесса, называют (в различных сочетаниях) идейно-политическое, патриотическое, нравственное, интернациональное, эстетическое, правовое, экологическое и экономическое воспитание.

- Также существуют концепции прагматического, гражданского, ценностного, коллективистского, коммуникативного воспитания и др.

- По институциональному признаку выделяют семейное, школьное, профессиональное (религиозное) воспитание, а также воспитание в детских и юношеских организациях, по месту жительства (в американской педагогике - общинное), в специальных учебно-воспитательных учреждениях и т.д.

- По доминирующим принципам и стилю отношений воспитателей и воспитуемых выделяют авторитарное, свободное и демократичное воспитание.

Дискуссионна и **проблема целей воспитания**, также имеющих конкретно-исторический характер. Реальные цели всегда специфичны не только для определенной эпохи, но и для конкретных социальных систем, а также конкретных институтов. Вот почему в различных педагогических концепциях его цель трактуется в зависимости от социально-философских позиций авторов. В последние годы в отечественной педагогике под ней преимущественно понимается формирование всесторонне и гармонично развитой личности, сочетающей в себе духовное богатство, моральную чистоту и физическое совершенство.

В зависимости от возраста человека воспитание осуществляется различными **субъектами**: семьей, которой принадлежит важнейшая роль в формировании базовых качеств личности, специальными государственными институтами, учебно-воспитательными учреждениями, общественными организациями, учреждениями культуры, средствами массовой коммуникации, предприятиями и учреждениями (в форме корпоративного воспитания), религиозными организациями и т.д. При этом роль каждого из них неравноценна. Школа, безусловно, играет ведущую роль, так как на нее возложены основные функции и ответственность в деле воспитания подрастающих поколений. Через систему государственных и общественных институтов воспитания государство и общество стремятся, с одной стороны, обеспечить равные возможности для воспитания всех своих граждан, с другой — создать условия для реализации каждым своих потенциальных возможностей и развития способностей и интересов.

Также необходимо учитывать, что современная педагогика рассматривает процесс воспитания не как прямое воздействие на воспитанника (как традиционно считалось многие годы), а как социальное взаимодействие различных субъектов: индивидуальных (конкретных людей), групповых (микрогрупп, групп и коллективов) и социальных — институтов воспитания. Содержание и характер такого взаимодействия обусловлены социальными ценностями, идеологией и общественной психологией.

Идеи конкретного общества определяют жизнедеятельность различных типов и видов социальных общностей, а также - отношения людей к миру и самим себе. Вот почему современное воспитание направлено на формирование у личности, с одной стороны, нравственно-мировоззренческой устойчивости, а с другой — гибкости. В быстроизменяющемся мире человек может жить и эффективно функционировать лишь обладая высокой личностной гибкостью. Ему необходима способность получать и усваивать новую информацию, адаптироваться к экономическим, социальным и психологическим переменам как в обществе и государстве, так и в ближайшем социальном окружении, в своей собственной судьбе.

В то же время человеку необходимо иметь определенный внутренний стержень, мировоззрение, убеждения, иначе при каждом изменении развития общества и государства, индивидуального жизненного пути у человека могут проявиться невротические реакция, дезадаптация, дезинтеграция личности, вплоть до ее распада. Особенно это проявляется в процессе взаимодействия человека с окружающими его людьми, объединенными в группы (коллективы), что придает воспитанию определенную специфику.

Специфика воспитания в группе (коллективе)

Следует отметить, что утверждение ведущей роли коллектива в формировании личности было одним из главных отличий социалистической системы воспитания. То, что отечественная педагогика на основе прогрессивной для своего времени концепции А.С.Макаренко, предполагающей формирование личности в коллективе, в 30-е годы прошедшего столетия отказалась от ориентации на личностные компоненты человека, поставив в центр воспитательной деятельности коллектив, объявлялось большим преимуществом и крупным шагом вперед в развитии теории и практики воспитания. Коллектив на несколько десятилетий стал центром приложения воспитательных усилий, а его формирование – главной задачей отечественной школы.

Сегодня, когда осмыслен прошлый воспитательный опыт, стало ясно, что попытки переделать индивидуальную природу человека оказались прямолинейными и упрощенными. Только гармоничное сочетание личного и коллективного в наибольшей степени соответствует зрелым представлениям о воспитании. Воспитание растущего человека как формирование развитой личности теперь составляет одну из главных задач современного российского общества.

Преодоление отчуждения человека от его подлинной сущности, формирование духовно развитой личности в процессе исторического развития общества не совершается автоматически. Оно требует достаточных усилий, направленных как на создание материальных возможностей, объективных социальных условий, так и на реализацию открывающихся на каждом историческом этапе новых возможностей для духовно-нравственного совершенствования человека.

Однако наличие объективных условий само по себе еще не решает задачу формирования развитой личности. Необходима организация систематического, базирующегося на знании и учете объективных закономерностей развития лич-

ности процесса воспитания, который служит необходимой и всеобщей формой этого развития. Целевая установка воспитательного процесса состоит в том, чтобы каждый человек формировался как личность, взаимодействующая с окружающими ее людьми. Для этого требуется не только его умственное развитие, совершенствование творческих возможностей, умения самостоятельно мыслить, обновлять и расширять свои знания, но и развития образа мышления, взглядов, чувств, готовности к участию в совместной с другими людьми экономической, социальной и культурной деятельности. Следовательно, важное место в воспитании должно уделяться задаче формирования у человека способности быть субъектом общественных отношений, что возможно лишь в условиях воспитания в группе (коллективе).

Развитие личностной сферы человека требует от общества постоянного и сознательно организуемого совершенствования системы общественного воспитания. Такая практика немыслима без опоры на научно-теоретическое и психологическое знание закономерностей развития человека в процессе его онтогенеза, так как без этого существует опасность возникновения манипулятивного воздействия на процесс развития, искажения его подлинной человеческой природы. В связи с этим необходимо так строить процесс воспитания в группе, чтобы он предполагал активное самовоспитание путем совершения ответственных, общественно целесообразных поступков.

Процесс включения человека в систему коллективных отношений — сложный, неоднозначный и часто противоречивый. Положение личности в системе групповых отношений самым существенным образом зависит от ее индивидуального социального опыта. Именно опыт определяет характер ее суждений, системы ценностных ориентаций, линию поведения. В то же время, как сложатся отношения личности и группы (коллектива), зависит не только от качеств самой личности, но и от особенностей коллективной психологии. Наиболее благоприятно воспитательные отношения складываются там, где коллектив уже достиг высокого уровня своего развития, где он представляет силу, основанную на традициях, общественном мнении, авторитете самоуправления.

Каждый человек с большей или меньшей энергией стремится к самоутверждению в коллективе, к тому, чтобы занять в нем благоприятное для себя положение. Однако ему в этом стремлении могут мешать субъективные и объективные причины. Не каждому в силу его природных возможностей удастся добиться видимых успехов, критически осмыслить расхождения в ценностных ориентациях с коллективом. Особенно это трудно в раннем возрасте, что объясняется однообразием деятельности и узким диапазоном тех социальных ролей, которые школьники могут играть в коллективе. Не менее значима недостаточность содержания и организационных форм общения между членами школьного коллектива, недостаток культуры восприятия друг друга, неумение видеть в товарище то интересное и ценное, что заслуживает внимания.

Специальные научные исследования позволили выделить три наиболее распространенные **модели отношений** между личностью и коллективом, формирующие ту или иную направленность воспитания в группе:

- *конформизм* – личность естественно и добровольно подчиняется требованиям коллектива;
- *гармония* – между личностью и коллективом сложились оптимально уравновешенные отношения;
- *нонконформизм* – коллектив подчинился требованиям личности.

Управлять воспитательным эффектом группы (коллектива) – значит корректировать его функционирование, использовать в качестве инструмента воспитания с учетом той стадии его развития, на которой он находится. При этом сам процесс управления в педагогике рассматривается как два взаимосвязанных и взаимообусловленных процесса. С одной стороны, он предусматривает изучение психологических особенностей группы и входящих в нее членов, а с другой - предполагает организацию адекватных его состоянию воздействий, имеющих цель совершенствовать сам коллектив и оптимизировать его влияние на каждого воспитуемого. К тому же в практике управления воспитательным эффектом группы необходимо соблюдать ряд педагогических правил. Рассмотрим сущность наиболее важных из них.

- Разумное сочетание педагогического руководства с естественным стремлением членов коллектива к самостоятельности, желанием проявить свою инициативу и самостоятельность.
- Наличие системы приоритетных личностных ценностей, формируемой у членов группы в процессе коллективного воспитательного воздействия.
- Изменение педагогической тактики управления воспитательным эффектом коллектива по мере его последовательного развития.
- Направление системы педагогического контроля на все более высокий уровень развития группы (коллектива) и каждого из его членов.
- Обязательный учет своеобразия воспитательного эффекта трехуровневой системы межличностных отношений в группе: непосредственной зависимости (симпатия или антипатия, затруднительность или легкость и др.), совокупности межличностных отношений (отношения между участниками совместной деятельности) и отношения к предмету совместной деятельности (мотивы, цели и социальный смысл совместной деятельности).

Представленный подход к изложению проблемы воспитания в группе (коллективе) позволяет оценить его как вполне эффективный и не противоречащий интересам конкретной личности. Однако каждый человек может иметь в качестве ценностных ориентиров и такие, которые не проявляются в его взаимоотношениях с товарищами по группе. На упреждение такого положения направлена перспективная разработка теоретических и прикладных проблем личностно-ориентированного воспитания.

Особенности личностно-ориентированного воспитания

Современные научные разработки теории и практики личностно-ориентированного воспитания исходят из принципа личностного (личностно-центрированного) подхода к воспитаннику как самосознательному ответственному субъекту собственного развития и как к субъекту воспитательного взаи-

модействия. Его концептуальные идеи были разработаны в 60-е годы XX века представителями зарубежной гуманистической психологии К.Роджерсом, А.Маслоу, В.Франклом и др., которые утверждали, что полноценное воспитание возможно лишь в том случае, если школа будет служить лабораторией для открытия уникального «Я» каждого ребенка.

В отечественной педагогике идея личностного подхода разрабатывается с 80-х годов XX века К.А.Абульхановой, И.С.Коном, А.В.Петровским и др. в связи с трактовками воспитания как субъект-субъектного процесса. К началу XXI века в результате проведенных педагогами-исследователями Е.В.Бондаревской, В.П.Давыдовым, В.В.Сериковым и др. разработок сформированы концептуальные положения теории личностно-ориентированного воспитания в условиях образовательных учреждений различного уровня. Несмотря на некоторые различия в подходах ученых к трактовке их содержания, представляется возможным выделить в них **общие методологические позиции**. К числу наиболее значимых из них относятся следующие положения:

1. В центр каждой концепции поставлен человек, как уникальное социально-биологическое существо, обладающее неповторимой системой индивидуальных психологических особенностей, моральных и нравственных ценностей и ориентиров. Это объясняется тем, что в современном российском обществе меняются представления о личности, которая, кроме социальных качеств, наделена различными субъективными свойствами, характеризующими ее автономность, независимость, способность к выбору, рефлексии, саморегуляции и т.д.

2. Исследователи педагогических проблем личностно ориентированного воспитания одним из главных условий его реализации видят изменение структуры воспитания – его перевод из сферы субъект-объектных отношений в сферу субъект-субъектных. В результате, воспитание рассматривается не как «педагогическое воздействие» на личность воспитуемого, а своеобразное «педагогическое взаимодействие» с ней.

3. В содержании воспитания авторы предлагают перейти от формирования личности с заданными обществом качествами к созданию условий для ее самоактуализации и последующего раскрытия (реализации) собственного личностного потенциала (психологических возможностей, духовно-нравственных ценностных ориентаций и др.).

4. Ведущим видом личностно ориентированного воспитания признается самовоспитание. Считается, что именно оно является наиболее эффективным в формируемой новой воспитательной среде. В этом случае воспитание реализует потребность общества в специалистах, умеющих самостоятельно приобретать необходимые знания и адаптироваться к изменяющимся экономическим, социальным и общественным условиям государства.

Обобщение представленных методологических позиций позволяет представить **личностно-ориентированное воспитание** как *деятельность по формированию воспитательной системы (воспитательной среды), позволяющей в полной мере реализовать личностный потенциал воспитуемого с целью достижения им ценностных (жизненных) ориентиров в интересах его образова-*

тельной подготовки и профессиональной деятельности. Такой подход придает воспитанию определенное своеобразие – предполагает субъект-субъектные отношения воспитателей и воспитуемых, а также признает приоритетность личностных ценностей последних в воспитательной деятельности педагога.

Важно учитывать, что в личностно-ориентированном воспитании учитываются как его общие **педагогические принципы**, так и специфические, вытекающие из особенностей его организации и осуществления:

- обеспечение единства и комплексности процессов обучения, воспитания и личностного самосовершенствования (развития);
- соответствие целей, задач, содержания и технологии личностно-ориентированного воспитания специфике учебной, профессиональной и другим видам деятельности его субъектов и объектов;
- обусловленность содержания и технологии воспитания ценностными ориентациями и мотивацией воспитуемых к будущей профессиональной деятельности, а также общей и педагогической культурой воспитателей;
- последовательность, систематичность и непрерывность овладения воспитуемыми системой гуманитарных знаний, а также навыками личностного самосовершенствования.

Следует отметить, что личностный подход выступает базовой ценностной ориентацией современного педагога. Он предполагает помощь воспитаннику в осознании себя личностью, в выявлении и раскрытии его возможностей, становлении самосознания, в осуществлении лично значимых и общественно приемлемых самоопределения, самореализации и самоутверждения. В коллективном воспитании он означает признание приоритета личности перед коллективом, создание в нем гуманистических взаимоотношений, благодаря которым воспитанники осознают себя личностью и учатся видеть личности в других людях. Коллектив же должен выступать гарантом реализации возможностей каждого человека. Свообразие личности обогащает коллектив и других его членов, если содержание, формы организации жизнедеятельности разнообразны и соответствуют их возрастным особенностям и интересам. А это во многом зависит от точного и научно обоснованного определения воспитателем своего места и педагогических функций.

Место и педагогические функции воспитателя

Профессия воспитателя известна со времен античности, хотя в то время педагоги решали не столько задачи воспитания, сколько обучения. В средние века и в новое время в учебных заведениях воспитательными функциями наделялись уже специальные должностные лица — классные надзиратели, классные дамы и др. Имущие слои населения приглашали в семьи домашних воспитателей — гувернеров. В современной системе общественного воспитания утверждены специальные должности, реализующие воспитательные функции — классные руководители, кураторы учебных групп и др. В силу того, что в педагогическом процессе обучение и воспитание тесно взаимосвязаны, функции воспитания также осуществляют все другие педагоги (воспитатели детского са-

да, школьные учителя, мастера производственного обучения, преподаватели учреждений профессионального образования). Воспитателями для своих детей выступают родители, а также ближайшие родственники.

В современной педагогической литературе под **воспитателем** в самом общем виде понимается *лицо, осуществляющее педагогическое (воспитательное) взаимодействие, принимающее на себя ответственность за условия жизни и развитие личности другого человека*. В этом понятии объединяются профессиональная роль и гражданская личностная позиция, принятая на себя одним человеком и реализуемая по отношению и в интересах другого человека или коллектива (группы).

Воспитатель осуществляет осознанную систематическую деятельность, побуждающую личность к самовоспитанию и формированию определенных свойств и качеств личности (т.е. осуществляет воспитание, в узком смысле слова). В то же время задачей воспитателя являются организация, регулирование и коррекция широкого спектра внешних социальных воздействий на воспитанников (воспитание в широком смысле).

Обусловленная динамичными особенностями процесса воспитания, роль воспитателя не бывает одинаковой в отношениях с воспитанником на различных этапах становления его личности. «Неравноправность» в опыте и знаниях воспитателя и воспитанника часто давала основания для понимания воспитателя как ретранслятора социального опыта. Воспитанник же расценивался главным образом как воспринимающий его. Этот взгляд на многие годы закрепил парадигму авторитарной педагогики (рассмотрение воспитания как одностороннего субъектно-объектного воздействия).

В гуманистической (лично-ориентированной) трактовке педагогического процесса воспитатель выступает одним из субъектов воспитательного взаимодействия (наряду с воспитанником), организующим совместную деятельность воспитуемых, вступающим с ними в отношения сотрудничества и сотворчества в целях создания условий для самореализации личности. В связи с этим он в своей деятельности реализует две **основные функции**.

▪ *Во-первых*, обеспечивает полноценное прохождение воспитанником главных этапов его онтогенеза — детства, отрочества, юности — как самоценных, неповторимых периодов развития личности.

▪ *Во-вторых*, осуществляет подготовку к самостоятельной взрослой жизни, выполнению семейных, гражданских и других функций, формирует готовность к нравственному самоопределению, непрерывному образованию во имя творческой социальной самореализации, проявления самобытных черт личности, индивидуальных задатков и способностей.

В профессиональной подготовленности воспитателя особую значимость приобретает овладение следующими **видами деятельности**:

- *проектировочной* (постановка целей и задач воспитания, планирование процесса воспитания);
- *прогностической* (предвидение результатов воспитательной деятельности);

- *гностической* (способность к познанию, самообразованию);
- *диагностической* (анализ состояния воспитанности);
- *организаторской* (обеспечение условий воспитания);
- *коммуникативной* (общение с воспитанниками и другими участниками воспитательного процесса).

Профессиональная подготовленность также предполагает способность к самоопределению в целях и средствах воспитания, владение методами педагогической работы и постоянное повышение педагогического мастерства, развитие педагогической рефлексии.

В результате взаимопроникновения различных социальных, профессиональных и индивидуально-психологических черт личности оформляется **педагогический стиль и позиция** воспитателя. Они связаны с общественным укладом, народными традициями, политическим устройством государства, но в немалой степени зависят и от темперамента, индивидуальной судьбы воспитателя (качества семейной жизни, справедливости в оценке его труда, характера межличностных отношений) и сформированной педагогической культуры. В связи с этим в любой воспитательной системе реально существует многообразие воспитательных позиций: от высокомерно-менторской, отчужденной от личности воспитанника, до терпеливо-разъяснительной, оптимистической, заинтересованной в человеке позиции сотрудничества с воспитанником.

Основные **слагаемые педагогического успеха** воспитателя заключаются в его высоком профессионализме и нравственном авторитете, которые предполагают умение войти в контакт с воспитуемыми, знание их индивидуальных и возрастных особенностей, уважение человеческого достоинства, способность творчески разрешать сложные ситуации в жизни личности и коллектива. В то же время необходимость нравственного, гражданского и профессионального самоопределения воспитателя вытекает из самой сути процесса воспитания, который предполагает понимание собственных общественных задач, гражданских целей, а также знание и воспитанников, и себя, и своих особенностей.

Не менее значимым среди слагаемых педагогического успеха является самоопределение воспитателя, которое во многом основано на уровне его **педагогической рефлексии**. В связи с этим наиболее существенными выступают ее следующие компоненты:

- осознание воспитателем подлинных мотивов своей профессиональной деятельности (совершается ли она в интересах воспитуемого, собственного престижа, в угоду руководству, во исполнение инструкции и т. д.);
- умение отличить собственные затруднения и проблемы от затруднений и проблем воспитанников (если такого умения нет, воспитанники часто оказываются ответственными за педагогические ошибки воспитателя);
- способность поставить себя на место другого, увидеть происходящее глазами воспитанника;
- способность к оценке собственных действий для корректировки профессиональной самооценки.

Наряду с перечисленными условиями эффективного воспитания весьма важным является твердое знание педагогом и руководство в своей профессиональной деятельности соответствующими принципами его оптимальной организации и рационального осуществления.

Принципы воспитания

В современной отечественной педагогике проблема принципов воспитания также не имеет однозначного решения. В учебных пособиях по педагогике второй половины XX века принципы воспитания и принципы обучения рассматривались отдельно. Теоретики традиционно относили к принципам воспитания (в различных сочетаниях) его классовость, партийность, связь воспитания с жизнью, единство сознания и поведения воспитанников, воспитание в труде, воспитание в коллективе и через коллектив и т. п. Такое положение объясняется теоретической неразработанностью проблемы, различным пониманием педагогами сущности воспитания, соотношения воспитания и обучения, а также идеологическими и конъюнктурными соображениями.

В то же время понимание воспитания как составной части развития и социализации человека, как взаимодействия воспитателя и воспитанника позволяет выделить ряд принципов воспитания, которые могут рассматриваться как принципы и образования, и организации социального опыта человека, и индивидуальной помощи воспитуемым. В этом случае понимание воспитания как создания условий для развития человека обуславливает принципы природосообразности и культуросообразности. Из подхода к воспитанию как к целенаправленному развитию личности вытекает принцип ориентации воспитания на развитие личности. Связь воспитания с другими факторами развития человека отражается в принципе дополнительности.

Главные идеи **принципа природосообразности** воспитания зародились еще в античном обществе (Демокрит, Платон, Аристотель). Более глубоко они были разработаны Я.А.Коменским, занимали важное место в педагогических системах Ж.Ж.Руссо, И.Г.Песталоцци, Ф.А.Дистервега. При различных толкованиях самого понятия природы их объединял подход к человеку как к ее части и утверждение необходимости его воспитания в соответствии с объективными закономерностями развития человека в окружающем мире. Современная же трактовка принципа исходит из того, что воспитание должно основываться на научном понимании естественных и социальных процессов, согласовываться с общими законами развития природы и человека, формировать у него ответственность за эволюцию окружающего мира и самого себя. Вот почему развитие человека и его потребностей необходимо выводить за пределы его собственного «Я» и ближайшего социума, помогая осознать глобальные проблемы человечества, ощутить чувство своей причастности к природе и обществу, ответственности за их состояние и развитие.

Принцип культуросообразности в мировой педагогике сформулировал Ф.А.Дистервег на основе идей Дж.Локка и К.А.Гельвеция. Он утверждал, что в воспитании необходимо учитывать условия места и времени, в которых родил-

ся и живет человек, т.е. всю современную культуру в широком смысле слова и конкретной страны, являющейся его родиной. К.Д.Ушинский и Л.Н.Толстой развили эту идею понятием «народности воспитания». П.Ф.Каптерев рассматривал соотношение воспитания, социальных условий и культуры как совокупность религии, быта и нравственности народа. Современное понимание принципа культуросообразности предполагает, что воспитание должно основываться на общечеловеческих ценностях и строиться с учетом особенностей этнической и региональной культур. Считается, что цели, содержание и методы воспитания культуросообразны в том случае, если учитывают исторически сложившиеся в конкретном социуме традиции и стиль социализации.

Принцип ориентации (иногда - центрации) **воспитания на развитии личности** основывается на зародившейся в античном обществе и получившей свое воплощение в трудах многих мыслителей идее о том, что задачей воспитания является развитие человека. В XX веке эта идея разрабатывается Дж.Дьюи, К.Роджерсом, А.Маслоу и др., которые рассматривают воспитание как создание возможностей для самореализации и самоактуализации личности. Следовательно, этот принцип исходит из признания приоритета личности по отношению к обществу, государству, социальным институтам, группам и коллективам. Он предполагает, что это положение должно стать основой философии воспитания, идеологии общества в сфере воспитания, центральной ценностной ориентацией, как воспитателей, так и воспитанников. Ограничение приоритета личности возможно лишь при необходимости обеспечения прав других личностей. Процесс воспитания, институты воспитания и общности воспитанников при этом подходе рассматриваются лишь как средства развития личности.

Принцип дополнительности воспитания сформулирован физиком Н.Бором в 1927 году и стал применяться в различных сферах познания как методологический принцип. В современной педагогике его предложил использовать В.Д.Семенов, который рассматривал воспитание как один из факторов развития человека, дополняющий природные, социальные и культурные влияния. Такой подход дает возможность трактовать само воспитание как совокупность взаимодополняющих процессов семейного (частного), религиозного (конфессионального) и общественного (социального) воспитания, что ведет к отказу от школо-центризма и этатизма (франц. *etat* — государство). В первом случае это приводит к пониманию современной школы как одного из многих институтов воспитания, лишившегося монополии в образовании, но сохранившего приоритет в систематическом обучении. Отрицание же этатизма означает признание того, что в гражданском обществе воспитание осуществляет не только государство, но и общество через семью, общественные и другие организации.

Представленные теоретические положения, раскрывающие сущность и содержание воспитания, создают условия для рассмотрения его другого важного компонента – организационно-педагогических основ.

9.2. Организационно-педагогические основы воспитания

Организационно-педагогические основы воспитания включают в себя совокупность различных научно-теоретических и прикладных элементов, системообразующие функции которых возложены на воспитательную систему.

Воспитательная система как социально-педагогическое явление

В современной педагогической литературе *воспитательная система* рассматривается как комплекс социально-педагогических явлений (*воспитательных целей, людей, их реализующих в процессе целенаправленной педагогической деятельности, отношений, возникающих между ее участниками*), освоенную среду и управленческую деятельность, обеспечивающих решение стоящих перед ней воспитательных задач. Она создается для достижения педагогических целей и обеспечения развития личностной сферы людей (воспитуемых). В этом заключается ее отличие от понятия «система воспитательной работы», которая входит в воспитательную систему в качестве подсистемы - деятельностного блока. Вот почему стремление педагогов достичь наилучших результатов воспитания с помощью лишь набора определенных мероприятий на практике приводит либо к ограничению целей за счет выделения ведущих направлений в воспитательной работе (например, эстетическое, трудовое и другие виды воспитания), либо к выбору в качестве основного воспитательного средства какого-либо одного эффективного педагогического приема (например, «убеждения», «стимулирования», «самоуправление» и т.д.). Вследствие этого использование суммы педагогических средств воспитательной работы вне воспитательной системы не всегда обеспечивает желаемые результаты, хотя в ее рамках они могут применяться вполне успешно.

Функционирующие в настоящее время **воспитательные системы достаточно разнообразны**. Среди них, прежде всего, выделяются традиционные воспитательные системы массовых школ, сельских и малокомплектных школ (в том числе семейного типа). Воспитательные системы профильных образовательных учреждений с углубленным изучением отдельных дисциплин (гимназии, колледжи, лицеи и др.), имея много общего с системами массовых школ, отличаются от них по своим целям, главными из которых являются воспитание детей с установившимися в определенной области науки интересами, а также развитие у них соответствующих творческих способностей. К ним примыкают воспитательные системы школ-комплексов, где наиболее четко выражено сочетание учебного труда с творчеством, компьютеризации обучения с его гуманитаризацией, профессиональное обучения с досуговой деятельностью по интересам и др. Особого рода воспитательные системы формируются в зонах военных конфликтов, стихийных и социальных бедствий, где люди испытали сильные эмоциональные потрясения, что обуславливает усиление реабилитационной функции в воспитательной деятельности педагогов. Воспитательные системы учреждений профессионального образования различных уровней сориентиро-

ваны на формирование личностных свойств и качеств специалиста соответствующей сферы профессиональной деятельности (педагогической, экономической, медицинской и т.д.).

По типу организации воспитательные системы традиционно разделяются на две большие группы: авторитарные и гуманистические.

Авторитарные воспитательные системы базируются на концепциях, предусматривающих строгое подчинение воспитанника воле воспитателя. Так, например, в известной системе «воспитания джентльмена» Дж.Локка оно господствует до тех пор, пока у ребенка не сформирована самостоятельная воля. В теории И.Ф.Гербарта на таком же подходе построен раздел «управление», где трактуются пути и средства подавления так называемой «дикой резвости» ребенка. В XX веке идеи авторитарного воспитания получили распространение в странах с фашистскими режимами, культом личности и «избранности» отдельных рас и народов.

В то же время *воспитательные системы гуманистического типа* отличаются базированием на гуманистически ориентированной концепции воспитания, преобладанием у участников воспитательного процесса позитивных ценностных ориентаций и отчуждением негативных явлений, атмосферой взаимного доверия, доброжелательности и взаимопомощи, обеспечивающих каждому человеку ощущение душевного комфорта и др. Им присущи свобода выбора, добровольность деятельности, взаимная терпимость, личная ответственность воспитуемых, педагогов, родителей. В рамках таких систем вырабатываются взаимно одобряемые нормы поведения, формы организации жизнедеятельности. К тому же них предусматриваются так называемые «зоны свободного развития», побуждающие участников к творческому развитию.

В рамках каждой из представленных выделяются системы семейного, школьного и профессионального воспитания, а также воспитательные системы микрорайона, села, города, региона, общества и даже государства. Между ними складывается определенная иерархическая взаимосвязь. Так, при наличии воспитательной системы микрорайона воспитательная система образовательных учреждений органично включается в ее структуру. Каждая из воспитательных систем обладает чертами, общими для систем одного уровня, особенными, характерными для части систем, и единичными, отражающими творческий почерк своих создателей.

Любая воспитательная система — явление развивающееся. Она проходит этапы формирования, функционирования в оптимальном режиме, развития или, при необходимости, обновления.

Формирование современных (лично-ориентированных) **воспитательных систем** начинается с разработки ее исходной концепции и ознакомления учащихся, педагогов и родителей с ее основными идеями (например, свобода выбора, добровольность деятельности, взаимная терпимость, личная ответственность и т. п.). На **этапе функционирования** реализуются нормы пове-

дения, формы организации жизнедеятельности воспитуемых и воспитателей. В это время в процесс управления системой вовлекается все большее число педагогов и воспитуемых.

Развитие воспитательной системы — педагогически управляемый процесс. Определяя основные характеристики системы при ее формировании, педагоги затем осознают себя лишь одной из действующих в ней сил. С усилением значения коллектива выбор перспектив дальнейшего развития воспитательной системы осуществляется педагогами и воспитанниками совместно. При этом основным критерием педагогической целесообразности функционирования воспитательной системы признается самочувствие воспитанников, направленность и уровень их личностного становления и развития.

Процессы **обновления связаны** с изменениями, прежде всего, в блоке целей, за которыми следует реформирование структуры, деятельности и отношений, создание новых ценностных ориентаций и нравственных норм. Испытывая влияние, как внешних факторов окружающей среды, так и внутренних саморегуляционных процессов, воспитательная система преодолевает возникающие противоречия между ценностными компонентами, культивируемыми педагогами и складывающимися в окружающей среде, между воспитателями и воспитанниками, между педагогическим коллективом и семьей, между традициями и новациями и т.д.

В функционировании воспитательной системы может наступить **кризисный этап**, который явно не осознается ни педагогами, ни воспитуемыми, но проявляется либо в неудовлетворенности учебно-воспитательной и другой деятельностью, либо в затруднениях при проведении традиционной работы. **Старение воспитательной системы**, наоборот, выражается в излишней упорядоченности жизни коллектива, потере чувства нового, ослаблении инициативы воспитуемых. Однако этапов кризиса и старения можно избежать, если в рамках системы возникнут конструктивные импульсы к обновлению.

Формирование и функционирование воспитательных систем — одно из приоритетных направлений развития современной педагогической теории и практики. В связи с этим в центре внимания исследователей находятся проблемы целеполагания в сфере воспитания, выявление соотношения воспитания и социализации в условиях современного российского общества, педагогическое осмысление процессов самопознания, самоосознания, самореализации личности в образовательных и других учреждениях со сложившимися воспитательными системами и др.

Проведенный теоретический анализ сущности, формирования и функционирования воспитательной системы позволяет выделить в ней проблему приоритета воспитательного взаимодействия.

Воспитательное взаимодействие

Взаимодействие — категория философская, отражающая всеобщую сущностную связь всего живого. В связи с этим в педагогической науке воспитательное взаимодействие выступает и как одно из ключевых понятий, и как на-

учный принцип. Его первое педагогическое осмысление получило отражение в работах известных отечественных ученых В.И.Загвязинского, Л.А.Левшина, Х.И.Лийметса и др., которые под ним предложили понимать процесс, происходящий между воспитателем и ребенком в ходе учебно-воспитательной работы и направленный на личностное развитие человека.

Несомненно, что представленное понятие в целом отражает сущность рассматриваемого педагогического явления, но отличается явной узостью сферы применения. Так, в нем отсутствуют ряд признаков, позволяющих расширить его понимание на условия современных образовательных учреждений: не раскрывается характер взаимодействия (субъект-объектный или субъект-субъектный), в качестве его цели заявлено лишь «личностное развитие», а не «формирование и развитие личности», в числе его объектов рассматривается только ребенок. Устранение выявленных неточностей в ряде научных и учебных публикаций последних лет позволяет теперь рассматривать **воспитательное взаимодействие** как *целенаправленный процесс субъект-субъектных отношений между воспитателем и воспитуемым, направленный на формирование и последовательное развитие (совершенствование) личностных свойств и качеств, необходимых для эффективной учебной, профессиональной и других видов деятельности воспитуемых.*

Как показывает анализ современных воспитательных систем, в воспитательном взаимодействии можно выделить внутреннюю (педагогические отношения) и внешнюю (педагогическое общение) структуры. При этом под педагогическими отношениями понимается личностно значимое эмоциональное и когнитивное (познавательное) отражение людьми друг друга, которое определяет их внутреннее состояние. Общение же представляет собой то поведение, в котором данное состояние актуализируется. Иными словами, общение – это поведение, в процессе которого развивается, проявляется и формируется педагогическое взаимодействие, реализуемое через поступки людей.

Следует также отметить, что воспитательное взаимодействие в современной педагогической литературе рассматривается в трех основных сферах: индивидуальной (между воспитателем и воспитуемым), социально-психологической (внутриколлективной) и интегральной (объединяющей различные воспитательные действия в конкретном социуме). Однако в любом случае оно становится воспитательным лишь тогда, когда педагог целенаправленно выступает в роли наставника, человека, передающего свой жизненный и профессиональный опыт, помогающего воспитуемому в его личностном самосовершенствовании. Следовательно, в основе воспитательного взаимодействия лежит своеобразное сотрудничество, которое, с точки зрения гуманистической педагогики, выступает обязательным условием воспитания, ориентированного на личностную сферу человека.

Одновременно воспитательное взаимодействие рассматривается и как динамично развивающийся процесс, способствующий становлению личности воспитанника и совершенствующий личность педагога при непрерывной руководящей роли авторитетного воспитателя. Воспитательное взаимодействие этих

сторон присутствует во всех видах деятельности, в познании, игре, труде, общении. Его влияние проникает в «ядро» личностных отношений участников, оно пробуждает у воспитанников готовность быть, по словам В.А.Сухомлинского, «воспитуемым». В то же время это самый сложный процесс, состоящий из многих компонентов, самый крупный из которых - социально-педагогическое взаимодействие.

В педагогическом взаимодействии — в условиях различных видов жизнедеятельности людей на конкретных этапах их возрастного развития — выявляются закономерности воспитательного процесса на индивидуальном и других уровнях. Оно обусловлено и опосредовано учебно-воспитательной деятельностью, целями обучения и воспитания

В основе педагогического взаимодействия лежит сотрудничество, которое является началом социальной жизни людей. Взаимозависимая совместная деятельность людей социальна по своей сути. При традиционных общественных отношениях взаимодействие, сотрудничество взрослых и детей осуществляется в естественных условиях общественно полезного труда, то есть дети участвуют в нем непосредственно. В современном же обществе отношения воспитателей и воспитанников строятся в значительной степени в интеллектуальной сфере и перенапряжены эмоционально. Требования взрослых дети воспринимают опосредованно и не всегда как необходимые. Поэтому такое взаимодействие нуждается в специальной организации.

В отечественной педагогике воспитательное взаимодействие рассматривается в трех аспектах: как процесс индивидуальный (между воспитателем и воспитанником), социально-психологический (в коллективе) и как интегральный (объединяющий различные воспитательные воздействия в конкретном обществе). При этом оно становится педагогическим, когда взрослый (родитель, педагог) выступает как наставник. В связи с этим для взрослого (наставника) участие в педагогическом взаимодействии связано с определенными моральными трудностями потому, что в отношениях с детьми всегда присутствует соблазн воспользоваться своим возрастным, образовательным или профессиональным (учитель, преподаватель, руководитель) преимуществом, свести общение к авторитарному воздействию.

Профессия педагога также иногда воспринимается как авторитарная. Это связано с тем, что в ней изначально заложена забота, опека, наставничество, стремление передать свои знания и жизненный опыт. В ней также очень нечетка грань, за которой начинается морализаторство, менторство, насилие над личностью. В результате, например, у детей наступает ответная реакция — ребенок пытается стать независимым от такого воспитателя, оказывая открытое или скрытое сопротивление.

Педагогическая практика показывает, что опытные педагоги всегда обладают особым педагогическим чутьем и тактом, предвидят возможные осложнения в воспитательном взаимодействии. К тому же они совершенствуют и развивают его по мере усложнения духовного общения и возвышения социальных

и интеллектуальных потребностей в связи с увеличением возраста его участников. Это сформировало необходимость осуществления соответствующего возрастного подхода в воспитании.

Возрастной подход в воспитании

Возрастной подход в воспитании предполагает *учет и использование закономерностей формирования и развития конкретного человека (физиологических, психических, психологических, социальных и др.), а также социально-психологических особенностей групп воспитуемых, обусловленных их возрастным составом.* В педагогической практике он конкретизирует содержание принципа природосообразности воспитания.

Развитие и жизнь человека на каждом возрастном этапе имеют самостоятельное значение с субъективной и педагогической точек зрения. Однако некоторые специалисты рассматривают возрастные этапы до наступления физиологической и особенно личностной зрелости только как подготовку к следующему возрастному периоду. Это приводит к неоправданной трактовке содержания воспитания только как подготовки человека к жизни (социализации), к объективному отношению к человеку, игнорированию самооценности личности в каждый момент ее существования, а субъективно - к преднамеренному искажению временной перспективы, возникновению социальной безответственности и личностному инфантилизму.

Возрастные особенности образуют комплекс физических, познавательных, интеллектуальных, мотивационных и эмоциональных свойств человека, которые присущи большинству людей одного возраста. Характеристики той или иной возрастной группы определяются историческими, социальными, культурными изменениями, которые свойственны группе людей, переживающей в один период времени одни и те же события. В различных регионах, этносах также существует возрастная специфика воспитания, обусловленная особенностями социализации и возрастной субкультурой. Это требует от воспитательной деятельности педагогов и других специалистов, решающих воспитательные задачи в системах образовательных, производственных, научно-исследовательских и других учреждений, творчества и гибкости в работе. При этом ее эффективность во многом будет зависеть от знания и учета следующих **возрастных особенностей воспитуемых:**

- неравномерности развития отдельных физиологических, психических, психологических и социальных процессов;
- изменений в познавательной, двигательной, эмоциональной и других сферах, а также в содержании, формах и способах взаимодействия с людьми;
- динамики отношений в семье, социальной группе, коллективе;
- появления новых потребностей и интересов и способов их реализации;
- процессов самопознания, самоопределения, самоактуализации и самоутверждения;
- специфики проявления кризисных явлений в развитии человека и т.п.

Педагогическая практика показывает, что особую сложность представляет решение последней из перечисленных задач. **Возрастные кризисы** (греч. *krisis* - переломный момент, исход) в педагогической литературе рассматриваются как *условное наименование переходов людей от одного возрастного этапа к другому*. В возрастной психологии эмпирически отмечается неравномерность, например, детского развития и связанных с этим особых, сложных моментов становления личности. При этом многие исследователи (например, З.Фрейд, А.Гезелл и др.) рассматривали эту ситуацию как «болезнь развития», негативный результат столкновения развивающейся личности с окружающей ее социальной действительностью.

Л.С.Выготский, исследуя проблему возрастных кризисов, разработал оригинальную концепцию, в которой рассматривал их как диалектический процесс личностного совершенствования. Этапы постепенных изменений в нем чередуются с теми или иными кризисами личностной сферы человека. Например, психическое развитие осуществляется посредством смены так называемых стабильных и критических возрастов. В рамках стабильного возраста вызревают психические новообразования, которые вступают в конфликт с существующей системой личностных ценностей человека того или иного возраста, что и порождает возрастной кризис¹.

На различных этапах возрастных кризисов происходит коренная смена всей «социальной ситуации развития» человека — возникновение нового типа отношений с окружающими, смена одного вида ведущей деятельности другим и т.д. Вместе с тем негативные проявления того или иного возрастного кризиса не являются неизбежными. Гибкая смена направленности и характера воспитательного взаимодействия, учет происходящих перемен могут значительно смягчить его протекание.

Педагогика учитывает не только достигнутый уровень развития человека определенного возраста, но и возможности влияния на этот процесс (в том числе и исходя из понятия зоны ближайшего развития). Особое интегрирующее значение имеет положение о том, что на каждом возрастном этапе перед человеком встает ряд задач, от решения которых зависит его личностное развитие. Возрастной подход призван создавать условия для их эффективного решения. В связи с этим в педагогической литературе выделяется **три группы воспитательных задач** для каждого возраста: естественно-культурные, социально-культурные и социально-психологические.

Естественно-культурные задачи предполагают достижение определенного уровня биологического созревания, физического и сексуального развития, имеющих некоторые регионально-культурные объективные, субъективные и нормативные различия. Возрастной подход разрабатывает оптимальные усло-

¹ Л.С.Выготский описал следующие возрастные кризисы: кризис новорожденного - отделяет эмбриональный период развития от младенческого возраста; кризис 1-го года - отделяет младенчество от раннего детства; кризис 3-х лет - переход к дошкольному возрасту; кризис 7-ми лет выступает соединительным звеном между дошкольным и школьным возрастом; кризис 13-ти лет - совпадает с переходом к подростковому возрасту.

вия питания, ухода за ребенком, систему физического и сенсорно-моторного развития, мер коррекции отклонений в развитии, способы стимулирования осознания ценности здоровья, здорового образа жизни; формирует позитивное отношение к человеческому телу, реалистичные каноны женственности и мужественности, адекватное восприятие человеком человеческой сексуальности (с учетом этнокультурных традиций).

Социально-культурные задачи (познавательные, морально-нравственные, ценностно-смысловые), с одной стороны, предъявляются к личности различными институтами воспитания, с другой - существуют в виде определенных норм и ценностей в общественной практике. Возрастной подход в воспитании в этом случае определяет знания, умения, навыки, ценности и нормы, необходимые для решения этих задач, фактически выполняя социальный заказ формирования гражданина, семьянина, труженика и т.д.

Социально-психологические задачи относятся к проблеме становления самосознания личности, ее самоопределения в различных сферах государственной, общественной и семейной жизни. Помощь личности в решении этих задач может быть оказана через воспитательное развитие у нее рефлексии и саморегуляции, а также создание условий для адекватного самопознания, личностно-значимой и социально-приемлемой самореализации и самоутверждения. В этом случае необходимо учить человека ставить перед собой цели, адекватные возрастным возможностям и его личностным ресурсам, вносить в них коррективы в связи с изменением объективных обстоятельств, способов сотрудничества, решения проблем, предупреждения и преодоления конфликтов.

Воспитательная задача, не решенная в определенном возрасте, может проявиться через длительный период и вызвать нежелательные изменения в направленности развития личностной сферы человека. Это существенно повлияет на конечный результат воспитания – личностное самоопределение, самоосознание и самооценку личности.

Самоопределение, самоосознание и самооценка личности

Самоопределение - центральный механизм становления личностной зрелости, состоящий в осознанном выборе человеком своего места в системе межличностных, общественных и социальных отношений. Появление потребности в самоопределении свидетельствует о достижении личностью довольно высокого уровня развития, для которого характерно стремление занять собственную, но достаточно независимую позицию в структуре информационных, идеологических, профессиональных, эмоциональных и прочих связей с другими людьми.

Процесс становления человека, как общественного целенаправленно и сознательно действующего существа, характеризуется сочетанием стремления к единению, общественному признанию, включению в социально значимую для него общность (интеграция) и к обособлению, выделению из общности в качестве самоценного индивида (индивидуализация). Вместе с тем необходимо учитывать, что, например, на ранних этапах развития ребенка формирование жиз-

ненных навыков, речи, мыслительных операций осуществляется в тесном взаимодействии с носителями опыта - взрослыми. Его усвоение первоначально происходит за счет подражания, позднее посредством совместных, кооперативных действий. Лишь постепенно он приобретает способность действовать самостоятельно. Именно это выступает главной предпосылкой формирования самосознания. Ребенок становится способным принимать одни влияния и отвергать другие не просто на основе элементарных побуждений и настроений, но на основе сознательных оценок, идеалов, убеждений, сформированных в процессе целенаправленного воспитательного взаимодействия.

Самоопределение также может быть рассмотрено как процесс освоения человеком различных межличностных и социальных ролей. Некоторые из них он успешно осваивает, исполнение других оказывается для него достаточно затруднительным. И в этом случае решающее значение принадлежит воспитательному взаимодействию педагога и воспитуемого.

Специальные наблюдения показывают, что ребенок демонстрирует способность к самостоятельным действиям и решениям, к отстаиванию собственного мнения уже на третьем году жизни. Однако в это время его попытки утвердить свою позицию носят преимущественно активный эмоциональный характер. Подлинное же самоопределение осуществляется лишь в старшем подростковом и юношеском возрасте, когда становится возможным неподдельное самоутверждение, которое является важным компонентом самоопределения. Это связано с тем, что предпочтительную позицию необходимо не только выбрать, но и отстоять, т.е. собственным поведением утвердить свое соответствие ей. Это требует определенной зрелости мотивационной сферы личности, которая также формируется на протяжении детства под решающим влиянием целесообразного воспитательного взаимодействия.

В становлении зрелой личности особое место занимает профессиональное самоопределение. Для юноши оно может представлять серьезную проблему вследствие недостаточной ориентации в сфере общественно полезной профессиональной деятельности, а также искажения сформированных ранее ценностных установок. Последнее нередко выливается в выбор предстоящей профессиональной деятельности по неглубоко продуманным сугубо меркантильным соображениям. В связи с этим весьма важным является сформированное в процессе целенаправленного воспитательного взаимодействия личностное самосознание, осознанная социальная позиция человека, представляющая основу профессионального самоопределения и формирующая мотивированные жизненные цели и ориентиры.

***Самоосознание личности** - оценка человеком самого себя, как субъекта познавательной и профессиональной деятельности, своего нравственного облика и интересов, ценностей, идеалов и мотивов поведения. Оно свойственно не только индивиду, но и обществу, классу, социальной группе, нации, когда они поднимаются до понимания своего положения в системе общественных отношений, общих интересов и идеалов. Именно в самосознании человек выделяет себя из всего окружающего мира, определяет свое место в круговороте при-*

родных и общественных событий. К тому же оно тесно связано с рефлексией, где выходит на уровень теоретического мышления. А поскольку мерой и исходным пунктом отношения человека к себе выступают, прежде всего, другие люди, то самоосознание по самому существу носит общественный характер.

Одним из элементов самоосознания является *самооценка личности* - эмоционально насыщенная оценка человеком самого себя как личности, собственных способностей, нравственных качеств и поступков. Она выступает важным регулятором внешнего поведения и внутренних помыслов и определяет взаимоотношения человека с окружающими, требовательность к себе, отношение к успехам и неудачам. Тем самым самооценка влияет на эффективность деятельности человека и развитие его личностной сферы.

Самооценка личности складывается, *во-первых*, под влиянием оценочных суждений других людей. Человек склонен оценивать себя так, как, по его мнению, он оценивается окружающими. Пренебрежение к такого рода «внешней» оценке редко бывает искренним - человек так или иначе всегда ее учитывает. *Во-вторых*, самооценка формируется в результате сопоставления образа субъективного «Я» человека (каким он видит сам себя) с образом идеального «Я» (каким человек желает себя видеть). Высокая степень совпадения между этими образованиями соответствует гармоничному душевному складу личности.

В формировании самооценки на ранних ступенях онтогенеза человека большую роль играют оценки окружающих, поскольку на объективный анализ собственной деятельности он еще не способен. Положительные оценки со стороны взрослых являются важным условием сохранения ребенком эмоционального благополучия. В дальнейшем, по мере накопления опыта, все большее значение в поведении начинает приобретать оценка результатов собственной деятельности. Постоянно формирующаяся устойчивая самооценка в известной мере освобождается от оценок окружающих, становится самостоятельным регулятором поведения подростка и взрослого человека.

Иногда возникает расхождение между самооценкой и оценками со стороны окружающих. Если они выше самооценки, то расхождение между ними может стать фактором, стимулирующим развитие личности, когда человек стремится достигнуть уровня оценки окружающих. Если же самооценка превосходит оценки окружающих, то такое расхождение может привести к острому внутриличностному конфликту.

Самооценка тесно связана с уровнем притязаний и целями, которые человек перед собой ставит. Адекватная самооценка позволяет ему правильно соотносить свои силы с задачами разной трудности и с требованиями окружающих. Неадекватная (завышенная или заниженная) самооценка деформирует внутренний мир личности, искажает ее мотивационную и эмоционально-волевыми сферы и тем самым препятствует гармоничному развитию. Вследствие этого личностная самооценка оказывает существенное влияние на направленность и содержание самовоспитания человека.

Самовоспитание как направление личностного совершенствования

Необходимо отметить, что **самовоспитание** в современной отечественной гуманистически ориентированной педагогике оценивается как одно из наиболее перспективных, обусловленных спецификой нынешнего этапа эволюции российского общества, направлений развития (совершенствования) воспитательной системы образовательных и других учреждений. Оно рассматривается как *сознательная, целенаправленная деятельность человека по совершенствованию своих положительных и преодолению отрицательных личностных свойств и качеств.*

В педагогических исследованиях отмечается, что элементы самовоспитания присутствуют у детей уже в дошкольном возрасте. Однако в этот период ребенок еще не может осмыслить свои личностные качества, но уже в состоянии понять, что его поведение может вызвать как положительную, так и негативную реакцию со стороны окружающих его взрослых.

Более активно потребность в самовоспитании начинает проявляться в подростковом возрасте в связи с актуализацией необходимости личностного самоопределения, самоосознания и самооценки. Однако из-за отсутствия достаточного социального опыта и психологической готовности подростки не всегда способны правильно понять мотивы собственных поступков и осуществлять самовоспитание без помощи взрослых. Им необходимо тактичное педагогическое руководство.

В юношеском возрасте, когда личностные качества человека в значительной степени сформированы, самовоспитание становится более осозанным. К тому же в процессе выработки профессионального самоопределения у юношей и девушек ярко выражена потребность в самовоспитании интеллектуальных, нравственных и физических качеств личности в соответствии с идеалами и ценностями, которые свойственны данному обществу, ближайшему окружению, социальной группе.

Считается, что целостное содержание самовоспитания формируется в результате предшествующего воспитания личности в целом. Именно в нем к моменту личностной зрелости человека формируются соответствующие его требованиям свойства и качества. Именно на их основе самовоспитание может строиться наиболее продуктивно и включать в себя несколько взаимосвязанных циклов (этапов).

Первый цикл самовоспитания начинается с принятия решения о необходимости личностного самосовершенствования. Как показывает педагогическая практика, без этого важного элемента невозможно осуществление целенаправленного самовоспитания. Затем следует изучение (уяснение) возможностей самовоспитания и оценка перспектив их реализации в работе над собой.

Весьма важным элементом первого цикла выступает выбор или формирование идеала или модели, к которым необходимо стремиться в самовоспитании. Опыт показывает, что на основе уже сформированного видения возможностей самовоспитания, собственного миропонимания и под воздействием воспитательной среды человек сам выбирает себе идеал или пример. Иногда он создает

некий абстрактный образ (модель), которому он хотел бы подражать или каким бы хотел стать. Идеал может быть достаточно четко представляемым в лице конкретного человека, либо присутствовать в его сознании в виде определенных проявлений (внешнем виде, общении, компетенции и пр.).

На втором цикле человек, в соответствии с избранным идеалом (примером) или накопленным знанием о возможностях самовоспитания, стремится познать себя. В процессе самопознания происходит выявление и самооценка уровня развития того или иного качества или свойства личности. Степень и точность их диагностики зависит от самого воспитуемого, его желания действительно познать себя, свои достоинства и недостатки, либо удовлетворить свой частный интерес. В рамках этого цикла также происходит формулирование (уточнение) ценностных ориентаций человека.

Содержание *третьего цикла* имеет более практическую направленность, чем предшествующие. Одним из его ответственных элементов является выбор путей, методов и средств самовоспитания. Следует отметить, что современная педагогика представляет воспитуемому достаточно широкий выбор. Однако здесь весьма важно остановиться на тех из них, которые наиболее полно соответствуют его личностным особенностям, специфике образовательной или профессиональной деятельности.

Этот цикл также включает разработку необходимых саморекомендаций, которые могут помочь человеку обеспечить достижение определенных целей самовоспитания. К ним, например, можно отнести личные правила (принципы) поведения, форма и содержание которых представлена в педагогической литературе и опубликованных дневниках многих выдающихся людей прошлого. Они определяют наиболее характерные проявления человека в его отношениях, манере общения, поведении, деятельности в различных условиях обстановки. У каждого человека, как правило, всегда есть требования к себе, которые находят отражение в его поступках, общении, отношениях, деятельности. Важно лишь их выделить, проанализировать, уточнить.

На основе выбранных путей, методов и средств самовоспитания, а также сформулированных личных правил осуществляется планирование работы над собой. Его содержание находит отражение в соответствующих программах или планах. Они составляются, как правило, произвольно. Обычно в них отражается то, над чем предстоит работать, какие методы и средства использовать, примерные сроки достижения намеченного.

Реализация программ (планов) самовоспитания осуществляется в рамках *четвертого цикла*. Его основное содержание заключается в активной практической работе воспитуемого, представляющей собой разновидность духовной деятельности, направленной на достижение сформированных ранее ценностных ориентаций. Эффективность самовоспитания определяется в процессе последующей личностной самооценки, что придает ему признак постоянства.

Несмотря на относительную автономность самовоспитания, его эффективность во многом зависит от соответствующей организаторской и коррекционной деятельности педагогов по его актуализации в рамках функционирующих воспитательных систем. Эта деятельность может рассматриваться как триединый комплекс, включающий в себя решение следующих задач:

- создание педагогических условий, в которых самовоспитание выступало бы необходимым элементом учебной, профессиональной и других основных видов деятельности человека;
- включение в процесс решения задач самовоспитания как можно большего количества членов учебной, производственной и т.д. группы;
- осуществление педагогом постоянного консультирования и контроля полноты и качества решения задач самовоспитания и внесение, при необходимости, соответствующих корректив.

Таким образом, выполненное рассмотрение воспитания как составной части образовательного процесса позволяет сформировать его целостное понимание как конкретно-исторического явления, наполненного своеобразными сущностью и содержанием, отражающим специфику воспитания в группе (коллективе), особенности личностно-ориентированного воспитания, место и педагогические функции воспитателя, а также принципы организации и осуществления. Представленные теоретические и прикладные разработки проблем формирования и функционирования воспитательных систем, особенностей воспитательного взаимодействия и возрастного подхода в воспитании, а также самовоспитания создают необходимые условия для результативной деятельности педагога в интересах формирования и развития личностной сферы человека современного цивилизованного общества.

Вопросы и задания для самоконтроля знаний

1. Оцените перспективы реализации теоретических разработок проблемы личностно-ориентированного воспитания в семейном, школьном и профессиональном воспитании.
2. Выявите соответствие принципов природосообразности, культуросообразности, ориентации на развитие личности и дополнительности воспитания другим систематизациям принципов воспитания, представленным в современной отечественной педагогической литературе.
3. В чем заключается эволюционный характер воспитательной системы?
4. Почему самоопределение, самосознание и самооценка личности рассматривается как результат воспитания?
5. Оцените и обоснуйте уровень эффективности самовоспитания по сравнению с фронтальным, коллективным и индивидуальным воспитанием.

Дополнительная литература

1. **Григорович, Л.А.** Педагогика и психология: учеб. пособие для студентов вузов / Л.А. Григорович, Т.Д. Марцинковская. -М.: Гардарики, 2003. -475 с.
2. **Крысько, В.Г.** Психология и педагогика: курс лекций / В.Г. Крысько. -М.: Омега, 2006. -368 с.
3. **Реан, А.А.** Психология и педагогика /А.А. Реан, Н.В. Бордовская, С.И. Розум. -СПб.: Питер, 2008. -432 с.

Глава 10. ТЕХНОЛОГИЯ ВОСПИТАНИЯ

Теоретические основы технологии воспитания. Понятие «технология» в педагогике. Воспитательная технология. Воспитательный процесс и воспитательная технология. Целеполагание в воспитательной технологии. Моделирование воспитательной технологии.

Педагогический инструментарий воспитательных технологий. Понятие и система педагогического инструментария. Методы формирования и коррекции сознания. Методы организации деятельности и формирования опыта поведения. Методы стимулирования поведения и деятельности. Методы воспитания в зарубежной педагогике. Выбор методов воспитания и техника их применения. Диагностика воспитанности.

Достижение целей воспитания предполагает осуществление особым образом организованной педагогической деятельности, направленной на развитие личностной сферы воспитуемых. Длительное время эта проблема разрабатывалась в рамках соответствующих методик. Однако в последние годы в педагогической литературе все большее отражение находят разработки не столько методической стороны воспитательного процесса, сколько технологии его осуществления. Это значительно расширяет сферу научных исследований, придает педагогической теории прикладной характер.

10.1 . Теоретические основы технологии воспитания

Понятие «воспитательная технология» многими исследователями педагогической теории и практики включается в обобщенное понятие «педагогическая технология», которое еще в 50-60-х годах XX века ассоциировалось главным образом с методикой применения технических средств обучения. В этом смысле оно до сих пор используется во многих зарубежных разработках. В современных исследованиях российских специалистов в понятие «педагогические технологии» вкладывается более широкий смысл и прилагается к основным явлениям образовательного процесса – обучению и воспитанию. Однако своеобразность каждого из них обуславливает их соответствующее технологическое содержание. Для его точного определения важно уяснить, прежде всего, общую трактовку понятия «технология» в педагогической науке.

Понятие «технология» в педагогике

Технологией обычно называют процесс переработки исходного материала с целью получения «на выходе» продукта с заранее заданными свойствами. В энциклопедическом словаре она трактуется как «совокупность методов обработки, изготовления, изменения состояния, свойств, формы сырья, материала или полуфабриката, осуществляемых в процессе производства продукции».

Иными словами, в технологии находят отражение методы, применяемые в процессе изменения исходного продукта (например, сырья) с целью придания ему необходимого вида и качества.

Вместе с тем, используемые методы реализуются в строго определенной последовательности, что обеспечивает достижение главной цели технологического процесса - получение конкретной продукции. С учетом этого под **технологией** (греч. *techné* – искусство, мастерство, умение) можно понимать *определенную последовательность применения методов в процессе преобразования исходных материалов, позволяющим получить продукт с заданными параметрами*. При этом весьма важное значение придается оценке точности достижения предварительно установленных характеристик (формы, качества и т.д.) полученного продукта.

Все разработанные и используемые сегодня человечеством технологии можно разделить на два вида: промышленные и социальные. Причем это разделение не условное, а принципиальное. К **промышленным** относятся технологии переработки природного сырья (нефти, руды, древесины и т.п.) или полученных из него полуфабрикатов (готового металла, проката, отдельных деталей, узлов, механизмов и т.п.).

В **социальной** же **технологии** исходным и конечным продуктом выступает человек, а основным изменениям подвергаются его физические, психические или личностные характеристики. Следовательно, социальные технологии более сложны по организации и проведению. Если промышленные технологии представляют собой цепочки точно подобранных не допускающих замены или исключения промышленных процессов, то социальные технологии — это специально организованный комплекс используемых в различной последовательности и степени мер, направленных на достижение одной цели.

Изложенные подходы к определению особенностей социальных технологий позволяют перейти к рассмотрению их сущности в отечественной педагогической теории и практике. Однако анализ педагогической литературы последних лет показал неоднозначность определений, связанных с понятием «педагогическая технология». Одни авторы под ней понимают совокупность методов и средств сбора, обработки и предоставления информации педагогического содержания, с помощью которых осуществляется учебное и воспитательное взаимодействие с использованием различных педагогических средств. Другие считают, что педагогические технологии – это сумма или комбинация педагогических проектов, методик, приемов и способов применения различных педагогических средств, системно удовлетворяющих содержание педагогического процесса. Третьи представляют ее только как последовательное и непрерывное движение взаимосвязанных между собой звеньев, этапов и состояний педагогического процесса и действий его участников.

Не вдаваясь в подробный этимологический анализ представленных подходов, рационально заметить, что в них основная роль отведена неодушевленным явлениям (формам, методам, приемам, средствам), а сам человек (ребенок, студент, менеджер, специалист), в интересах педагогической работы с которым и

проектируются технологии, не включен в содержание понятия. Вот почему представляется целесообразным рассматривать **педагогическую технологию** как *систему согласованного по целям, задачам и времени взаимодействия субъекта и объекта педагогического процесса, позволяющего с помощью педагогических, форм, методов, средств и приемов придать конкретному педагогическому явлению (объекту взаимодействия) заданные ранее личностные свойства и качества* (систему знаний, навыков и умений, личностных ценностей, жизненных ориентиров и т.д.).

Общая идея технологизации педагогического процесса состоит в том, чтобы сделать его управляемым – чтобы, например, учиться не «чему-нибудь и как-нибудь», а с гарантированным заранее спроектированным успехом. Однако у многих педагогов это вызывает противоречивое отношение. С одной стороны, привлекает его управляемость и эффективность – по замыслу, например, учитель любого уровня достигает заданных результатов на основе технологической разработки учебных материалов, определяющих его действия от постановки (формулирования) целей до оценки результатов. С другой стороны, наличие людей, человеческого фактора в педагогическом процессе усложняет технологический расчет. Одновременно противники педагогической технологии говорят, что обучение, тем более воспитание невозможно без учета особенностей конкретной личности, межличностных отношений, эмоций и чувств, что нечетко просматривается в технологическом процессе.

Здесь также уместно отметить, что ряд педагогов вообще отвергают даже саму возможность существования понятия «педагогическая технология». Их основной аргумент заключается в том, что в педагогическом процессе, как единстве обучения и воспитания, нет четко обозначенных целей воспитания, а также необходимого инструментария оценки уровня их достижения. Однако уже на сегодняшний день в психологии разработана целая система методов диагностики личностной сферы человека (воспитанности), а в профессиографии находит описание все большее количество специальностей, используемых в современном обществе, в том числе и требования к их личностным свойствам и качествам. Это как раз и подтверждает правомерность существования и разработки не только понятия «педагогическая технология», но и понятия «воспитательная технология».

Воспитательная технология

Представленное понимание сущности педагогической технологии позволяет рассматривать **воспитательную технологию** как *совокупность и последовательность реализации форм, методов, приемов и средств воспроизведения теоретически обоснованного процесса воспитания, позволяющего достигать поставленные воспитательные цели*. При этом она опирается на соответствующее научное моделирование (проектирование), при котором эти цели задаются однозначно. Этим сохраняется возможность объективных поэтапных измерений и оценки личностных свойств и качеств человека на конкретном этапе его личностного развития (совершенствования).

Воспитательная технология, включающая различные элементы педагогической деятельности, в то же время имеет и **системообразующие компоненты**. К их числу, прежде всего, относятся: диагностирование, целеполагание, проектирование, конструирование, содержание, организационно – деятельностный и контрольно – управленческий компоненты.

Следует учитывать, что содержательный компонент, наряду с правильно поставленной воспитательной целью, определяет успешность и характер функционирования всей воспитательной технологии. Именно от него зависит, будет ли она информативной или развивающей, традиционной или личностно-ориентированной, продуктивной или малоэффективной. Следовательно, эффективность воспитательной технологии зависит от того, насколько концептуально увязаны между собой цели и содержание педагогической деятельности.

Исходя из этих концептуальных позиций и проектируется большинство современных отечественных воспитательных технологий. К числу наиболее известных из них относятся:

- *технология педагогического сотрудничества*. Ее основными целевыми ориентирами является переход от педагогики требования к педагогике отношений, гуманно-личностный подход к ребенку, а также единство процессов обучения и воспитания;

- *гуманно-личностная технология воспитания* Ш.А.Амонашвили. Она предусматривает содействие становлению, развитию и воспитанию в ребенке благородного человека путем раскрытия его личностных качеств, а также его познавательных способностей;

- *технология коллективного творческого воспитания* И.П.Иванова, предусматривающая такую организацию совместной деятельности взрослых и детей, при которой все участвуют в коллективном творчестве, планировании и анализе достигнутых (полученных) результатов;

- *технология гуманного коллективного воспитания* В.А.Сухомлинского. Ее автор считал, что в воспитании нет главного и второстепенного. К тому же он рассматривал воспитание, как своеобразное «педагогическое ведение человека» по всей его жизни. Приоритетными воспитательными ценностями этой технологии являются совесть, добро и справедливость.

Содержательный анализ перечисленных и других современных отечественных воспитательных технологий позволяет выделить в них целый ряд **новых педагогических качеств**, отличающих их от рассмотрения воспитания лишь как специфического педагогического процесса.

Во-первых, воспитание в этом случае приобретает целостный характер, его трудно расчленить на отдельные операции, осуществлять педагогическое взаимодействие в виде мелких шагов или последовательного формирования отдельных личностных свойств и качеств. Следовательно, педагогическое взаимодействие в воспитательной технологии осуществляется комплексно.

Во-вторых, в воспитательной технологии крайне осторожно и взвешено должен решаться вопрос о привлечении к воспитанию лиц, владеющих лишь отдельными технологическими операциями, например, методикой формирова-

ния тех или иных личностных свойств и качеств (интеллектуальных, социальных, волевых и т.д.). Воспитатель, как субъект воспитательной технологии, должен участвовать в педагогическом процессе в полном объеме от его начала (проектирования) до достижения поставленных воспитательных целей определенного уровня.

В-третьих, за технологией воспитания фактически остаются общие для всех воспитателей этапы, которые необходимо пройти на пути формирования всесторонне и гармонично развитой личности.

В любой из рассмотренных ранее педагогических систем «воспитательная технология» представляется как понятие, взаимодействующее с образовательными задачами. Но если образовательная задача отражает цели обучения и воспитания, то воспитательная технология только воспитательные пути и средства их достижения. При этом в структуре образовательной задачи определенные личностные качества учащихся, подлежащие формированию и развитию, выступают как цели воспитания в конкретных условиях, что в целом определяет специфику содержания образования.

Для создания и реализации воспитательной технологии может использоваться обобщенная схема **алгоритма функционирования**. Она охватывает несколько этапов воспитания:

- *ориентировки* (формирования представления о воспитательных целях и необходимых для их достижения задачах);
- *исполнения* (реализации методов, приемов и средств воспитания в предусмотренной последовательности);
- *контроля и коррекции*.

В каждой воспитательной технологии также используется **алгоритм управления**, который представляет собой систему правил слежения, контроля и коррекции ее функционирования для достижения поставленной воспитательной цели. С этой целью применяется строго определенная последовательность оценки и корректировки воспитательной деятельности педагогов. Это позволяет не только оценивать успешность процесса воспитания, но и заранее проектировать процессы с заданной эффективностью.

Отдельной задачей формирования воспитательной технологии выступает **оптимальный выбор (отбор) методов, приемов и средств** воспитательного взаимодействия. Именно они определяют специфику воспитательной технологии, вследствие чего должны отражать существующие условия педагогической деятельности, личностные особенности педагога и его педагогический опыт.

Ответственной задачей воспитательной технологии является вопрос **описания и диагностики личностных качеств человека**. В этих целях может использоваться избранная концепция описания психологической структуры личности (например, психические процессы, образования и свойства). Но сами личностные свойства и качества необходимо интерпретировать в соответствующих диагностических понятиях, которые должны соответствовать ряду условий. Наиболее важными из них являются однозначная определенность, обеспечивающая четкую дифференциацию (обособление) конкретного качества от

других; наличие соответствующего инструментария для выявления оцениваемого качества в процессе диагностики; возможности определения уровней их сформированности по достоверной шкале личностных измерений. В связи с этим в педагогической теории и практике актуальной остается проблема соотношения воспитательного процесса и воспитательной технологии.

Воспитательный процесс и воспитательная технология

Понятие *воспитательный процесс*, наряду с воспитанием и воспитательной технологией, также относится к числу основных методологических знаний педагогики. В его научном анализе и практической организации объединяются знания о воспитательных системах, закономерностях и принципах воспитания, а также о системном и технологическом подходах к нему.

Процесс в общеязыковом смысле в одном случае означает последовательную смену состояний, ход развития чего-либо, в другом — совокупность последовательных действий, направленных на достижение определенного результата. Оба значения дают основания для понимания ***воспитательного процесса*** как *организованного взаимодействия воспитателей и воспитуемых, направленного на достижение целей воспитания в организационно-педагогических условиях конкретной воспитательной технологии*. Здесь видно, что воспитание рассматривается как совокупность последовательных педагогических действий, осуществляется в рамках педагогической технологии и представляет собой организованную деятельность, имеющую целью формирование и развитие личностной сферы человека. Такое представление позволяет определить структуру, связи и законы воспитательной деятельности педагогов в реальных условиях.

Самые главные характеристики воспитательного процесса — это его целостность, системность, цикличность и технологичность. Под целостностью понимают неразрывное единство процессов воспитания и обучения, а также развития и формирования личности. Воспитание и обучение зависят друг от друга и имеют много общего, хотя педагогическая наука их и различает. Содержание обучения составляют в основном научные знания о мире. В содержании воспитания же преобладают нормы, правила, ценности, идеалы. Обучение влияет преимущественно на интеллект, воспитание обращено, в первую очередь, к потребностно-мотивационной сфере личности. Оба процесса влияют на сознание и поведение личности и ведут к ее развитию. Поскольку, при всей близости, это специфические процессы, наука рассматривает их отдельно в теории воспитания и в дидактике. При этом обеспечивается целостность всего педагогического процесса, что является методологическим принципом и особенно актуально в современных условиях.

Воспитательный процесс и воспитательная система также составляют единство, поскольку процессы представляют собой свойство систем. Можно сказать, что воспитательные процессы — это последовательная смена состояний воспитательной системы.

Рассматривать воспитательный процесс системно значит выделить структурные компоненты системы и процесса, а также функциональные связи между ними. Это помогает осознать специфику, сущность каждого компонента, изме-

нение одного в результате влияния другого. Например, цель воспитания детерминирует его содержание, а уровень воспитанности влияет на выбор методов воспитания и т.д.

В связи с изложенным, воспитательный процесс имеет ряд только ему присущих **специфических особенностей**. Прежде всего, это его **целенаправленность**. Наибольшую эффективность обеспечивает такая его организация, при которой цель воспитания превращается в осознанную цель, близкую и понятную воспитаннику.

Процесс воспитания – процесс **многофакторный**. В нем проявляются многочисленные объективные и субъективные векторы усилий (факторы), обуславливающие своим совокупным действием невообразимую сложность данного процесса. Кроме того, сложность рассматриваемого педагогического процесса заключается и в том, что его результаты не так явно ощутимы и не так быстро обнаруживают себя, как, например, в процессе обучения.

Воспитательный процесс также отличается **длительностью** своего осуществления. По сути, он продолжается всю сознательную жизнь человека.

Следующая особенность воспитательного процесса обусловлена его **непрерывностью**. Например, процесс школьного воспитания – это процесс постоянного воспитательного взаимодействия учителей и школьников.

Процесс воспитания – процесс **комплексный**. Комплексность в данном контексте означает единство целей, задач, содержания, форм и методов воспитания, подчиненное идее целостного развития личности.

Воспитательному процессу также присущи значительная **вариативность** (неоднозначность) и достаточная **неопределенность результатов**. Это обусловлено проявлением в нем действия различных субъективных факторов: большими индивидуальными различиями воспитанников, их социальным опытом, отношением к самому воспитательному взаимодействию.

Наконец, воспитательный процесс имеет **двусторонний характер**. Его течение необычно тем, что идет в двух направлениях: от воспитателя к воспитуемому (прямая связь) и от воспитуемого к воспитателю (обратная связь).

Представленные специфические особенности отражаются в **структуре педагогического процесса**, под которой понимается **совокупность составляющих его частей, соответствующих основным компонентам воспитательной технологии**. Вследствие этого в число его структурных элементов включены:

- **целевой** - определение целей воспитания;
- **содержательный** - разработка содержания воспитания;
- **операционно-деятельностный** - процедуры по воспитанию и взаимодействию участников процесса;
- **оценочно-результативный** - оценка и анализ эффективности воспитательного взаимодействия.

В соответствии со структурой воспитательного процесса строится и **педагогическая деятельность**: разрабатываются цели, содержание, способы и виды деятельности, а также анализ результатов. Определение целей воспитания требует педагогической диагностики - изучения состояния воспитательного про-

цесса, в первую очередь воспитанности людей, а также условий его осуществления. Взаимосвязь и последовательность этапов воспитательного процесса позволяют сделать вывод о цикличности и повторяемости педагогической деятельности: диагностика – проектирование – реализация – диагностика на новом уровне воспитательного взаимодействия.

В связи с этим встает вопрос о том, что является толчком, движущей силой воспитательного процесса. В педагогике считается, что таким источником является обостряющееся на определенном этапе жизненного пути противоречие между требованиями к человеку, возникающими в его жизни, и его реальными возможностями, уровнем личностного развития. Это становится поводом к началу процесса воспитания и личностному росту человека, но только в том случае, когда эти требования соответствуют его возрастным особенностям. В связи с этим Л.С.Выготский называл *зоной актуального развития* то состояние, в котором, например, ребенок может делать что-либо без помощи взрослого. *Зоной ближайшего развития* он обозначил тот уровень, когда он потенциально способен освоить что-то новое с помощью взрослого при обучении. Разрыв между зонами порождает кризисную воспитательную ситуацию — такое состояние воспитательного процесса, когда имеется расхождение между желаемым и достигнутым в формировании личности. Формирование этого противоречия можно упредить продуманным целеполаганием.

Целеполагание в воспитательной технологии

Цель педагогического взаимодействия является системообразующим элементом воспитательной технологии. От нее зависят остальные элементы: содержание, методы, приемы и средства достижения воспитательного эффекта. Цель как научное понятие есть предвосхищение в сознании субъекта результата, на достижение которого направлена его деятельность. Вследствие этого в педагогической литературе **цель воспитания** рассматривается как *мысленное, заранее определяемое представление о результате педагогического взаимодействия, о личностных свойствах и качествах человека, которые предполагается сформировать.*

Точное определение целей воспитания имеет большое практическое значение. Педагогический процесс — это всегда целенаправленный процесс. Без ясного представления о его цели нельзя достичь эффективности применяемой педагогической технологии. Все это предопределило сущность понятия **целеполагания в воспитательной технологии**, под которым подразумевается *сознательный процесс выявления и постановки целей и задач педагогической (воспитательной) деятельности.*

Выбор целей воспитания не должен носить волюнтаристский характер. Он обусловлен методологией педагогики, философскими представлениями о целях и ценностях общества, а также социально-экономическими, политическими и другими особенностями развития общества и государства. Вследствие этого **процесс целеполагания** может осуществляться по следующим этапам:

- определение личностных ценностей, подлежащих формированию в процессе воспитания и представление их в виде воспитательных целей;
- определение иерархии воспитательных целей;
- определение существующих возможностей для достижения поставленных воспитательных целей;
- выяснение степени реальности в достижении воспитательных целей и доли педагогического риска;
- определение последовательности этапов достижения целей;
- установление временных границ достижения поставленных воспитательных целей;
- контроль степени достижения воспитательных целей на каждом этапе педагогического взаимодействия с воспитуемым.

Весьма важным является и то, что в воспитательной технологии цели различаются по значимости, вследствие чего их целесообразно представить в **иерархической системе**. Высшая ступень — государственные цели, общественный заказ. Можно сказать, что это цели-ценности, которые отражают представление общества о человеке и гражданине страны. Они разрабатываются специалистами, принимаются правительством, фиксируются в законах и других документах. Следующая ступень — цели-стандарты, представляющие цели отдельных образовательных систем и этапов образования, которые отражаются в образовательных стандартах и программах. Более низкая ступень — цели воспитания людей определенного возраста или профессиональной принадлежности.

На двух последних уровнях цели в воспитательной технологии принято формулировать в терминах поведения, описывая планируемые действия воспитуемых. В связи с этим различают собственно педагогические задачи и функциональные педагогические задачи. *Первые* из них — это задачи на изменение человека (перевод его из одного состояния воспитанности, в другое, как правило, более высокого уровня). *Вторые* рассматриваются, как задачи формирования и развития конкретных качеств личности.

В истории человеческого общества глобальные цели воспитания изменялись и изменяются в соответствии с философскими концепциями, психолого-педагогическими теориями, с требованиями общества к образованию. Например, в США в 20-е годы XX века выработана и, с незначительными изменениями, продолжает реализовываться концепция адаптации личности к жизни, согласно которой школа должна воспитать эффективного работника, ответственного гражданина, разумного потребителя и доброго семьянина. Гуманистическая, либеральная педагогика Западной Европы провозглашает целью воспитания формирование автономной личности с критическим мышлением и самостоятельным поведением, реализующей свои потребности, в том числе высшую потребность в самоактуализации, развитии внутреннего «Я». При этом различные направления зарубежной педагогики довольно недоверчиво относятся к наличию обязательных для всех целей воспитания. Крайним выражением этой

позиции является взгляд, по которому школа вообще не должна ставить целей формирования личности. Ее задача — давать информацию и обеспечить право выбора направления саморазвития (экзистенциализм) человека, его общественного и личностного самоопределения.

В **отечественной педагогике** с 20-х по 90-е годы прошедшего столетия целью воспитания было формирование всесторонне и гармонично развитой личности. Она исходила из педагогических традиций Древней Греции, Европы эпохи Возрождения, западных и русских утопистов, французских просветителей. Учение о всестороннем развитии личности как о цели воспитания разрабатывалось педагогами - сторонниками марксизма, которые считали, что именно всесторонне развитая личность - цель исторического процесса. Всестороннее развитие личности как цель воспитания и сейчас прямо или косвенно утверждается многими странами и международным сообществом, о чем говорят документы ЮНЕСКО.

В новых социально-экономических и политических условиях развития нашей страны весьма критично оценивается всестороннее развитие личности как цель воспитания. Однако такую позицию разделяют далеко не все специалисты. Это объясняется тем, что до 90-х гг. XX в. цели воспитания определялись потребностями авторитарного государства и носили идеологический характер, а теперь, считают ученые, в воспитании надо исходить от потребностей личности в самореализации, в развитии способностей каждого. Поэтому **цель воспитания**, на которую необходимо ориентировать современные воспитательные технологии, в самом общем виде формулируется как *создание условий для разностороннего развития личности*. В связи с этим в законе РФ «Об образовании» решение воспитательных задач в образовательном процессе направлено на выработку личностью жизненного самоопределения, создание условий для ее самореализации, формирование гражданина, интегрированного в общество и направленного на его совершенствование. Следовательно, идеологический подход к постановке целей воспитания заменяется личностным, что придает разрабатываемым и реализуемым в российском обществе педагогическим технологиям черты западной гуманистической педагогики.

Решение задач целеполагания как бы завершает формирование методологической базы воспитательной технологии. Однако это не дает оснований для предварительной оценки ее эффективности. Эта проблема во многом снимается в результате моделирования тех или иных воспитательных технологий на этапе их теоретической разработки и обоснования.

Моделирование воспитательной технологии

В научной литературе **моделирование** рассматривается в двух аспектах: как метод исследования объектов на их аналогах определенного фрагмента природной или социальной реальности и как построение и изучение моделей реально существующих и конструируемых предметов и явлений, например, физических, химических, социальных и т.д. Следовательно, применение модели-

рования в разработке и реализации воспитательных технологий позволяет изучать их как целостное педагогическое явление, так и его отдельные элементы.

Форма моделирования зависит от используемых моделей и сферы его применения. В вопросе о применении моделирования в построении (проектировании) и исследовании эффективности воспитательной технологии можно говорить о специфическом подходе к построению социальных моделей, получившем название «педагогическое моделирование».

По характеру моделей выделяют предметное и знаковое (информационное) моделирование. Предметным называется моделирование, в ходе которого исследование ведется на модели, условно воспроизводящей определенные функциональные характеристики объекта-оригинала, например, конкретную педагогическую ситуацию. При знаковом моделировании моделями служат схемы, чертежи, формулы и т. п. При этом основным методом такого моделирования является логическое моделирование. Вследствие этого при формировании и исследовании модели конкретной воспитательной технологии возможно применение как предметного, так и знакового моделирования.

Возможность моделирования, т.е. переноса результатов, полученных в ходе теоретического построения и исследования моделей, на оригинал, основана на том, что модель в определенном смысле отображает (воспроизводит) какие-либо его стороны и предполагает наличие соответствующих теорий или гипотез, указывающих на рамки допустимых при моделировании упрощений. По характеру той стороны объекта, которая подвергается моделированию, различают моделирование его структуры и моделирование его поведения (функционирования протекающих в нем процессов). Это различие приобретает четкий смысл в педагогике, где разграничение структуры и функции структурных элементов воспитательной технологии принадлежит к числу фундаментальных принципов исследования.

Вместе с тем необходимо учитывать, что моделирование в воспитательной технологии имеет два аспекта: моделирование содержания, которое воспитуемые должны усвоить, и моделирование воспитательного взаимодействия субъектов и объектов педагогического процесса, без которого невозможно полноценное воспитание.

Изложенные теоретические основы применения моделирования при разработке и реализации воспитательных технологий позволяют выделить в нем несколько относительно самостоятельных, но взаимодействующих и взаимозависимых **элементов (компонентов)**: субъект-объектный, целевой, содержательный, деятельностный и результативный.

Субъект-объектный компонент признается основным в модели воспитательной технологии. Под ним понимается лицо или группа лиц, осуществляющих воспитание, а также лицо или группа лиц, в интересах которых организуется воспитательное взаимодействие.

Направленность воспитательной технологии в ее модели представляется **целевым компонентом**, содержание которого формируется на этапе целеполагания.

Содержательный компонент также выступает одной из составных частей модели воспитательной технологии и отражает то, какие личностные качества должны быть сформированы у воспитуемых. Он обязательно соответствует целевому компоненту.

Весьма важным в модели воспитательной технологии является **деятельностный компонент**. В зависимости от различных педагогических ситуаций он включает определенную систему форм, методов, приемов и средств воспитательного взаимодействия.

Заключительным компонентом модели воспитательной технологии выступает **результативный компонент**. Он характеризует ту или иную воспитательную технологию по степени достижения поставленных целей воспитания.

Между представленными компонентами модели воспитательной технологии существуют различные виды связей. Примером линейной связи является то, что ее цели самым непосредственным образом оказывают влияние на содержание воспитания, а содержание, в свою очередь, на деятельностный компонент. Обратные связи между компонентами означают, что, например, недостаточно полное достижение воспитательных результатов оказывает корректирующее влияние, как на целевой, так и на деятельностный и содержательный компоненты, вызывая их последующую трансформацию.

В связи с этим целесообразно остановиться на краткой характеристике двух наиболее оптимальных, с точки зрения современной отечественной педагогики, **моделей воспитания**. Их объединяет отсутствие связи с личностью конкретного воспитателя, вследствие чего их может реализовать любой подготовленный педагог. Своеобразие заключается в том, что общие положения этих моделей не выводят педагога на конкретные методики. Они подсказывают только основные направления для создания условий самоорганизации человека с использованием соответствующих средств педагогической поддержки - индивидуальной или личностной.

Модель индивидуальной педагогической поддержки Е.В.Бондаревской. В условиях ее функционирования поддержка выражает существо гуманистической позиции педагога по отношению к воспитуемым. Это, например, ответ на естественное доверие детей, которые ищут у взрослых помощи и защиты, это понимание их беззащитности и осознание собственной ответственности за детскую жизнь, здоровье, эмоциональное самочувствие, развитие.

Все средства поддержки, которыми пользуется педагог в рамках функционирования рассматриваемой модели, можно разделить на две группы. *Первая* обеспечивает общую педагогическую поддержку всех воспитуемых и создает необходимый для этого эмоциональный фон доброжелательности, взаимопонимания и сотрудничества. *Вторая* группа средств направлена на индивидуально-личностную поддержку и предполагает диагностику индивидуального развития, воспитанности, выявление личных проблем, отслеживание процессов развития каждого человека.

Главной сутью **модели личностной педагогической поддержки** является совместное с воспитуемым определение его интересов, целей, возможностей и путей преодоления препятствий (проблем), мешающих ему сохранять человеческое достоинство и достигать позитивных результатов в самоорганизации.

Следовательно, основное внимание уделяется поддержке деятельности личностных структур сознания. В связи с этим важно подчеркнуть сущность деятельности педагогов, работающих в условиях функционирования модели личностной педагогической поддержки. Это оказание помощи в затруднительной ситуации с тем, чтобы воспитуемый научился самостоятельно решать свои собственные личностные проблемы и справляться с познавательными, межличностными, социальными и другими трудностями, что предполагает помощь в познании себя и адекватном восприятии окружающей его среды.

Таким образом, с помощью моделирования удается свести сложные для практического применения элементы воспитательной технологии к простым, невидимые к осязаемым и т.д. А это, в свою очередь, позволяет углубить теоретическое понимание взаимосвязи и взаимозависимости различных компонентов воспитательной деятельности педагога. При этом в педагогической литературе особое внимание уделяется ее деятельностной и результативной составляющим, раскрывающим формы, методы, средства и приемы педагогического взаимодействия и формирующие так называемый «педагогический инструментарий» воспитательных технологий.

10.2. Педагогический инструментарий воспитательных технологий

Следует отметить, что реализация педагогического инструментария в воспитательной технологии направлена на достижение двух взаимно обусловленных целей: формирования необходимых личностных свойств человека в рамках *деятельностного компонента* (собственно воспитательного взаимодействия) модели и оценки достигаемого воспитательного эффекта (*диагностического компонента*), как показателя ее результативной составляющей.

Педагогический инструментарий деятельностного компонента

Педагогический инструментарий представляет собой совокупность форм, методов, приемов и средств педагогического взаимодействия субъектов и объектов воспитания. Они, как бы, выступают в роли специфических (педагогических) инструментов, с помощью которых осуществляется формирование предусмотренных в целях воспитания личностных свойств и качеств человека.

Следует отметить, что в терминологии педагогического инструментария в отечественной педагогике в настоящее время нет четкости. В результате одни и те же понятия (например, лекция или индивидуальная беседа) в различных учебных источниках называются как формами, так и методами воспитания. В результате практически у каждого педагога складывается свое субъективное представление о них в зависимости от конкретных целей и задач педагогического взаимодействия с воспитуемым.

В то же время большинством педагогов под **формами воспитания** понимается *организационная сторона этого вида педагогической деятельности, раскрывающая определенные состав и группировку воспитуемых, структуру воспитательных мероприятий, место и продолжительность их проведения*. Иными словами, это внешнее выражение воспитательного процесса, имеющего различные аспекты проявления. В результате достаточно сложно осуществить классификацию форм воспитания. Однако их можно объединить в три группы по количественному критерию: **фронтальных** (массовых), **групповых** (коллективных) и **индивидуальных** форм воспитания.

Каждая из представленных групп включает в себя формы, имеющие как преимущества над другой, так и недостатки. Например, телевизионные и радиопередачи, как формы фронтального воспитания, позволяют воздействовать на достаточно большое воспитательное поле, но не учитывают его возрастные, профессиональные, личностные и другие особенности, что снижает их педагогическую эффективность. В то же время в индивидуальной беседе этот недостаток полностью устраняется, но проявляется другой – недостаточный охват воспитуемых педагогическим взаимодействием. Однако правомерно считается, что их право на существование обуславливается целями, которые ставятся в той или иной воспитательной технологии.

Нередко в воспитательной технологии реализуются формы, применяемые в обучении (например, лекция, рассказ, объяснение и др.). Это вполне правомерно. Их отличие состоит лишь в содержательном компоненте – в воспитании они направлены на формирование или развитие личностной сферы человека, а в обучении – преимущественно на формирование системы знаний, а также познавательных или профессиональных навыков и умений.

Методы воспитания, в отличие от форм, раскрывают технологическую сторону и представляют собой *совокупность наиболее общих способов (приемов и связанных с ними средств) осуществления воспитательного взаимодействия*. В то же время И.Ф.Харламов рассматривает их как совокупность разнообразных способов и приемов воспитательной работы для развития потребностно-мотивационной сферы и сознания воспитуемых, выработки привычек поведения, его корректировки и совершенствования. Однако в этом случае в способе воспитательного взаимодействия отсутствует один важный элемент – средства воспитания.

Приемы воспитания (иногда – воспитательные приемы) в отечественной педагогике рассматриваются как *конкретные операции взаимодействия воспитателя и воспитуемого* (например, создание эмоционального настроения в ходе воспитательной беседы) и *обуславливаются целью их применения*. В педагогической литературе они часто трактуются как наименьшая структурная единица воспитательного взаимодействия, самостоятельный цикл действий, направленных на решение элементарных педагогических задач. При этом одни и те же приемы могут реализовываться в различных методах воспитания и предполагать использование разных воспитательных средств.

Средства воспитания - это относительно независимые источники формирования и развития личностной сферы человека, обеспечивающие реализацию педагогического приема в рамках конкретного метода воспитания. К ним относят различные предметы (игрушки, ЭВМ и т.д.), произведения и явления духовной и материальной культуры (искусство, общественная жизнь) и др.

Каждый из рассмотренных педагогических инструментов воспитательных технологий отражает ее конкретную сторону. В то же время в педагогической теории и практике наиболее значимая роль отводится методам воспитания. В обыденной воспитательной деятельности педагог может и не задумываться, каким методом он пользуется. Но, оказавшись перед проблемой выбора принципиальной линии поведения в сложной педагогической ситуации, он испытывает потребность в знании определенной совокупности возможных решений данной воспитательной задачи. Вот почему существующие представления о систематизации методов воспитания в той или иной мере исходят из предпосылки о непосредственном взаимодействии педагога с воспитанником в сознательной и под-сознательной сферах. Вследствие этого возможно выделение двух видов методов воспитания: педагогических и психологических.

Педагогические (иногда - традиционные) **методы воспитания** предполагают воздействие на сознание (рациональную сферу личности) человека. В основу их классификации Ю.К.Бабанским положена концепция деятельности, согласно которой выделены три группы методов воспитания в зависимости от их места в воспитательном процессе: *методы формирования и коррекции сознания* личности воспитуемого, *методы организации воспитательной деятельности* и *методы ее стимулирования*. Выделение первой группы основано на принципе единства сознания и поведения. Сознание как знание, совокупность представлений о мире определяет поведение и одновременно формируется в нем. Вторая группа методов выделена на основе тезиса о формировании личности в деятельности. Третья группа отражает потребностно-мотивационный компонент деятельности: одобрение или порицание поступка формирует поведение.

В то же время в практике опытных педагогов достаточно эффективным является применение методов воспитания другой видовой группы - **психологической**. Их действие направлено на подсознание воспитуемого. Как показывает педагогический опыт, наиболее эффективными из них являются методы:

- *невербального воздействия*, средствами которого выступают мимика, жесты, поза, движения, выражение глаз, интонация голоса и др.;
- *эмоционального воздействия* (средства: сопереживание, возмущение, нравственное поучение и др.);
- *рационального воздействия* (основное средство - внушение).

Вместе с тем необходимо учитывать, что психологические методы реализуются одновременно с педагогическими и являются как бы их фоном, усиливая или ослабляя (при неумелом использовании) воздействие педагога на рациональную сферу личности воспитуемого. Следовательно, основные воспитательные усилия должны направляться на сознание воспитуемого, вследствие

чего педагогические методы в воспитательной технологии играют ведущую роль. В связи с этим представляется целесообразным остановиться на более подробном рассмотрении их содержания.

Методы формирования и коррекции сознания

Убеждение как метод воспитания первой группы представляет собой *активное воздействие на сознание человека с целью оказания ему помощи в осмыслении сути предъявляемых ему идей или требований, а также выработки внутреннего согласия с ними*. При этом реализуются два пути - **убеждение словом** и (или) **убеждение делом**. Но это не только слово или поступки взрослого, но и суждения и действия других участников педагогического процесса. Вместе с тем слова и дела авторитетного педагога, обладающего высокой культурой и профессиональным мастерством, всегда выступают наиболее сильным фактором воздействия на умы и чувства воспитуемых.

Метод убеждения апеллирует к уму, логике, опыту и чувствам воспитуемого, обеспечивая добровольное принятие им идей, их самостоятельное осмысление и превращение в мотивы последующего поведения, вследствие чего он считается наиболее предпочтительным в психолого-педагогическом плане. Необходимо, чтобы в результате убеждения у людей формировалась уверенность в истинности усвоенных идей, способность защищать свои убеждения, активно проводить их в жизнь, бороться с ошибочными, сомнительными взглядами.

Важной особенностью метода убеждения также является и то, что степень убеждающего взаимодействия в значительной мере зависит от степени заинтересованности в этом воспитуемого. Иными словами, убедить людей в чем-либо можно лишь в том случае, если они стремятся понять и осознать адресуемую им информацию, взвесить и оценить соответствие аргументов выводам, а выводов – своему жизненному опыту, и при достаточном или очевидном их соответствии согласиться с ними.

К наиболее важным средствам убеждения относятся логические доводы, цифровые выкладки, факты, конкретные жизненные примеры, а также поступки и действия воспитуемого или текущие события в коллективе.

Основными функциями, реализуемыми методом убеждения, являются:

- формирование знаний о морали, труде и общении;
- формирование представлений, суждений, понятий, отношений, ценностей, взглядов на окружающий мир;
- обобщение и анализ собственного опыта воспитуемых;
- трансформация общественных ценностей, норм и установок в индивидуальные личностные свойства и качества.

В отличие от метода убеждения **метод примера** предполагает *систематическое воздействие на сознание воспитуемых силой показа положительных действий других лиц с целью формирования образа для подражания*. В качестве средств воспитания в данном случае используются примеры из жизни великих людей, из области литературы и искусства и т.д. Наиболее эффективным средством, как показывает практика, выступает личный пример педагога. Од-

нако, большую роль в создании образцов для подражания в последнее время играют не всегда гуманистически ориентированные эталоны, формируемые средствами массовой информации и низкопробных литературных источников.

Воспитательное значение примера определяется его общественной ценностью. В нем закреплён социальный опыт, результаты деятельности и поведения других людей. Каждый пример имеет определенное содержание и социальную значимость. Это значит, что положительный пример – понятие конкретно историческое, представляющее такие образцовые действия, поступки, качества людей, приемы и способы достижения целей деятельности, которые соответствуют общественно признанному идеалу. В воспитательных технологиях особенно ценны те положительные примеры, которые богаты конкретным идейным содержанием, высокой степенью развития качеств личности и могут служить достойным образцом для подражания.

Пример перерастает в самовоздействие в результате усвоения человеком нравственно и эстетически привлекательного идеала, образца. Например, детям среднего школьного возраста свойственно отождествлять себя с популярной личностью, героем произведения искусства, подражать их поступкам, поведению и образу жизни. В то же время в этом возрасте можно очень часто встретить и отрицательное отношение к подражанию. Оно основано на обыденном понимании примера, как механического копирования внешних сторон и поведения других лиц.

Результаты специальных исследований позволяют сделать вывод, что пример оказывает как стабильное длительное воздействие, так и вызывает сиюминутное, координирующее поведение людей в конкретной жизненной ситуации. С его помощью внимание воспитуемых сосредоточивается на преимущественно нравственно и эстетически привлекательных образах, вследствие чего их осознание обеспечивает внутреннюю уверенность и устойчивость личности.

Основными функциями метода примера является иллюстрация и конкретизация общих проблем, а также активизация собственной душевной работы воспитанников. Его действие основано на свойстве личности к подражанию, характер которого зависит от возраста. Младшие школьники берут готовые образцы. Подражание подростков носит избирательный характер и более самостоятельно. В юности оно уже опирается на активную внутреннюю работу. Во взрослости его воспитательный эффект носит уже прагматичный характер.

Методы организации деятельности и формирования опыта поведения

Нет сомнения, что положительный опыт поведения создается путем педагогически правильно организованной деятельности воспитуемых, которая является главным источником воспитания в этой группе методов. Воспитание в деятельности имеет ряд закономерностей, на основе которых формируются требования к ее организации. В связи с этим А.Н.Леонтьев обращал внимание на то, что деятельность воспитывает лишь тогда, когда она лично значима и имеет личностный смысл. Позиция воспитуемых в этом случае должна быть актив-

ной, а их функции постоянно меняться - все проходят роли исполнителей и организаторов. Вот почему руководство деятельностью воспитуемых должно быть гибким, соответствующим педагогической ситуации.

В отечественной педагогике последних лет организация деятельности рассматривается в качестве ведущего подхода в воспитании. Группа этих методов включает в себя педагогическое требование, коллективное мнение, приучение, упражнение, воспитывающие ситуации.

Педагогическое требование понимается как *предъявление к выполнению определенных норм поведения, правил, законов, традиций, принятых в обществе и в его группах*. Оно может выражаться как совокупность норм общественного поведения, как реальная задача или как конкретное указание о выполнении какого-либо действия. По средствам требования бывают прямые и косвенные. Первые имеют вид непосредственного указания или инструкции. Косвенные требования предъявляются в виде просьбы, совета, намека, они апеллируют к переживаниям, мотивам, интересам учеников. В развитом коллективе преимущественно применяются косвенные требования.

Коллективное мнение как метод воспитания представляет собой *выражение группового требования к деятельности или поведению человека*. Средствами его реализации являются коллективное обсуждение и высказывание мнения коллектива отдельными людьми. Однако здесь очень важно, чтобы педагог мог сформировать здоровое коллективное мнение, стимулируя выступления воспитуемых с оценкой их деятельности.

Приучение - это *организация регулярного выполнения воспитуемыми определенных действий с целью их превращения в привычные формы поведения*. Оно содействует формированию устойчивых привычек. Его средствами выступает соблюдение установленных этических и нравственных норм, а также выполнение существующих правил (личной гигиены, общения и др.). Приучение эффективно на ранних этапах онтогенеза человека. Методика его реализации требует объяснять воспитуемым что, как и зачем нужно делать. В то же время приучение предполагает и проверку выполнения действий.

Упражнение представляет собой многократное повторение способов действий с целью формирования привычки правильного поведения, оптимального алгоритма деятельности в конкретной ситуации. К числу средств метода упражнения относится соблюдение установленного порядка в семье, школе и т.д., режима дня, правильно организованная учебная деятельность, целенаправленные общественные поручения. В широком смысле это такая организация жизни и деятельности людей, которая создает условия для поступков в соответствии с общественными нормами.

Упражнение опирается на приучение, тесно с ним связано и реализуется через поручение, выполнение отведенной роли в общей деятельности. Участие в коллективных делах на всех стадиях (планирование, исполнение, оценка) развивает способности и формирует качества личности. Однако педагогу необхо-

димо учитывать, что приучение и упражнение эффективны лишь тогда, когда опираются на положительные мотивы учебной, профессиональной и др. деятельности людей и в свою очередь формируют их.

Воспитывающие ситуации - это обстоятельства затруднения, формирующие навыки правильного поведения на основе самостоятельно сделанного выбора. Они могут быть специально организованы педагогом. Для этого используются средства моделирования ситуаций, использования конфликтов в группе, выбора решения и пр.

Методы стимулирования поведения и деятельности

Сущность воспитательного эффекта этой группы методов состоит в побуждении к социально одобряемому поведению. Их психологической основой является переживание, самооценка воспитуемого, осмысление поступка, вызванные оценкой педагога и (или) товарищей. Человеку в группе свойственно ориентироваться на признание, одобрение и поддержку своего поведения. На этом и основана коррекция поведения людей с помощью его оценки.

Поощрение - совокупность приемов и средств морального и материального стимулирования воспитуемых с целью побуждения их к личностному совершенствованию. Этот метод также может рассматриваться как выражение положительной оценки, одобрения и признания качеств, поступков и поведения воспитуемого или группы. Оно вызывает чувство удовлетворения, уверенности в своих силах, положительную самооценку, стимулирует человека к улучшению его поведения. К числу средств поощрения относятся похвала, благодарность педагога и взрослых, награждение дипломами, грамотами, книгами, другие материальные стимулы. При этом эффективным также считается применение в виде средств поощрения соответствующих жестов, мимики и оценочных суждений воспитателя, его поощрительных обращений, выделение поступка или действий воспитуемого как примера для подражания.

Методика поощрения рекомендует одобрять не только результат, но также мотив и способ деятельности, приучать воспитуемых ценить сам факт одобрения, а не его материальный вес. Поощрение чаще требуется младшим школьникам и не уверенным в себе подросткам. Не менее они эффективны и в отношении людей другого возраста.

Критика рассматривается как *подробный анализ отрицательных личностных качеств воспитуемого или результатов его деятельности*. При этом, в зависимости от целей, к числу ее средств педагогика относит: безличную критику (например: «Я не буду называть виновника, но...»), критику-упрек («А ведь я на Вас так рассчитывал»), критику-сожаление («Я сожалею, но вынужден отметить, что...»), а также стимулирующую критику, критику-надежду, критику-сопереживание, критику-аналогию, критику-удивление и др.

Принуждение — это система материальных (только для взрослых) и педагогических воздействий с целью побуждения воспитуемого к изменению характера и направленности своих действий и поступков. С точки зрения со-

временной отечественной педагогике оно выступает крайним методом воспитания и применяется лишь тогда, когда другие не позволяют достичь желаемого воспитательного эффекта.

В отечественной педагогике в 20 годы XX века был период отказа от принуждения как метода воспитания, так как он считался унижающим личность и имеющим негативные последствия. Однако позже было признано правомерным педагогически грамотное применение принуждения: оно, вызывая чувство стыда, неудовлетворенность, корректирует поведение воспитуемого, дает ему возможность понять ошибку.

В воспитательной деятельности необходимо учитывать, что метод принуждения требует обдуманых действий, анализа причин проступка и выбора таких средств его реализации, которые не унижают достоинство личности. К их числу можно отнести замечание или категоричное требование педагога, предупреждение о возможном привлечении к более строгой ответственности, обсуждение в коллективе или вызов на педсовет, перевод в другой класс, школу, исключение из школы.

В учебной литературе кроме рассмотренных педагогических методов воспитания находят отражение и некоторые другие способы воспитательного взаимодействия с личностью. К их числу можно отнести введение новых видов деятельности, изменение содержания общения, метод «взрыва» и т.д. Однако их смысл также заключается в воздействии на сознание воспитуемого и содержательно включает в себя рассмотренные ранее методы воспитания.

Рассмотренные методы, используемые в воспитательных технологиях, реализуются во всех формах воспитания, создавая условия для наиболее полного решения его задач. Однако при их выборе, усвоении и реализации необходимо учитывать многие факторы, в том числе и разработку данной проблемы в зарубежной педагогике.

Методы воспитания в зарубежной педагогике

Зарубежные подходы к воспитанию, в частности, к описанию системы методов, базируются в основном на бихевиористской психологии и психоанализе. Согласно бихевиоризму, воспитание представляется как формирование правильных, социально одобряемых поведенческих реакций. Психоаналитический же подход рассматривает воспитание в качестве процесса приведения разрушительных инстинктивных влечений («Оно») в гармонию с требованиями «сверх-Я», то есть с нормами и правилами общественной жизни.

Несмотря на разницу подходов в западной и отечественной педагогике, в методах воздействия на личность есть общее. Это можно видеть на примере педагогической службы американской школы. Ее сотрудники — психологи, социальные работники, учителя, воспитатели — имеют задачу оказывать психолого-педагогическую и социальную помощь ученикам в их затруднениях: познании себя в окружающем мире, личностном саморазвитии, выборе профессии и т.д. Для этого сотрудниками службы используются не только собственно педагогические методы, но также психологические и даже психотерапевтические. Кроме

того, в отечественной и зарубежной воспитательной технологии существуют общие позиции в подходе к организации педагогического взаимодействия воспитателей и воспитуемых.

Во-первых, например, объяснение взрослыми различных социальных, нравственных, психологических и других установок реализуют преимущественно возможности метода убеждения.

Во-вторых, групповые дискуссии, ролевые игры и тренинги для 5-20 человек опираются на психотерапевтические методики. Например, в ролевых играх инсценируются жизненные ситуации и проигрываются разные модели поведения, затем обсуждаются и выносятся рекомендации. В этом случае достигается цель формирования навыков общения, поведения, управления своими эмоциями. Групповые дискуссии под руководством ведущего напоминают наши методы организации деятельности и формирования опыта поведения.

В-третьих, используется и внеурочная деятельность школьников, в которой применяются методы, сопоставимые с нашими упражнением и приучением (например, музыкальные и другие творческие фестивали, конкурсы ораторов, игра «Демократия» и др.).

Вместе с тем следует отметить, что, в отличие от отечественной практики, в западных школах для воспитания также используются специальные учебные предметы (курсы), состоящие из серии уроков, основная цель которых - формирование сознания и поведения (например, курс обучения разрешению конфликтов). Эти занятия получили название «аффективного воспитания».

При анализе видно общее в методах воспитания в отечественной и зарубежной педагогике — объяснение норм и правил, упражнение в деятельности, обсуждение жизненных вопросов. Однако есть и существенное различие. Оно, прежде всего, касается того, что в зарубежной педагогике в интересах воспитания достаточно широко используются психологические и психотерапевтические методы: обсуждение и разыгрывание ситуаций, психологические тренинги, тестирование и т.д. Позитивное в этом — акцент педагогического внимания на самопознании, саморазвитии, управлении собой. Негативное — ограничение воспитательной работы возможностями психологической лаборатории, недооценка реальной деятельности и реального, а не игрового, решения жизненных проблем воспитуемого. На этом последнем как раз и сделан акцент в отечественной педагогике — воспитывать значит организовать жизнь людей.

Выбор методов воспитания и техника их применения

Практическое использование методов воспитания ставит перед педагогом вопрос о выборе наиболее адекватного метода и техники его использования. Согласно педагогической науке, это зависит от многих факторов: цели и содержания воспитания, степени сформированности личностных свойств и качеств воспитанников, уровня развития межличностных отношений в группе (коллективе), авторитета и опыта педагога, возрастных и индивидуальных осо-

бенностей воспитуемых. Так, в слабо развитом коллективе будут необходимы четкие воспитательные требования. В группе со здоровым коллективным мнением и традициями уместны советы, индивидуальные беседы.

Справедливо считается, что абсолютно «правильных» методов на все педагогические ситуации не существует. Воспитатель пользуется для достижения целей обычно комплексом методов, создавая стратегию педагогического взаимодействия, рассчитанную на определенное время. Педагог-мастер владеет разными методами и находит оптимальное их сочетание для конкретной ситуации. Шаблон здесь противопоказан, так как в каждом конкретном случае применяемый метод «вплетается» в ту или иную технику его применения.

Под техникой применения методов воспитания понимаются речевые умения, жесты, мимика, приемы внешней выразительности педагога в моменты воспитательного взаимодействия. В связи с этим уместно привести слова А.С. Макаренко, который еще в 20-е годы прошедшего века подчеркивал, что воспитуемые воспринимают воздействие педагога через его внешний вид, интонацию голоса, выражение лица. Следовательно, этот вопрос касается психотехники педагогического труда, науки о психических состояниях, операциях, процессах при выполнении профессиональных функций.

Специальные исследования воспитательной практики различных категорий педагогов показали, что в технике реализации методов воспитания можно выделить две стороны: объективную, когда речь идет об общих методах педагогической деятельности всех педагогов, и субъективную (индивидуальную), когда имеется в виду умение отдельных педагогов реализовывать методы в своей воспитательной деятельности. Иными словами, объективная область техники применения методов воспитания является одним из компонентов решения педагогических задач. Субъективная же проявляется в виде профессиональных навыков и умений педагога.

Сферу функционирования техники применения методов воспитания правомерно определить на основе выделенных ранее этапов педагогической деятельности, т.е. в зависимости от этапов решения педагогических задач, наличия педагогического взаимодействия воспитателя и воспитуемых:

- *этап подготовки* к предстоящему воспитательному взаимодействию, предусматривающий реализацию методов моделирования предстоящей педагогической деятельности, включая выбор наиболее целесообразных методов воспитания по отношению к конкретному воспитуемому;
- *этап непосредственного воспитательного взаимодействия*, в рамках которого осуществляется реализация избранных (отобранных) педагогом на этапе моделирования методов воспитания;
- *этап оценки эффективности* осуществленного воспитательного взаимодействия, на котором решаются задачи диагностики достигнутого уровня сформированности личностных свойств и качеств объектов воспитания. Это весьма важный элемент воспитательной технологии в связи с чем он заслуживает отдельного специального рассмотрения.

Диагностика воспитанности

Диагностика воспитанности – это процесс определения педагогом уровня сформированности личностных свойств и качеств человека, реализуемых в системе межличностных отношений. На основе анализа ее результатов осуществляется уточнение или коррекция направленности и содержания основных компонентов воспитательной технологии.

Следует отметить, что проблема диагностики воспитанности в настоящее время является одним из новых направлений педагогической диагностики и еще находится на стадии теоретической разработки. Вследствие этого в педагогической литературе она еще не нашла достаточно полного отражения, что затрудняет ее научно обоснованную реализацию в воспитательных технологиях. В то же время в повседневной жизни, как родители, так и учителя и другие категории педагогической общественности всегда стремятся решить эту задачу, зачастую внося в ее результаты достаточно много субъективности. Вследствие этого воспитанность одного и того же человека разными людьми оценивается по-разному. Устранение этого недостатка невозможно без опоры на разработанные к настоящему времени научно-теоретические позиции.

Прежде всего, необходимо уяснить сущность понятия «воспитанность». Оно не рассматривается в прямой постановке ни в одном отечественном словаре. В то же время в ряде педагогических работ в него включены те личностные характеристики, которые проявляются во взаимоотношениях человека с окружающими его людьми. Обобщение научных позиций авторов без их детализации позволяет под *воспитанностью* понимать *уровень сформированности (развития) личностных свойств и качеств человека, реализуемых в системе межличностных отношений*.

Инструментальная часть процесса определения уровня воспитанности представлена системой специальных методов, разрабатываемых в психологии и педагогике, а также в других науках. Ряд авторов вполне обоснованно объединяют их в три группы: всеобщих, общих (традиционных) и специальных (частных) методов диагностики.

В качестве **всеобщих методов** используются основные законы диалектического материализма – перехода количественных изменений в качественные, единства и борьбы противоположностей, отрицания отрицания. Главной их особенностью является то, что они применяются для анализа всех без исключения явлений объективной действительности, но дают в руки педагогов лишь ориентировочную информацию об изучаемом объекте, требующую последующего более глубокого уточнения.

Реализация **общих (традиционных) методов** диагностики воспитанности позволяет получить более точные результаты. Они уже достаточно разработаны в теоретическом и прикладном плане и применяются различными категориями педагогов. Как показывает практика, наиболее доступным из них является **метод наблюдения**, под которым понимается *изучение особенностей личностной сферы человека на основе анализа их внешнего проявления в естественных (учебных, игровых, профессиональной деятельности и т.д.) условиях*. Он предполагает систематическое целенаправленное накопление фактов, характеризующих поступки, поведение, суждения, личностные проявления человека, позволяющих сделать выводы об уровне его воспитанности.

Другим, наиболее часто используемым методом диагностики воспитанности, является **индивидуальная диагностическая беседа**. С точки зрения педагогической диагностики она представляет собой *изучение уровня воспитанности человека на основе анализа содержания высказываемых им оценочных суждений о себе, других людях и явлениях объективной реальности*. В ее ходе педагог имеет возможность не только глубже познать внутренний мир человека, его взгляды, убеждения, идеалы, но и поддержать положительные устремления, нацелить его на решение существующих проблем, вдохновить на полезные дела, обратить внимание на недостатки и помочь в их устранении.

Следующим методом общей группы выступает **метод анализа результатов деятельности**. По своей сути он представляет собой *изучение уровня воспитанности человека на основе анализа объема и качества выполняемой им учебной, профессиональной, общественной и др. деятельности*. Этот метод предусматривает учет педагогом действий и поступков воспитуемых, достижений и недостатков в учебе, выполнении других обязанностей, что позволяет сделать вывод об особенностях личностной направленности конкретного человека, его характера, уровня сформированности жизненной позиции и др.

Кроме изложенных методов диагностики уровня воспитанности человека, в психолого-педагогической литературе достаточно подробно освещены и ряд других. Каждый из них, имея общую цель, предусматривает ее достижение на основе анализа специфических явлений:

метод анализа документов - *содержания касающихся человека документов* (характеристик, отзывов, рекомендаций и др.);

метод эксперимента – *проявления уровня воспитанности в специально созданных условиях, в которых, по мнению педагога, необходимое качество обязательно проявится*;

метод анкетирования (интервью) - *содержания даваемых человеком письменных ответов на заранее подготовленный перечень письменных (устных) вопросов*;

метод независимых характеристик – *оценочного суждения других лиц об уровне воспитанности конкретного человека*;

биографический метод - *социально-психологических условий предшествующего периода развития (онтогенеза) человека*.

Следует учитывать, что применение рассмотренных общих методов дает педагогу достаточно объемный материал для формирования вывода об уровне воспитанности. Однако каждый из них в отдельности не обеспечивает полную объективность результатов. Этот показатель может повышаться лишь при условии их комплексного (совместного, системного) применения.

Другим условием повышения достоверности результатов диагностики воспитанности выступает применение методов третьей группы - **специальных (частных) методов**. Они преимущественно используются профессиональными психологами в рамках одной из отраслей психологии - психологической диагностике (психодиагностике). С этой целью преимущественно используется **метод опроса**, предусматривающий *диагностику уровня воспитанности человека на основе анализа сделанного им выбора из предложенных ответов на вопросы, изложенные в специально разработанном опроснике*. В настоящее время наи-

большее распространение получили адаптированные к российскому менталитету личностные опросники зарубежных авторов Г.Айзенка, Р.Кеттела, Дж.Тейлора, Я.Стреляу, а также ряд разработок отечественных психологов.

Следует также отметить, что в последние годы отечественными специалистами психодиагностики разрабатываются и активно внедряются в практику опросные методики, реализуемые с помощью **компьютерных технологий**. Это расширяет доступ к ним и возможность применения не только профессиональными психологами, но и различными категориями педагогов. Они также могут использоваться и для самодиагностики. Это стало возможным в результате того, что ЭВМ самостоятельно обрабатывает ответы опрашиваемых и интерпретирует (оценивает уровень воспитанности человека) результаты.

Таким образом, рассмотренные теоретические положения технологии воспитания позволяют представить ее как целостное педагогическое явление, направленное на достижение главных целей воспитания. Несмотря на еще недостаточную научную разработку этой проблемы, ее основные структурные элементы уже реализуются в педагогической практике на эмпирическом уровне. Это позволяет существенно повысить эффективность воспитательной деятельности всех категорий педагогов, направить воспитание на более результативное решение задач по формированию личностной сферы человека современного цивилизованного общества.

Вопросы и задания для самоконтроля знаний

1. Каково соотношение понятий «технология», «педагогическая технология» и «технология воспитания»?
2. Определите место и роль целеполагания в современной модели воспитательной технологии.
3. Оцените практическую целесообразность объединения методов воспитания в три группы: формирования и коррекции сознания, организации деятельности и формирования опыта поведения, стимулирования поведения и деятельности.
4. Какова значимость диагностики воспитанности для совершенствования модели воспитательной технологии?
5. Раскройте основные направления реализации комплексного подхода в воспитательной технологии.

Дополнительная литература

1. **Григорович, Л.А.** Педагогика и психология: учеб. пособие для студентов вузов / Л.А. Григорович, Т.Д. Марцинковская. -М.: Гардарики, 2003. -475 с.
2. **Крысько, В.Г.** Психология и педагогика: курс лекций / В.Г. Крысько. -М.: Омега, 2006. -368 с.
3. **Реан, А.А.** Психология и педагогика /А.А. Реан, Н.В. Бордовская, С.И. Розум. -СПб.: Питер, 2008. -432 с.

Глава 11. СЕМЬЯ КАК СУБЪЕКТ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

Понятие и особенности семейного воспитания. Эволюция семьи и семейного воспитания. Понятие и специфика семейного воспитания. Социокультурная среда семейного воспитания. Проявление отношений родителей и детей в семейном воспитании. Конфликты в семейном воспитании. Стиль семейного воспитания.

Технология семейного воспитания. Цели и задачи семейного воспитания. Принципы и правила семейного воспитания. Методы и средства семейного воспитания. Модели семейного воспитания. Виды рациональных воспитательных отношений в семье. Самовоспитание детей в семье. Координация педагогической деятельности семьи, школы и общественных организаций.

Как известно, педагогическое взаимодействие людей не ограничивается только рамками образовательных, производственных, сервисных и других учреждений. Его задачи также решают и другие общественные структуры и организации. В результате в педагогике в последние годы был выделен феномен «общественного воспитания», под которым понимается педагогическое взаимодействие, осуществляемое в системе «человек-человек», т.е. через непосредственные человеческие отношения, а также специально утвержденными для этой цели общественными институтами – благотворительными фондами, организациями, ассоциациями и др. Иногда это понятие сужается до отдельного направления воспитательной деятельности, например, в семье. В этом случае оно обозначается специальным термином – «семейное воспитание».

11.1. Понятие и особенности семейного воспитания

Семья — основанная на браке или кровном родстве малая группа, члены которой связаны общностью быта, взаимной моральной ответственностью и взаимопомощью. В семье отношения, обусловленные различием полов и половой потребностью, проявляются в форме нравственно-психологических отношений. Как социальное явление семья претерпевает изменения в связи с развитием общества. Однако прогресс форм семьи и семейного воспитания обладает относительной самостоятельностью.

Эволюция семьи и семейного воспитания

На ранних этапах существования человечества — в рамках родоплеменных отношений — семьи не существовало. Отношения людей строились по принципу полигамии, т.е. свободного выбора и смены половых партнеров, а также **совместного воспитания детей всеми членами рода**. По мере совершенствования социальных отношений и накопления материального богатства оформилась моногамная семья как союз супругов, ведущих совместное хозяйство и

воспитывающих собственных детей. Таким образом, семья явилась одним из наиболее ранних социальных институтов, призванных регулировать человеческие отношения в связи с зарождением первоначальных форм частной собственности.

Самой ранней формой семьи, сохранившейся во многих случаях до настоящего времени, была **патриархальная семья**, в которой объединялись родственники нескольких поколений при главенстве старшего мужчины — собственника средств к существованию. Отношения в патриархальной семье авторитарны и предусматривают ведущую роль старшего поколения. Экономическая взаимозависимость в ней была настолько велика, что обособление отдельных ее членов было практически невозможным.

В XX веке по мере роста благосостояния населения развитых промышленных стран получила распространение так называемая, **нуклеарная семья**, объединяющая лишь супругов и их несовершеннолетних детей. Одновременно в массовом масштабе появились неполные семьи, состоящие лишь из одного родителя с детьми. Нуклеарная семья, предоставляя своим членам большую, по сравнению с патриархальной, психологическую независимость, породила в то же время ряд проблем, связанных с утратой преемственности поколений. Однако отсутствие возрастной иерархии нескольких поколений привело к демократизации внутрисемейных отношений и стиля семейного воспитания.

В современных условиях существуют семьи разных типов — и патриархально-авторитарные, и нуклеарно-демократические, а также семьи смешанных форм, когда, например, совместное проживание нескольких поколений уже не связано со строгой семейной иерархией. Экономические функции семьи отступили на второй план — современная семья поддерживается не столько необходимостью совместного выживания, сколько экономическими и (или) психологическими мотивами.

На протяжении тысячелетий семья была основной формой социализации, в том числе и воспитания, человека. Вопрос о ее роли в формировании человека привлекал внимание ученых и породил противоречивые суждения. **Античные философы**, в частности Платон, утверждали, что все зло мира, эгоистичность людей, их сословное неравенство произрастают, прежде всего, из наличия неравных условий воспитания в семье. Неумеренная любовь родителей к собственному чаду плодит индивидуализм, корыстолюбие и прочие пороки.

Философы нового времени также не обошли эту проблему, хотя оценивали ее по-разному. Т. Кампанелла, Ш. Фурье и В. Годвин считали, что счастье людей недостижимо при сохранении моногамной (единобрачной) семьи и семейного воспитания. Такую форму воспитания ребенка они отрицали как абсолютное зло. В то же время Т. Мор и Г. Мабли, настаивая на единобрачии, предполагали сочетание семейного и общественного воспитания. Т. Дезами и Р. Оуэн видели идеал будущего в свободном союзе свободных людей. При этом общество должно взять на себя максимум забот о воспитании детей. Детям лишь в младенчестве надлежит жить с родителями. Затем они должны воспитываться в

общественных детских учреждениях, чтобы преодолеть разнородность влияния отца и матери на мировоззрение ребенка и создать для каждого маленького гражданина одинаковые условия развития его собственных способностей.

Последняя точка зрения получила некоторое распространение и в **советской педагогической науке**. Вплоть до начала 60-х гг. XX века существовало мнение о том, что государство должно взять на себя ответственность за воспитание детей от рождения и до получения полного общего образования. Современные ученые, не преуменьшая роли общественного воспитания, подвергают критическому пересмотру эту тенденциозную точку зрения, указывая, что гармоничное развитие ребенка наиболее полно осуществляется при сочетании семейного и общественного воспитания, а не при их противопоставлении.

Понятие и специфика семейного воспитания

В современной отечественной педагогической литературе **семейное воспитание** рассматривается как *процесс педагогического взаимодействия родителей и других членов семьи с детьми с целью создания необходимых социальных и педагогических условий для гармоничного развития личности ребенка, формирования у него жизненно важных личностных свойств и качеств*. В определенные периоды к семейному воспитанию могут привлекаться няни, репетиторы, домашние учителя и гувернеры. Следовательно, семейное воспитание – это более или менее осознанные усилия взрослых по возвращению ребенка, которые направлены на то, чтобы младшие соответствовали имеющимся у старших представлениям о том, каким должен быть ребенок, подросток, юноша или девушка. Одновременно семейное воспитание рассматривается и как составная часть относительно контролируемой социализации человека в современном цивилизованном обществе. Оно осуществляется в неразрывной связи с другими видами социального воспитания – школьного и общественного. Проблемы семейного воспитания, в той части, где они соприкасаются со школой, изучаются общей педагогикой, в остальных аспектах – социальной.

Определяющая роль семьи обусловлена ее глубоким влиянием на весь комплекс физической и духовной жизни растущего в ней человека. К тому же, семья для ребенка является одновременно и средой обитания, и воспитательной средой. Исходя из этого, социальные педагоги считают, что семья и ребенок – зеркальное отражение друг друга. В результате, именно в семье формируются те качества, которые более нигде сформированы быть не могут. Кроме того, семья осуществляет социализацию (приспособление к окружающей общности людей - социуму) личности, является концентрированным выражением ее усилий по физическому, моральному и трудовому воспитанию, профессиональной ориентации подрастающего поколения. Вот почему именно семья формирует содержание общества: какова типичная семья – таково и общество. Отсюда следует, что важнейшей социальной функцией семьи является воспитание гражданина, патриота, будущего семьянина, законопослушного члена общества. Вместе с тем, именно в семье решаются и другие педагогические задачи. Их совокупность и формирует **содержание семейного воспитания**.

Содержание воспитания в семье обуславливается генеральной целью демократического общества. Семья обязана сформировать физически и психически здоровую, высоконравственную, интеллектуально развитую личность, готовую к предстоящей трудовой, общественной и семейной жизни. Реализация этого подхода российского общества к семейному воспитанию предполагает его осуществление по нескольким самостоятельным, но взаимосвязанным направлениям. Их содержание можно свести к следующим позициям.

Морально-нравственное воспитание в семье представляет собой стержневой компонент формирования личности ребенка, как будущего активного участника межличностного взаимодействия. Оно предполагает формирование у подрастающего поколения непреходящих человеческих ценностей – любви, уважения, доброты, порядочности, честности, справедливости, совести, достоинства, долга и т.д.

Интеллектуальное воспитание – предполагает заинтересованное участие родителей в обогащении детей знаниями, формировании у них потребности в их приобретении и постоянном обновлении.

Эстетическое воспитание призвано развивать таланты и дарования детей, дать им представление о прекрасном, существующем в жизни.

Физическое воспитание предусматривает формирование у ребенка привычки к ведению здорового образа жизни и включает правильную организацию распорядка дня, занятия физической культурой и спортом, закаливание организма и др.

Трудовое воспитание закладывает основу будущей самостоятельной жизни – профессиональной и социально-бытовой деятельности в интересах государства, общества и собственной семьи.

Интимно-эмоциональная сфера семейных отношений и любовь к ребенку оказывают неповторимое в других условиях влияние на характер его **гендерного воспитания**¹. Особую важность в этой связи приобретает многообразие нравственных чувств, в формировании которых семья играет определяющую и незаменимую роль. Весь первичный опыт платонической любви и дружбы ребенок получает в семье и в первую очередь в виде любви и уважения матери. Научившись любить мать, он впоследствии, став взрослым, всегда с уважением будет относиться к женщине, материнству, семье. Только в семье рождаются нравственно-эмоциональные ценности, необходимые для будущей семейной жизни, - супружеские чувства, отцовские и материнские, сыновние и дочерние привязанности. В условиях семьи на примере матери девочка получает первые уроки женственности, а мальчик на примере отца – мужественности.

Семья вносит известный вклад в **становление психологического пола ребенка**, включающего определенный набор черт характера, особенностей поведения, установок, эмоциональных реакций и т.д. В настоящее время роли отца и матери взаимодополнимы, хотя частично и сходны. Родители, заменяя и допол-

¹ Гендерное воспитание – одно из направлений воспитания, предполагающее формирование личностных свойств и качеств человека в зависимости от его половой принадлежности.

няя друг друга, решают разнообразные воспитательные задачи. Взаимодополнение связано, прежде всего, со спецификой выполнения мужских и женских социальных ролей в семье. От мужской роли отца обычно ждут энергичность, силу, смелость, ответственность за принятие решений и т.д. От роли матери зависит воспитание у детей сердечности, ласки, снисходительности, доброты и других нравственных качеств человека. Именно мать в первую очередь создает эмоциональный климат в семье, стремится к удовлетворению повседневных потребностей детей, вводит их в общение с более широким кругом родственников, приучает к семейным традициям. Однако родители - и отец и мать - совместно осуществляют заботу о детях, формируют их представления о мире и людях, учат разбираться в социальных ситуациях, соблюдать моральные нормы.

Это лишь основные направления семейного воспитания. В разных семьях они в той или иной мере дополняются экономическим, политическим, экологическим и другими направлениями воспитательного взаимодействия детей и взрослых, в зависимости от социокультурной среды семейного воспитания.

Социокультурная среда семейного воспитания

Считается, что социокультурная среда является ведущим компонентом семейного воспитания. Это объясняется тем, что она выступает как конкретная система связи и взаимодействия между ее членами, возникающими по поводу удовлетворения их разнообразных потребностей. К тому же естественную основу семьи составляют брачные и родственные связи, которые в определенном смысле являются первичными. Помимо них семья также включает в себя хозяйственно-экономические, правовые, нравственные, эмоционально-психологические и другие связи. Внутрисемейные отношения также взаимосвязаны с национальными и бытовыми отношениями. В обобщенном виде именно семья аккумулирует в себе всю их совокупность и формирует соответствующую социокультурную среду семейного воспитания.

К тому же именно семья является фундаментальной социальной ячейкой общества. От ее морального и физического здоровья зависит эффективность воспитания. Здоровая семья всецело связана с многими другими социальными общностями: образовательными (детский сад, школа, вуз), профессиональными, общественными, других семей. Чем шире и глубже связи с ними, тем содержательнее, богаче и интереснее ее жизнь, тем крепче сама семья и прочнее ее положение в системе общественных отношений.

Социокультурная среда семьи играет определяющую роль в формировании потребностей и мотивов деятельности ребенка, в качестве которых на различных стадиях жизни семьи могут выступать личный интерес, любовь, желание сделать добро, самолюбие, здоровое честолюбие, честь семьи. Педагогически грамотная организация жизни в семье формирует у ребенка полезные потребности: заботу о близких людях, любовь к ним, духовное общение и совместные переживания, разумное потребление материальных благ, исполнение по убеждению, привычке и чувству долга любого домашнего труда и т.д. Сначала семья, а затем совместно школа и семья составляют содержательно-

организационное ядро целостного воспитательного процесса, вокруг и внутри которого концентрируются все другие воспитательные силы, образующие во взаимодействии целостность.

От социокультурной среды семьи зависит формирование основ личности, ее отношение к жизни. В свою очередь, эффективность семейного воспитания зависит во многом от связи родителей со школой. Взаимодействие семьи, школы, общественности есть живой процесс организации всей жизни детей.

Семье, как специфическому проявлению социокультурной среды, свойственно естественное самоуправление, которое предполагает распределение функций между всеми ее членами, ответственное их исполнение. В ней формируется неформальное мнение по самым различным вопросам общественной жизни. Следовательно, социокультурная среда семьи — социальный микромир, отражающий всю совокупность общественных отношений к труду, событиям внутренней и международной жизни, культуре, друг к другу, порядку в доме, семейному хозяйству, соседям и друзьям, природе и животным. Все это — основная питательная среда, в которой дети живут и которую отражают в себе.

Значение социокультурной среды семьи в становлении и развитии индивида обусловлено, прежде всего, тем, что существующие в ней взаимоотношения выступают первым специфичным образцом общественных отношений, с которыми человек сталкивается с момента своего рождения. Кроме того, в них фокусируется и находит своеобразное миниатюрное выражение все богатство общественных отношений, что создает возможность раннего включения ребенка в их систему. В свою очередь **ее ведущая роль в воспитании** заключается в том, что ее состоянием определяются меры функционирования и эффективности других компонентов воспитательного потенциала семьи. Всякое серьезное отклонение внутрисемейных отношений от нормы означает ущербность, а зачастую и кризис данной семьи, утерю ее воспитательных возможностей.

Внутрисемейные отношения, как элемент социокультурной среды семьи, выступают в форме **межличностных отношений**, осуществляющихся в процессе общения. Оно является одним из социально-психологических механизмов становления личности. Потребность в нем носит общечеловеческий характер и является фундаментальной высшей социальной потребностью человека. Именно в процессе общения с взрослыми ребенок приобретает навыки речи и мышления, предметных действий, овладевает основами человеческого опыта в различных областях жизни, познает и усваивает правила взаимоотношений, качества, свойственные людям, их стремления и идеалы, воплощая постепенно нравственные основы опыта жизни в собственной деятельности.

В системе внутрисемейных межличностных отношений главенствующими являются **отношения между супругами**. Именно они создают семью и определяют ее лицо. От характера и состояния супружеских отношений зависит нравственно-эмоциональный климат семьи, а следовательно, ее воспитательные возможности. Степень выразительности супружеских отношений по-разному представлена в различных типах семей и, следовательно, неодинаково и их влияние на нравственное и психическое развитие детей. Сравнительные иссле-

дования показали, что, например, демократический тип отношений между супругами обладает высоким воспитательным потенциалом. В таких семьях значительно выше успеваемость учащихся в школе, более развиты такие качества, как самостоятельность, дисциплинированность, трудолюбие, скромность, ответственность, самокритичность. Дети из таких семей обнаруживают лучшую подготовленность к роли будущего семьянина, структура их жизненных целей представляет большую социальную ценность, чем у учащихся из семей с более низкой степенью демократизации отношений.

Воспитание ребенка также во многом зависит и от контактов, которые устанавливаются между родителями и детьми. Влияние отношений родителей к детям на особенности их развития носит многообразный характер, в результате чего заслуживает отдельного рассмотрения.

Проявление отношений родителей и детей в семейном воспитании

Следует отметить, что в отношениях родителей и детей кроется сложная и достаточно парадоксальная проблема. Сложность ее — в скрытом, интимном характере внутрисемейных отношений, щепетильности «внешнего» проникновения в них. А парадоксальность в том, что, при всей ее важности, родители обычно ее не замечают, ибо не имеют для этого необходимой психолого-педагогической подготовки.

Известно, что отношения родителей и детей с годами складываются в определенные типичные варианты независимо от того, осознаются они ими или нет. Такие варианты начинают существовать как реальности отношений. Причем их можно представить в определенной структуре — последовательных стадиях развития. Типы отношений возникают постепенно. Родители же обращаются к социальному педагогу или психологу, как правило, по поводу уже возникшей «вчера» или «неделю назад» тревожной ситуации. То есть они преимущественно видят не процесс формирования и развития отношений, не их последовательность и логику, а, как им кажется, внезапный, необъяснимый, удивительный поступок ребенка.

В здоровых семьях родители и дети связаны естественными повседневными контактами. Понятие «контакт» в педагогическом смысле может означать мировоззренческие, нравственные, интеллектуальные, эмоциональные, деловые связи родителей и детей, такое тесное общение между ними, в результате которого возникает душевное единение, согласованность основных жизненных устремлений и действий. Природную основу таких отношений составляют родственные связи, чувства материнства и отцовства, которые проявляются в родительской любви и заботливой привязанности детей к родителям. Однако, как заметил Л.Н.Толстой, все счастливые семьи похожи друг на друга, а вот каждая несчастливая семья несчастлива по-своему.

Получено достаточно убедительных доказательств того, что в семьях с прочными контактами, уважительным отношением к детям у них активнее формируются такие качества, как доброжелательность, способность к сопере-

живанию, умение разрешать конфликтные ситуации и т.д. Им свойственно более адекватное осознание «Я – образа» (самого себя в системе межличностных отношений), его целостность, развитое чувство человеческого достоинства. Все это делает их коммуникабельными, обеспечивая высокий престиж в группе сверстников. В семьях же с авторитарным отношением родителей к детям формирование названных качеств затрудняется. В связи с этим многие исследователи приходят к выводу, что особенности взаимосвязи родителей и детей закрепляются в их собственном поведении и становятся своеобразной психологической моделью в их дальнейших контактах с окружающими.

Отношение родителей, которое характеризуется отрицательной эмоциональной окрашенностью, ранит и ожесточает ребенка. Поскольку детское сознание склонно к односторонним выводам и обобщениям в силу ограниченности жизненного опыта, постольку у ребенка возникают искаженные суждения о людях, ошибочные критерии их взаимоотношений. Грубость или равнодушие родителей дают ребенку основание считать, что чужой человек причинит ему еще больше огорчений. Так возникают чувства неприязни и подозрительности, страх перед другими людьми. Следовательно, сложившиеся в семье отношения между родителями и детьми неминуемо проявляются в семейном воспитании.

Изучение учеными практики семейного воспитания позволило выявить некоторые основные тенденции формирования неблагоприятных отношений родителей и детей в семье. В основу анализа положено видоизменение потребности в общении - одна из фундаментальных характеристик межличностных отношений. В результате педагогами-исследователями выделены наиболее веские **причины, формирующие отрицательно направленную воспитательную среду в большинстве современных российских семей.**

1. Невысокий материальный уровень большинства трудовых семей, когда основное время родителей расходуется на добывание средств к существованию.

2. Низкая культура общественной жизни, двойная мораль отдельных слоев общества, недостаточная уверенность в завтрашнем дне, постоянная угроза потери работы, боязнь заболеть и другие причины, приводящие родителей в состояние повышенного эмоционального напряжения.

3. Двойная нагрузка на женщину в семье – работа на производстве и решение задач по обеспечению повседневного функционирования семьи (приготовление пищи, стирка, уборка помещений и др.).

4. Высокий процент разводов, являющихся следствием многих социально-бытовых, моральных и нравственных причин, обуславливающий достаточно большое количество так называемых «неполных семей».

5. Бытующее общественное мнение, что муж лишь помогает жене в воспитании детей. Объявленная законом равная ответственность родителей за воспитание детей на практике лишь декларируется.

6. Обострение конфликта между поколениями на уровне родителей и детей, вызванное неконтролируемым воздействием СМИ на сознание молодого поколения несоответствующих российскому национальному менталитету моральных и нравственных ценностей.

7. Разрыв между воспитательной деятельностью семьи и школы.

Особое место в перечне причин формирования в семьях неблагоприятной воспитательной среды занимает так называемый «**кризис отцов**». Сегодня он проявляется в формах неполных семей, пьянства, отрешенности отца от семьи. Социальные педагоги это явление объясняют рядом объективных и субъективных причин. *Во-первых*, педагогическая несовместимость родителей. В типичном варианте такие родители во взаимодействии с ребенком преследуют разные педагогические цели, используют противоположные методы и средства. *Во-вторых*, это методы крайне жесткого воспитания, в результате чего дети начинают презирать, бояться и даже ненавидеть отца и любыми путями спасаться от него. Здесь на смену нормальному взаимодействию приходит полное отчуждение, зачастую порождающее в семье конфликтные ситуации.

Конфликты в семейном воспитании

Под **конфликтом в семейном воспитании** понимается *ситуация неразрешенного (неразрешаемого) противоречия, в которой родители и дети испытывают острый психологический дискомфорт и пытаются решить возникшую проблему односторонне, бескомпромиссными путями и методами*. В отношениях родителей и детей он крайне редко возникает случайно и внезапно. Сама природа позаботилась о взаимной привязанности родителей и детей, выдав им на подсознательном уровне своеобразный аванс в чувстве любви, потребности друг в друге. Но как родители и дети распорядятся этим даром — проблема их общения и отношений.

Конфликтная атмосфера в семье объясняет ту парадоксальную ситуацию, когда «трудные» дети растут в семьях с хорошими материальными условиями и относительно высокой культурой родителей (в том числе и педагогической) и, наоборот, когда в плохо обеспеченных семьях у родителей с низким образованием растут хорошие дети. Ни материальные условия, ни культура, ни педагогические знания родителей зачастую не способны компенсировать воспитательную неполноценность стрессовой, напряженной атмосферы семьи. Аномалии в психическом и нравственном развитии ребенка, возникающие в условиях конфликтных семейных отношений, не есть следствие только их. Они могут возникать под влиянием целого ряда побочных, сопутствующих отрицательных явлений, которые нередко становятся причиной самой конфликтности либо действуют на нее в качестве катализаторов (отрицательные ориентации родителей, их низкая духовная культура, эгоизм, пьянство и т.д.).

Считается, что конфликтная атмосфера семьи способна неблагоприятно влиять на ребенка уже в пренатальном периоде его развития. Волнение матери, как следствие стрессовой ситуации, оказывает разрушающее действие на плод. Ее эмоциональное состояние остро воспринимают дети любого возраста. Там, где взаимоотношения родителей искажены, развитие детей идет с отклонением от нормы. В таких условиях утрачиваются представления об идеалах любви и дружбы, которые человек усваивает в раннем возрасте на примере самых близких людей - отца и матери. Кроме того, конфликтные ситуации ведут к тяжелым психическим травмам. Специальные исследования показали, что в семьях

с ненормальными отношениями супругов более чем в два раза чаще встречаются дети с психическими и психологическими отклонениями. У детей, воспитывавшихся в семьях, где родители постоянно конфликтовали между собой, заметно возрастает количество неблагоприятных неврологических реакций.

Что же мешает сформировать в семье благоприятную среду для полноценного и гармоничного личностного формирования и развития ребенка? В число **основных причин** многие социальные психологи и педагоги включают:

- ◆ *педагогическая наследственность*. Результаты специальных исследований показали, что если сами родители в детстве имели воспитательные проблемы внутреннего (личностного) и внешнего (социокультурного) характера, то они должны быть готовы к тому, что эти проблемы на подсознательном уровне могут проявиться и в их собственной воспитательной деятельности;

- ◆ *изменяющиеся и усложняющиеся условия жизни*. В жизни родителей не было многого из того, что окружает их детей и вызывает у них совсем иные запросы и потребности. Их непризнание или осознание родителями невозможности удовлетворения порождает напряженность во взаимоотношениях с детьми или их внутрличностную напряженность;

- ◆ *снижение уровня педагогической культуры родителей*. Это, отчасти, стало возможным по уже изложенным причинам (отрыв семьи от школы, отсутствие у родителей времени на анализ и рациональное управление взаимодействием с детьми и др.). Однако во многих случаях это, как правило, обусловлено недостаточной ответственностью родителей за воспитание или полным отсутствием таковой.

Несомненно, что перечисленные и целый ряд других разнонаправленных причин порождают соответствующую реакцию со стороны детей. На формирование ее характера и направленности влияют два фактора: индивидуальные психологические особенности ребенка и специфика воздействия родителей или других членов семьи. В педагогической литературе они рассматриваются как **типичные реакции детей**. Рассмотрим наиболее характерные из них.

Шалость – краткий, эпизодичный отрезок незначительно нарушающего существующие правила поведения ребенка, в котором ярко проявляется его активность, инициативность, изобретательность.

Озорство – сознательное незначительное нарушение ребенком установленных правил с целью получить определенную моральную или материальную выгоду для себя.

Каприз выражается в нецелесообразных действиях и проступках, необоснованном противодействии и сопротивлении указаниям, советам и требованиям взрослых. Внешне он проявляется в недовольстве, раздражительности, двигательном перевозбуждении.

Непослушание – наиболее распространенная в дошкольном и младшем школьном возрасте форма сопротивления требованиям, просьбам, советам родителей, нравственным нормам семейного и общественного поведения.

Проступок – заблаговременно продуманное действие, наносящее ущерб другому лицу или сложившимся в данном социуме отношениям. Чаще всего он объясняется возрастными особенностями, неумением ребенка произвольно подавлять свои сиюминутные желания и руководить собственным поведением.

Детский негативизм проявляется как немотивированное сопротивление ребенка влиянию на него окружающих людей. Различают две разновидности негативизма: *пассивный* и *активный*. В первом случае ребенок выражает свое нежелание выполнить просьбу или требование старших, а во втором поступает противоположным образом по сравнению с тем, что от него требуют.

Упрямство – психическое состояние, очень близкое к негативизму. Это отрицательная особенность поведения ребенка, выражающаяся в сознательном (преднамеренном) необоснованном и нерациональном противодействии просьбам, советам, требованиям и указаниям родителей. Это вид упорного непослушания, для которого нет видимых и четких мотивов. Оно также проявляется в желании продолжать начатое действие даже в тех случаях, когда становится очевидным, что оно бессмысленно и не приносит пользы.

Каждая из рассмотренных реакций ребенка порождает соответствующую ответную реакцию родителей. Ее направленность, характер, методы и средства приобретают процессуальные признаки и формируют соответствующий каждой семье стиль семейного воспитания.

Стиль семейного воспитания

Стиль семейного воспитания представляет собой *систему приемов и средств, а также характер эмоционального взаимодействия родителей (старших) и детей*. В педагогической литературе описана достаточно обширная его феноменология (А.И.Захаров, Э.Г.Эйдемиллер, А.Е.Личко и др.), однако в последнее время он рассматривается как своего рода реализация личностных особенностей родителей во взаимоотношениях с детьми. Рассмотрим этот подход на основе соответствующей разработки А.Г.Лидерса и Е.Н.Спиревой¹, по оценке которых индивидуально-психологические особенности, например, матери, придают **семейному воспитанию** следующую **специфику**.

- *Экстравертированная мама* (активная, непосредственная, открытая в эмоциональных проявлениях) больше внимания, сил и времени уделяет воспитанию ребенка, придает достаточное значение удовлетворению его потребностей. В то же время она требовательна, предъявляет больше запретов в воспитании, в связи с чем в семье возможна конфронтация с детьми.

- *Спонтанная мама*, склонная к раскованному самоутверждению, наступательности и лидированию, также уделяет ребенку много времени, предъявляет чрезмерное число требований, запретов и санкций, в связи с чем возможны случаи игнорирования его потребностей, что может привести к воспитательной конфронтации и отсутствию сотрудничества между родителем и ребенком.

- *Агрессивная мама* уделяет ребенку меньше внимания, может игнорировать удовлетворение его потребностей, а также предъявлять к нему повышенное число запретов, санкций. Такая мама склонна к эмоциональному отвержению ребенка, эмоциональной дистанции, вследствие чего в семье часты воспитательная конфронтация и отсутствие сотрудничества с ребенком.

¹ См.: Лидерс А.Г., Спирева Е.Н. Стиль семейного воспитания и личностные особенности родителей: монография. –М.: Омега, 2006. –С.63-106.

- *Ригидная мама* предъявляет много требований и запретов, постоянно контролирует детей, уделяет их воспитанию достаточно много времени, сил и чрезмерного старания.

- *Интровертированная мама* (погруженная в свой внутренний мир, замкнутая) склонна к оставлению ребенка на периферии педагогического внимания. Такая мама предъявляет недостаточно требований, запретов и санкций. В воспитании часто наблюдается отсутствие сотрудничества с ребенком, проявляется эмоциональная дистанция.

- *Сензитивная мама* уделяет ребенку много внимания, с готовностью выполняет его просьбы, предъявляет мало требований и запретов. В воспитании наблюдается эмоциональная близость между родителем и ребенком.

- *Тревожная мама* также уделяет ребенку много внимания, сил и времени, часто уступает ему, предъявляет мало требований и запретов. В воспитании часто проявляется тревожность за ребенка, что его инфантилизирует.

- *Лабильная мама*, склонная к компромиссам, достаточно уделяет времени и сил воспитанию, удовлетворению потребностей детей, предъявляет меньше запретов, санкций, но больше требований. С ребенком ей легче сотрудничать, наблюдается эмоциональное принятие ребенка, духовная близость с ним.

Стиль воспитания также во многом определяется личностными ресурсами семьи, которые, с одной стороны, зависят от состава семьи (полная или неполная семья, многодетная семья, наличие близких родственников - братьев, сестер, бабушек, дедушек и пр.), а с другой - от состояния здоровья, образования, индивидуальных интересов, уровня притязаний и т.д. старших членов семьи. В этом случае одной из важнейших характеристик выступает отношение старших к младшим, как к своим безусловным жизненным ценностям, от чего зависит мера их участия в воспитании.

Определенную роль в формировании стиля семейного воспитания играют и материальные ресурсы (затраты на питание, одежду, возможность приобретать игрушки, книги, аудиовизуальную технику, наличие у младших персонального пространства - комнаты, детского уголка, письменного стола и пр.).

В наиболее обобщенном виде стиль семейного воспитания в педагогической литературе определяется как авторитарный, демократический или либеральный с достаточно широким спектром промежуточных вариантов. Например, для **авторитарного стиля воспитания** характерно стремление старших максимально подчинить своему влиянию младших, пресекать их инициативу, жестко добиваться выполнения своих требований, контролировать их поведение, интересы и даже желания. Ему присуща строгость и безапелляционность суждений родителей. Угроза с целью принуждения выступает его главным средством. Коммуникация направлена преимущественно от старших к младшим. Такой стиль может вызвать у детей психологическое отчуждение от внешнего мира и враждебность по отношению к окружающим его людям.

Демократический стиль характеризуется стремлением старших установить теплые отношения с младшими, поощрять их инициативу и самостоятельность. Взрослые не считают себя непогрешимыми и объясняют мотивы своих

требований. Доверие к младшим в принципе отличает тип контроля над ними от авторитарного стиля, делает основными средствами воспитания одобрение и поощрение. Содержание взаимодействия в воспитании определяется не только старшими, но и младшими, которые часто выступают его инициаторами.

Либеральный стиль предполагает всепрощенчество и нерациональную терпимость в отношениях с детьми. Его источником преимущественно является чрезмерная родительская любовь или отрешенность от воспитания детей. При реализации данного стиля семейного воспитания дети зачастую растут неорганизованными, недисциплинированными и безответственными.

В реальности представленные стили семейного воспитания в чистом виде встречаются редко. Обычно практикуются компромиссные варианты. К тому же старшие члены семьи могут реализовывать не идентичные друг другу стили (например, отец - более авторитарен, мать - либеральна). Следовательно, в каждом случае речь может идти о той или иной технологии семейного воспитания.

11.2. Технология семейного воспитания

Учитывая, что рассмотрение семьи в качестве субъекта педагогического взаимодействия и специфической социокультурной среды формирования и развития личностной сферы ребенка предполагает реализацию соответствующих отношений между родителями и детьми, целесообразно рассмотреть технологическую сторону этого процесса. При этом важно иметь в виду, что решение этой задачи предусматривает раскрытие, прежде всего, состава ее основных компонентов: целей, задач, принципов, правил, методов и средств.

Цели и задачи семейного воспитания

Цели семейного воспитания, отражая требования государства, общества и конкретной социальной группы к личностным особенностям людей, все же отражают их уникальное своеобразие. В современной педагогической литературе оно увязывается с направленностью педагогической деятельности родителей на воспитательное взаимодействие с детьми в трех воспитательных сферах – долга, интереса и любви. Более подробно рассмотрим каждую из них, а также их воспитательные возможности, содержание и механизм действия.

- *Сфера долга.* Ее содержанием является ответственность родителей и детей за нормальное функционирование семьи. Конституционной обязанностью является забота родителей о воспитании детей и забота детей о родителях. Долг призывает к выполнению всех бытовых, трудовых дел, к овладению художественной культурой, к здоровому отдыху и трезвой жизни. Привычное, нравственное сознание детей и родителей в духе долга и ответственности формируется в повседневной бытовой деятельности на основе взаимной требовательности и уважения. Активное общение в сфере долга обеспечивается взаимопомощью, взаимной проверкой качества выполнения порученного дела и т.п.

Чувство долга, воспитанное в семье, легко переносится ребенком в другие сферы жизни. В сфере же долга средствами семьи осуществляется начальное гражданское, духовное, трудовое, нравственно-волевое воспитание.

- *Сфера интереса.* Общий семейный интерес объединяет и сплачивает родителей и детей в дружный коллектив на основе совместной увлекательной деятельности. Интерес следует активно вводить в сферу долга. Ребенок, являясь участником развития различных семейных ситуаций, с интересом относится к выполнению тех или иных порученных ему заданий. Выполнение долга и обязанностей в этом случае основывается у него не только на волевых усилиях, но и ассоциируется с приятными эмоциями и переживаниями. Главное заключается в том, чтобы увлекательность, рожденная чистым интересом, сливалась у него с чувством обязанности, ответственности и долга.

Свободный интерес проявляется у членов семьи также друг к другу, к делам каждого на производстве, в образовательных учреждениях, к душевному состоянию. С этим естественным интересом к успехам близкого человека тесно связан интерес членов семьи к общественной жизни. Духовному общению членов семьи способствуют совместно прочитанная и обсуждаемая книга, просмотренный кинофильм, посещение экспозиции музеев и выставок.

Укреплению воспитательных функций в сфере интереса способствуют совместные занятия физкультурой и спортом. Также скрепляет семью интерес к совместному активному отдыху, труду на садово-огородном участке, туристическим походам, длительным прогулкам в лесу, катанию на коньках, лыжах, велосипедах, активным играм в теннис, волейбол и т.д.

- *Сфера любви.* Сферы долга и интереса не могут существовать вне отношений внутрисемейной любви, которая придает всей жизни в семье особый, неповторимый колорит, формирует в ребенке тонкие человеческие чувства. Если в семье преобладает слепая и бездумная, бездуховная любовь, то на ее почве вырастает групповой эгоизм. Нормальная родственная любовь развивает в ребенке любовь к людям. Родственная любовь проявляется как обостренное эмоционально окрашенное, уважительное и заботливое отношение членов семьи друг к другу. Она активно стимулирует внутрисемейное общение и деятельность, направленную на облегчение и улучшение жизни близких. Родители и дети стремятся не к личному удовольствию, а к доставлению блага любимому человеку. Это рождает и укрепляет в сознании ребенка подлинную, высшую человеческую любовь как к близким ему, так и другим людям.

Родственную любовь способны пробуждать в детях лишь те родители, братья и сестры, бабушки и дедушки, которые глубоко и искренне любят друг друга. Любовь воспитывается только в атмосфере любви, которая органично впитывается в сознание ребенка и направляет его эмоционально-волевые отношения к жизни. Родственники в семье проявляют любовь самоотверженной помощью, заботой и душевной тревогой за близкого человека.

Активная деятельная любовь к людям выражается у детей чувством ответственности за другого человека и все живое, чувством долга перед обществом и самим собой. Подлинный гуманизм, ответственная и деятельная любовь роди-

телей к детям предполагает проявление ими справедливости и требовательности, предоставление ребенку самостоятельности и условий для самоутверждения. Демократизм и гуманизм развивают в детях те родители, которые сами проявляют душевную чуткость и отзывчивость к людям. Гуманизм, как и родственная любовь, питается той атмосферой, которую творят родители в семье.

Рассмотрение целей семейного воспитания через развитие перечисленных воспитательных сфер позволяет выделить в этом виде педагогической деятельности родителей соответствующие **задачи**. Они объединены в три группы и в самом общем виде предусматривают:

1. *Воспитательные задачи:*

- формирование основ характера ребенка, его исходных нравственных установок и позиций;
- закладывание основ трудолюбия, стремления к общественно полезной деятельности, порядку и дисциплине, соблюдению норм жизни общества.

2. *Образовательно-воспитательные задачи:*

- осуществление нравственно-эстетической подготовки ребенка к формированию в будущем собственных семейных отношений;
- формирование чувства любви, доброжелательности, глубокого уважения к отцу и матери, сестрам и братьям;
- возвращение чистого чувства уважения и любви к представителям другого пола, мужского достоинства и девичьей чести;
- вооружение умениями и навыками организации быта, семейного досуга, ведения семейного хозяйства.

3. *Личностно-развивающая задача* - создание условий для физического, нравственного, умственного, трудового, эстетического и т.д. становления детей в процессе повседневной деятельности и общения.

Об уровне достижения целей воспитания детей в семье свидетельствует не только их хорошая успеваемость, но и степень проявления трудолюбия, творческого подхода к делу, здоровых интересов. Не менее важны общественная активность, физическая закалка, развитый художественно-эстетический вкус, дисциплинированность и сила воли. Важным показателем успешности семейного воспитания также является отсутствие у детей таких негативных качеств как жадность, зависть, стремление к наживе, меркантильность, вещизм.

Цели и задачи семейного воспитания определяют его общую направленность. В то же время его технологическая составляющая формируется на основе реализации соответствующих принципов и правил воспитания.

Принципы и правила семейного воспитания

Как известно, принципы воспитания – это наиболее общие исходные положения, в которых выражены основные требования к содержанию, методам и организации воспитательного процесса. В условиях семьи они отражают специфику воспитательного взаимодействия родителей и детей и в отличие от общих воспитательных принципов рассматривают как педагогические позиции, которыми руководствуются родители при решении воспитательных задач.

Какие же требования предъявляются к принципам семейного воспитания? Охарактеризуем наиболее важные из них.

- *Обязательность*. Принципы семейного воспитания – это не простой совет родителям. Они требуют обязательного и полного воплощения в условиях семьи. Игнорирование их требований некоторыми родителями не просто снижают эффективность воспитательного взаимодействия с детьми, но и подрывают его основы. Отец или мать, нарушающий требования принципов, самоустраняется от участия в этом процессе, лишают детей радости от общения с родителями, а в отдельных случаях даже приводят к формированию их психической патологии и (или) психологической (поведенческой) девиации.

- *Комплексность*. Принципы несут в себе важное требование, предполагающее их одновременное, а не поочередное, изолированное применение на всех этапах воспитательного взаимодействия в семье. Следовательно, они должны учитываться не в последовательной цепочке, а одновременно.

- *Равнозначность*. Принципы семейного воспитания как общие фундаментальные положения одинаковы по педагогической значимости. Среди них нет таких, что требуют реализации в первую очередь, и таких, реализацию которых можно отложить даже на ближайшее будущее. Одинаковое внимание ко всем принципам предотвращает возможные педагогические нарушения течения воспитательного процесса в условиях конкретной семьи.

Следует отметить, что в семейной педагогике до настоящего времени не сложилось взаимопризнаваемой **системы принципов** воспитания детей в семье. Сейчас здесь просматривается достаточное разнообразие подходов. Однако рациональность предполагает выделить в них наиболее актуальные для современного этапа развития отечественной педагогической мысли, реализующей, преимущественно, гуманистические позиции мировой педагогики.

Обобщение существующих подходов к систематизации принципов воспитания позволило выделить в них следующие основополагающие положения, детерминирующие организацию и осуществление педагогического взаимодействия родителей и детей в процессе семейного воспитания.

- *Принцип креативности* предусматривает создание в семье необходимых условий для свободного развития и реализации способностей детей. Родителям важно не только знать физиологически обусловленный уровень интеллектуальных, физических и других задатков своих детей, но и оказывать им содействие в их развитии, применении и совершенствовании. Это создает благоприятные предпосылки для диагностики и реализации личностного потенциала ребенка в приемлемой для него сфере общественно-значимой деятельности.

- *Принцип гуманизма* предполагает признание личности ребенка, как любого другого человека, в качестве абсолютной человеческой ценности. Это требует от родителей понимания и признания самоданности и уникальности своих детей, их неповторимости в человеческой жизни.

- *Принцип демократизма* основывается на установлении равноправных духовных отношений между взрослыми и детьми. Естественно, что это не требует признания «руководящей роли» ребенка в семье – это само по себе абсурдно. Однако учет его мнения о тех или иных событиях, предложений по решению семейных задач и проблем должен стать правилом для семьи.

▪ *Принцип гражданственности* требует от родителей целенаправленной деятельности по реализации собственного «Я» ребенка в системе общественно-государственных отношений. В более раннем возрасте это может быть участие в работе общественных организаций, в последующем – реализация собственных прав и исполнение обязанностей перед государством, обществом и семьей.

▪ *Принцип ретроспективности* требует от родителей осуществления воспитательного взаимодействия с ребенком с позиций преемственности национальной воспитательной системы, учета национальных, региональных и муниципальных педагогических систем, устоев и традиций.

▪ *Принцип приоритетности общечеловеческих нравственных норм и ценностей* предполагает построение системы семейного воспитания с учетом общепризнанных нравственных норм и ценностей, а также подходов к построению межличностного взаимодействия. Здесь важно, чтобы критерии отбора семейных норм и ценностей не противоречили признаваемым человечеством.

Наряду с принципами семейного воспитания в специальной литературе находит отражение и целый ряд **педагогических правил**, реализация которых целесообразна в воспитательном взаимодействии родителей и детей. От принципов они отличаются не столько научной обоснованностью, сколько жизненной востребованностью. Рассмотрим некоторые из них.

• *Приоритет ближайшего круга общения.* Его значение основано на том, что сила взаимного влияния людей друг на друга прямо пропорциональна степени их духовной, этической, моральной и нравственной близости. Однако необходимо учитывать, что у тех, кого мы любим, всегда есть власть над нами.

• *Считать ребенка таким, каким он должен быть.* Соблюдение этого правила формирует так называемую «перспективу личностного развития ребенка». В связи с этим вполне уместно привести слова В.Гете: «Если мы принимаем людей такими, как они есть, мы делаем их хуже. Если же мы относимся к ним так, как будто они таковы, какими им следует быть, мы помогаем им стать такими, какими они в состоянии стать».

• *Избегать «давящего молчания».* Молчание, иногда в воспитательных целях сознательно удерживаемое родителями, вызывает у ребенка нарастающее и непереносимое неприятное чувство, когда он сам в себе вдруг начинает слышать произнесенное родительское «Ты этого заслужил своим поведением».

• *Признание внутреннего начала ребенка.* Великое искусство делать детей другими состоит в том, чтобы сначала вынудить его признать это начало внутри себя, а затем внушить ему, что он может стать лучшим.

• *Использование «зависимости Парето»* в разговоре с детьми. Ее смысл заключается в том, что в первые 20% времени разговора человек достигает 80% результата, а за оставшиеся 80% - всего лишь 20% эффективности.

• *«Попадание впросак».* Непослушный ребенок, попавший в неудобную ситуацию, когда он выглядит некрасиво или глупо (причем он понимает, что сам «подставился» своим непослушанием), спешит скорее из нее выбраться.

Следующими элементами, формирующими технологию семейного воспитания, выступают его методы и средства.

Методы и средства семейного воспитания

Методы воспитания в семье – это приемы и средства, с помощью которых осуществляется целенаправленное педагогическое взаимодействие родителей и детей. В связи с этим они достаточно прочно увязаны с общими методами воспитания, но имеют соответствующую **специфику**, обусловленную следующими концептуальными положениями:

а) влияние на ребенка осуществляется исключительно индивидуально и основывается на его конкретных действиях и поступках, а также приспособлении к его психическим и личностным особенностям;

б) выбор методов зависит от педагогической культуры родителей: понимания цели воспитания, родительской роли, представлений о ценностях, стиля отношений в семье, особенностей воспитательного взаимодействия и др.

Вследствие этого методы семейного воспитания несут на себе яркий отпечаток личности родителей и неотделимы от них. Считается, что сколько родителей – сколько и разновидностей методов. Однако в большинстве семей используются **общие методы семейного воспитания**, к которым отнесены:

- *метод убеждения*, предусматривающий педагогическое взаимодействие родителей с целью формирования у ребенка внутреннего согласия с предъявляемыми к нему требованиями. В качестве его средств преимущественно используются объяснение, внушение и совет;

- *метод поощрения* предполагает использование системы педагогически целесообразных средств (похвала, подарки, формирование перспективы) с целью побуждения ребенка к формированию у себя желаемых свойств и качеств личности или привычек поведения;

- *метод совместной практической деятельности* подразумевает участие родителей и детей в одних и тех же мероприятиях воспитательной направленности (посещение музеев, театров; семейные выезды на природу; благотворительные акции и поступки и др.);

- *метод принуждения* (наказания) предполагает применение по отношению к ребенку системы специальных не унижающих его личностного достоинства средств, с целью формирования у него отказа от нежелательных действий, поступков, суждений и др. Как правило, в качестве средств наказания используется лишение его определенного перечня значимых для него удовольствий – просмотра телевизора, прогулки с друзьями, использования компьютера и др.

Несомненно, что в семейном воспитании могут применяться и другие методы педагогического взаимодействия с детьми. Это обусловлено спецификой семейного воспитания в каждом конкретном случае. Однако их **выбор** должен опираться на ряд общих **условий**:

- ♦ знание родителями своих детей и учет их положительных и отрицательных качеств: что читают, чем интересуются, какие домашние и общественные поручения выполняют, какие трудности испытывают и др.;

- ♦ личный опыт родителей, их авторитет, характер отношений в семье, стремление и способность воспитывать детей личным примером;

- ♦ в случае предпочтения детьми общения с родителями приоритет отдается методу совместной практической деятельности;
- ♦ учет уровня педагогической культуры родителей.

Однако рациональные духовные контакты в семье не могут возникнуть в результате реализации лишь представленных принципов, правил, методов и средств воспитания. Для этого должны быть созданы соответствующие педагогические предпосылки. Их взаимодействие может быть рассмотрено в моделях семейного воспитания.

Модели семейного воспитания

Результаты специального изучения своеобразия семейных отношений последних лет позволили выделить **типичные модели семейного воспитания**. Они были положены в основу соответствующей систематизации, отражающей те или иные системообразующие признаки. Это позволило сформировать достаточно широкий спектр научных подходов. Рассмотрим тот из них, где в качестве основания для систематизации выступает характер внутрисемейных отношений и его влияние на воспитание детей.

- *Семьи, уважающие детей.* Детей в таких семьях любят. Родители знают, чем они интересуются, что их беспокоит. Уважают их мнение, переживания, стремятся тактичным советом помочь и ободрить. Это наиболее благополучные для воспитания семьи. Взаимоотношения родителей и детей в этой модели характеризуются общей высоконравственной атмосферой семьи: порядочностью, откровенностью, взаимным доверием, равенством и взаимопомощью.

- *Отзывчивые семьи.* Отношения между взрослыми и детьми нормальные, но существует определенная дистанция, которую родители и дети стараются не нарушать. В таких семьях родители часто сами решают, что нужно детям, вникают в их заботы и интересы, а дети делятся с ними своими проблемами. Они растут послушными, вежливыми, но недостаточно инициативными. Также дети в таких семьях нередко с трудом могут сформировать и отстаивать собственное мнение, легко попадают в зависимость от других людей.

- *Материально-ориентированные семьи.* В таких семьях главное внимание уделяется материальному благополучию. Детей здесь с раннего детства приучают смотреть на жизнь прагматически. Духовный мир родителей и детей, как правило, обеднен. Такой вариант модели воспитания может сформироваться и при чрезмерной увлеченности родителей собой, своей работой или собственными отношениями.

- *Враждебные семьи.* В них преобладает неуважение к детям, недоверие, слежка за ними, физические наказания. В результате дети, как правило, растут скрытными, недружелюбными, плохо относятся к родителям, не ладят между собой и со сверстниками, не любят школу и могут уйти из семьи.

- *Асоциальные семьи.* Это скорее не семьи, а временное пристанище для детей, которых здесь не ждут, не любят и не приемлют. Родители в этих семьях, как правило, ведут аморальный образ жизни. Влияние таких родителей на детей может быть только крайне негативным.

Несомненно, что содержание и направленность каждой из представленных моделей семейного воспитания формируются в результате взаимодействия многих факторов. Нам же важнее всего рассмотреть те из них, которые оказывают отрицательное влияние на формирование семейной воспитательной среды. На этом основании социальными педагогами выделено несколько наиболее часто встречающихся **причин** этого.

1. *Педагогическая несостоятельность родителей.* Воспитание детей принадлежит к самым трудным сферам человеческой деятельности. Однако значительное большинство родителей приступает к этому очень ответственному делу, не имея о нем никаких педагогических представлений. Но поскольку родители сами воспитывались в семье, в детском саду, в школе, у них возникают иллюзии осведомленности. Об этом парадоксе К.Д.Ушинский писал: «Искусство воспитания имеет ту особенность, что почти всем оно кажется делом знакомым и понятным, а иногда даже делом легким — и тем понятнее и легче кажется оно, чем менее человек с ним знаком теоретически или практически».

2. Другая причина - *жестокое, варварские методы воспитания*, в результате которых дети начинают бояться, ненавидеть, презирать родителей и любыми путями спасаются от них. Тут уже на смену (если когда-то и существовавшему) общению приходит полное отчуждение, вражда. В одной из центральных газет были опубликованы вполне современные — при всей их невероятности — результаты анкетирования семи тысяч школьников с третьего по десятый класс в пятнадцати городах страны. Оказалось, что 60% родителей используют физические наказания. В 9% применяется стояние в углу на коленях, горохе, битых кирпичях, в 5% - удары по лицу, голове и другим частям тела.

3. Следующая причина парадоксально противоположна только что обозначенной - *сотворение в семье кумира обычно в лице единственного ребенка*. Задобренного, зацелованного, заласканного. Капризного и плаксивого. А в результате - эгоцентричного и бессовестно-равнодушного.

Тот или иной вариант влияния некоторых факторов на формирование модели семейного воспитания вовсе не является фатальной доминантой. Если родители смогут психологически и педагогически грамотно - сами или с помощью учителя, психолога-консультанта или социального педагога школы - разобраться в сложившейся ситуации, то преодоление отрицательных факторов возможно, что позволит преобразовать ущербную модель в благополучную.

Сознательное отношение к воспитанию в семье требуется и от детей. Это связано с тем, что в него входит постепенное развитие их ответственности за семейный микроклимат. В связи с этим А.С.Макаренко вполне правомерно отрицал жертвенность родителей и «авторитет» своеобразной тиранической любви с их стороны, когда те не требуют от детей духовного возмещения за свою родительскую самоотверженность. Позитивная позиция родителей столь же необходимо для нормального воспитания, как и позиция детей. Именно это позволяет сформировать рациональные отношения в семье, положительно влияющие на эффективность семейного воспитания.

Виды рациональных воспитательных отношений в семье

Первый и главный из них - **разумная организация семьи**. Общие перспективы, совместная деятельность, определенные домашние обязанности, традиции взаимопомощи, совместных решений, общих интересов и увлечений служат благодатной почвой для произрастания и развития ростков внутренних взаимосвязей родителей и детей.

В коллективной жизни семьи можно наиболее успешно создавать обстоятельства воспитательного процесса, подкрепляющие словесные требования. Однако следует учитывать, что они не всегда совпадают с жизненными. Их нередко приходится создавать вопреки жизненным обстоятельствам. К примеру, семья может частично освободить девочку-подростка от хозяйственных забот, так как в семье есть трудоспособная бабушка. Однако в этом случае обязанности бабушки и внучки должны быть распределены таким образом, чтобы девочка чувствовала необходимость своей помощи и считала ее для себя совершенно обязательной.

Дети ожидают от родителей глубинного, пристального интереса к их внутреннему миру, учета их возрастных и индивидуальных особенностей. В связи с этим следует учитывать, что возрастные особенности — это характерные для того или иного возрастного периода анатомо-физиологические и психологические особенности развития. А под индивидуальностью детей имеется в виду существенное своеобразие его основных личностных свойств и качеств.

Рациональный подход к детям также требует от родителей **педагогического такта**, учета жизненного опыта воспитанников, их эмоционального состояния, тонкого и неторопливого анализа мотивов поведения и отдельных поступков, чуткого, мягкого прикосновения к внутреннему миру человека. Чувство такта должно подсказать родителям, как скрыть обнаженность прямого воспитательного воздействия. Ведь хорошо известно, что дети не любят чувствовать себя объектом воспитания. И поэтому общение, совместные дела, единые устремления становятся наиболее естественным процессом воспитания.

Рационально во внутрисемейных отношениях с детьми использовать педагогические возможности **увлечений детей**. Но этот путь предполагает и другое - привлечение детей к собственным занятиям и увлечениям. В некоторых семьях существует правило: часть предметов и вещей, необходимых человеку для жизни, он должен уметь делать сам. Так, у отца и сына обыкновенная кладовая комната становится столярной или слесарной мастерской. Временами она переоборудуется в фотолабораторию. Уже по родителям можно узнать в детях будущих конструкторов, туристов, спортсменов, участников художественной самодельности, коллекционеров и т.д..

Таким образом, в каждой семье может сложиться многообразная система установления и укрепления связей родителей и детей - от родителей к детям и от детей к родителям. Однако весьма важная роль в семейном воспитании также принадлежит собственным стараниям ребенка по личностному развитию и совершенствованию – самовоспитанию.

Самовоспитание детей в семье

Следует сразу отметить, что в основе самовоспитания детей лежит **принцип опережающего отражения** в сознании человека тех действий и поступков, которые он собирается совершить, определение тех черт и качеств, которые он предполагает сформировать у себя. Если подобная «мысленная программа» формируется в сознании у ребенка, то она побуждает его к практическим действиям по ее реализации, создает стимулы для проявления волевых усилий. Вот почему, когда у детей появляется потребность в устранении тех или иных недостатков в своем характере или поведении, родителям важно помочь им поставить четкую цель и обосновать необходимость ее достижения.

Современная педагогика в связи с этим выработала практические рекомендации. Часть из них сформулированы в работах А.И.Кочетова. В связи с рассматриваемой проблемой автор предлагает исходить из определенных **параметров оценки самовоспитания детей**, к основным из которых он относит:

- *направленность самовоспитания*, т.е. мотивы ребенка в собственной работе по личностному самосовершенствованию;
- *содержание самовоспитания*, определяющее сферу личностного самосовершенствования – умственное, физическое, эстетическое, религиозное, комплексное и др.;
- *устойчивость самовоспитания* - случайное, эпизодичное или постоянное личностное самосовершенствование;
- *эффективность самовоспитания* – полнота и качество влияния воспитательной работы над собой на формируемые или совершенствуемые свойства и качества личности ребенка.

В целях оказания помощи собственным детям в решении задач самовоспитания важное значение имеет соответствующая **педагогическая работа родителей**. Тут многое зависит от того, насколько они компетентны в вопросах технологии самовоспитания, в какой мере знакомы с научной и популярной литературой по этой проблеме, насколько ответственно относятся к исполнению своих воспитательных обязанностей в семье. В самом общем виде содержание этой работы может рассматриваться по трем основным направлениям:

- формирование у детей устойчивого убеждения о необходимости и пользе самовоспитания в личностном самосовершенствовании;
- оказание помощи детям в уяснении сущности самовоспитания, его методов и путей осуществления;
- оказание практической помощи в разработке программы самовоспитания, педагогическая поддержка в процессе ее реализации.

Специальные исследования показывают, что для большинства родителей наиболее сложной задачей, решаемой в рамках каждого из представленных направлений, является оказание помощи детям в выборе наиболее эффективных именно для них **методов самовоспитания**. Ее решение невозможно без уяснения их педагогической сущности. В связи с этим остановимся на их перечислении и наиболее общей педагогической характеристике.

▪ *Метод самоубеждения.* Его сущность состоит в том, что ребенок, выявив самостоятельно или с помощью родителей свои личностные недостатки, формирует в своем сознании внутреннюю установку на необходимость их устранения. При этом мало ограничиваться только мысленным самоубеждением. Гораздо эффективнее оно становится тогда, когда ребенок вслух проговаривает те действия, которые способствуют устранению недостатка.

▪ *Метод самовнушения* предусматривает то, что ребенок сам воздействует на собственную психику, внушает себе, как будет вести себя или каких действий не будет делать. Эффективность самовнушения обуславливается тем, что, закрепившись на уровне подсознания, оно определяет поведение ребенка.

▪ *Самообязательство.* Главная сущность этого метода заключается в том, что ребенок, задавшись целью преодолеть у себя тот или иной личностный недостаток, берет на себя определенное обязательство. Для более прочного закрепления в сознании его также целесообразно проговаривать вслух. В результате самообязательство будет побуждать ребенка к достижению намеченной цели и способствовать формированию соответствующих свойств личности.

▪ *Метод самокритики* предполагает, что ребенок с помощью родителей или самостоятельно объективно анализирует результаты своей деятельности или поступков, оценивает их целесообразность и, при необходимости, предусматривает для себя условия для исключения их повторения.

▪ *Метод эмпатии* (мысленного переноса себя в положение другого человека). Этот метод весьма хорош, когда речь идет о формировании у ребенка отзывчивости к людям, стремления к взаимопомощи. Его сущность заключается в том, что в процессе самовоспитания он вырабатывает у себя положительные качества и преодолевает отрицательные, ставя себя в положение взаимодействующего с ним человека, сопереживая его чувствам, и таким образом побуждает себя к самосовершенствованию.

▪ *Самопринуждение.* Этот метод применяется в тех случаях, когда ребенок определил те или иные правила, нормы своего поведения, но не проявляет достаточной силы воли в соблюдении данного правила. Поэтому данный метод также применим и для развития у него необходимых волевых качеств.

Об **эффективности** решения ребенком задач **самовоспитания** принято судить по двум основным признакам:

1. Наличие и уровень сформированности социальных качеств и, прежде всего, таких как ответственность, достоинство, индивидуальность, общественная активность, независимость, твердость взглядов и убеждений.

2. Уровень психического развития ребенка, который позволяет ему управлять собственным поведением и деятельностью. Способность обдумывать свои поступки и управлять ими – существенный и важный признак личностной сформированности растущего и развивающегося человека.

Реализация рассмотренных теоретических положений педагогических проблем семейного воспитания будет более эффективной, когда эта деятельность будет координироваться с педагогическими усилиями школы и общественных организаций.

Координация педагогической деятельности семьи, школы и общественных организаций

Задачи координации педагогических усилий ведущих субъектов общественного воспитания подрастающего поколения (семья, школа, муниципальные и общественные организации) осуществляется по **следующим направлениям**.

- ◆ Координация планов воспитательной работы педагогического коллектива школы, родительского комитета, советов общественности по месту жительства, клубов, библиотек, стадионов, правоохранительных органов, органов здравоохранения и попечительства с четким распределением функций каждого из этих субъектов воспитательного процесса.

- ◆ Организация усилиями школы систематического обучения родителей и представителей общественности теории и практике воспитательной работы с детьми в условиях семьи, муниципальных и общественных организаций.

- ◆ Тщательное изучение и совместное обсуждение хода и результатов воспитательной работы, выявление причин обнаруживаемых недостатков и осуществление совместных мер по их устранению.

Основную часть работы с родителями школа проводит через родительские объединения различных форм – комитеты, советы, конгрессы, ассоциации, общества и т.д. Каждое из них имеет свой устав (положение, регламент), которым определяются главные направления деятельности, права и обязанности участников воспитательного процесса. Ключевым требованием комплекса «семья-школа» является обеспечение родительского контроля над всеми, в том числе и воспитательными, направлениями школьной деятельности.

Одной из главных задач родительских объединений остается организация и осуществление педагогического всеобуча. Лектории, круглые столы, конференции, родительские школы и многие другие формы реализуемого в последние годы педагогического просвещения помогают тем родителям, которые хотят лучше понять своего ребенка, правильно организовать процесс общения с ним, помочь в решении трудных вопросов, преодолеть конфликтное состояние. С этой целью многие комитеты выделяют средства на покупку педагогической литературы для родителей, поддерживают издание и распространение популярных педагогических газет и журналов.

Главная нагрузка по обеспечению реальной связи семьи и школы ложиться на плечи классного руководителя. Свою деятельность он организует через родительский комитет, собрания, а также через учителей, работающих в данном классе. Важной частью практической деятельности классного руководителя является регулярное личное посещение учащихся дома, изучение условий их жизни на месте, согласование и координация с родителями совместных мер по усилению воспитательного взаимодействия с детьми, предотвращению нежелательных педагогических эффектов воспитания. Следовательно, традиционной функцией педагогического взаимодействия классного руководителя с родителями учеников остается просвещенческая функция.

Таким образом, инстинкт родственности, «голос крови» интенсивно проявляется тогда, когда родители и дети по-человечески близки друг другу, связаны узами не только родственной, но и духовной близости. Это важная предпосылка успешного воспитательного процесса в семье, проникновения во внутренний мир детей и успешного взаимодействия с ними. В то же время, каждый возрастной период создает особые возможности для укрепления и развития внутренних связей с детьми. Только при их наличии требования и пожелания родителей становятся для детей нравственными критериями их поведения. В этом случае у детей возникает и развивается потребность советоваться с родителями, мысленно ставить себя на их место в трудных жизненных ситуациях, равняться на них, следовать их наставлениям. Именно это и обеспечивает эффективность семейного воспитания.

Вопросы и задания для самоконтроля знаний

1. На основе сравнительного анализа общего и семейного воспитания определите специфические особенности последнего.
2. Как влияют сложившиеся отношения родителей и детей на формирование и разрешение конфликтов в семейном воспитании?
3. Какие из типичных реакций ребенка могут проявляться в авторитарном, демократичном и либеральном стиле семейного воспитания?
4. Выявите и обоснуйте взаимосвязь методов и средств семейного воспитания с его принципами и правилами.
5. Оцените возможность реализации изученных видов рациональных воспитательных отношений родителей и детей в моделях семейных отношений.

Дополнительная литература

1. **Григорович, Л.А.** Педагогика и психология: учеб. пособие для студентов вузов / Л.А. Григорович, Т.Д. Марцинковская. -М.: Гардарики, 2003. -475 с.
2. **Крысько, В.Г.** Психология и педагогика: курс лекций / В.Г. Крысько. -М.: Омега, 2006. -368 с.
3. **Реан, А.А.** Психология и педагогика /А.А. Реан, Н.В. Бордовская, С.И. Розум. -СПб.: Питер, 2008. -432 с.
4. **Харламов, И.Ф.** Педагогика: учеб. для студентов вузов, обуч-ся по пед. спец./ И.Ф. Харламов. -М.: Гардарики, 2002. -517 с.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Вигман, С.Л.** Педагогика в вопросах и ответах: учеб. пособие / С.Л.Вигман –М.: ТК Велби, 2004. -208 с.
2. **Гребенюк, О.С.** Общие основы педагогики: учеб. для студентов вузов, обучающихся по спец.031000 "Педагогика и психология": Допущено Министерством образования РФ / О.С. Гребенюк, М.И. Рожков. -М.: Владос, 2003. -160 с.
3. **Григорович, Л.А.** Педагогика и психология: учеб. пособие для студентов вузов: Рек. Министерством образования РФ / Л.А. Григорович, Т.Д. Марцинковская. -М.: Гардарики, 2003. -475 с.
4. **Калюжный, А.С.** Личностно-ориентированное воспитание в условиях факультета военного обучения: монография / А.С.Калюжный; НГТУ им. Р.Е.Алексеева. Нижний Новгород: НФВИУ, 2007. -195 с.
5. **Калюжный, А.С.** Методические основы изучения личности: учеб. пособие / А.С.Калюжный. -Н.Новгород: ННОУ «Гуманитарный институт», 2004. -29 с.
6. **Калюжный, А.С.** Психология, педагогика и этика профессиональной деятельности: курс лекций / А.С.Калюжный. -Н.Новгород: ННОУ «Гуманитарный институт», 2004. -179 с.
7. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б.М. Бим-Бад. –М.: Изд-во БРЭ, 2002. -528 с.
8. **Реан, А.А.** Психология и педагогика / А.А. Реан, Н.В. Бордовская, С.И.Розум. –СПб.: Питер, 2008. -432 с.
9. **Харламов, И.Ф.** Педагогика: учеб. для студентов вузов, обуч-ся по пед. спец. / И.Ф. Харламов. -4-е изд., перераб. и доп. -М.: Гардарики, 2007. -517 с.

КАЛЮЖНЫЙ АНАТОЛИЙ СТЕПАНОВИЧ

ПСИХОЛОГИЯ И ПЕДАГОГИКА

Редакторы: **Т.В.Третьякова, Е.В.Комарова**
Компьютерный набор и верстка **А.С.Калюжный**
Оформление обложки: **В.В.Зубков, Е.В.Кныш**

Подписано в печать 30.12.2010. Формат 60x84 1/16
Бумага офсетная. Печать офсетная. Усл. печ. л. 19,75
Уч. изд. л. 19,0. Тираж 400 экз. Заказ 77

Нижегородский государственный технический университет им. Р.Е.Алексеева.

Типография НГТУ им. Р.Е.Алексеева.

Адрес университета и полиграфического предприятия:
603950, ГСП-41, Нижний Новгород, ул. Минина, 24.



КАЛЮЖНЫЙ АНАТОЛИЙ СТЕПАНОВИЧ

– доктор педагогических наук, профессор
кафедры «Профессиональная педагогика и психология»
Нижегородского государственного
технического университета им. Р.Е.Алексеева
и кафедры «Общая педагогика»
Нижегородского государственного
педагогического университета
E-mail: kaanst@mail.ru

Педагогическую деятельность начал в 1975 г. На преподавательской работе в учреждениях высшего профессионального образования с 1988 г.

Заместитель председателя докторского диссертационного совета НГПУ по направлению 13.00.08 – «Теория и методика профессионального образования». Автор первой научной разработки проблемы личностно-ориентированного воспитания в условиях образовательных учреждений высшего профессионального образования. Опубликовал более 130 научных, учебных и учебно-методических работ по проблемам общей и военной психологии и педагогики, среди которых: монографии «Личностно-ориентированное воспитание в высшей военной школе» (2004) и «Личностно-ориентированное воспитание в условиях факультетов военного обучения» (2007); учебники «Психология, педагогика и этика профессиональной деятельности» (2003), «Психология и педагогика» (2006); учебные пособия «Актуальные проблемы воспитания курсантов военного училища» (1995), «Педагогические основы воспитательной работы в воинском подразделении» (2005); публикации в журнале «Ориентир» Министерства обороны РФ и др. С 2010 г. работает над учебником «Основы психологии и педагогики» в рамках вариативной части ФГОС (образовательных стандартов РФ третьего поколения).



УСЛУГИ ОПЕРАТИВНОЙ ПЕЧАТИ на бумаге формата А0 – А4

- Распечатка контрольных, курсовых, дипломных и диссертационных работ, а также других научных и учебных материалов.
- Сканирование и распечатка научных публикаций, учебных и учебно-методических изданий, журнальных статей, схем, чертежей и др.
- Ксерокопирование документов.
- Печать цветных и черно-белых фотографий форматов 10x15 и 15x20 с цифровых носителей заказчиков.

ИП Андреев В.В.

Н.Новгород, ул. Минина, 24. Левое крыло, третий этаж
Контактный телефон: (831) 419-88-43.

ISBN 978-5-93272-847-5



9 785932 728475

Факультет коммуникативных технологий НГТУ им. Р.Е.Алексеева
Кафедра «Профессиональная педагогика и психология»

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПОМОЩЬ И КОНСУЛЬТИРОВАНИЕ

студентов, аспирантов, докторантов, преподавателей и других категорий сотрудников НГТУ им. Р.Е.Алексеева.
Н.Новгород, Казанское шоссе, 12. Каб. 6304 и 6215.
Контактный телефон: (831) 257-86-79.