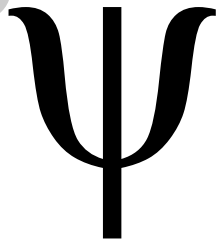




ПСИХОЛОГИЯ

УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ КОМПЛЕКС
ПО УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЕ



МИНСК 2014

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ РЕСПУБЛИКИ БЕЛАРУСЬ
УЧРЕЖДЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ
«МИНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ВЫСШИЙ
РАДИОТЕХНИЧЕСКИЙ КОЛЛЕДЖ»

ПСИХОЛОГИЯ

УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ КОМПЛЕКС
ПО УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЕ

специальности 1-08 01 01

«Профессиональное обучение (по направлениям)»

для направлений специальности

1-08 01 01-02 «Профессиональное обучение (радиоэлектроника)»,

1-08 01 01-07 «Профессиональное обучение (информатика)»,

1-08 01 01-08 «Профессиональное обучение
(экономика и управление)»

Минск
МГВРК
2014

УДК 159.9(075)
ББК 88я7
П86

Рекомендовано к изданию кафедрой психолого-педагогических дисциплин (протокол № 2 от 02.09.2013 г.) и Научно-методическим советом учреждения образования «Минский государственный высший радиотехнический колледж» (протокол № 3 от 31.10.2013 г.)

А в т о р ы:

д-р психол. наук, профессор **Л. В. Маришук**, **Г. М. Будревич**,
Н. М. Толкач, канд. пед. наук, доцент **О. В. Славинская**,
И. В. Слабухо, канд. психол. наук, доцент **Т. Е. Черчес**, **Т. И. Юхновец**,

Под ред. д-ра психол. наук, профессора **Л. В. Маришук**

Р е ц е н з е н т ы:

Т. М. Савельева, зав. сектором психологии развивающего образования «Национальный институт образования», д-р психол. наук, профессор;
кафедра психологии профессионального образования УО «Республиканский институт профессионального образования»

Психология : учеб.-метод. комплекс по учебной дисциплине специальности 1-08 01 01 «Профессиональное обучение (по направлениям)» для направлений специальности 1-08 01 01-02 «Профессиональное обучение (радиоэлектроника)», 1-08 01 01-07 «Профессиональное обучение (информатика)», 1-08 01 01-08 «Профессиональное обучение (экономика и управление)» / Л. В. Маришук [и др.] ; под ред. Л. В. Маришук. – Минск : МГВРК, 2014. – 258 с.

ISBN 978-985-526-217-7

Представлены материалы, необходимые для обеспечения изучения дисциплины: краткий конспект лекций, планы семинарских занятий, рекомендации по подготовке к ним и задания для управляемой самостоятельной работы, материалы для контроля.

Предназначено для студентов и преподавателей МГВРК. Может быть использовано учреждениями высшего образования при изучении дисциплины «Психология» как по всем направлениям специальности 1-08 01 01 «Профессиональное обучение (по направлениям)», так и по другим специальностям.

УДК 159.9(075)
ББК 88я7

ISBN 978-985-526-217-7

© Учреждение образования «Минский государственный высший радиотехнический колледж, 2014

Введение

Цель учебно-методического комплекса (УМК) – обеспечение реализации требований образовательной программы высшего образования I ступени и образовательного стандарта специальности 1-08 01 01 «Профессиональное обучение (по направлениям)» по учебной дисциплине «Психология» для направлений специальности 1-08 01 01-02 «Профессиональное обучение (радиоэлектроника)», 1-08 01 01-07 «Профессиональное обучение (информатика)», 1-08 01 01-08 «Профессиональное обучение (экономика и управление)».

Педагогическое образование – целенаправленный процесс формирования у выпускника профессиональной готовности к творческой деятельности и непрерывному профессиональному росту, обретению профессиональной субъектности [102, 104]. Овладевая профессией педагога-инженера, ее особенностями, целями и требованиями, вплоть до необходимого уровня развития речи и умения владеть собой, следует использовать развивающий потенциал каждой учебной дисциплины, и, естественно, ничем незаменимой психологии, учитывая психологическую природу творчества.

Именно субъектный подход, положенный в основу организации конструируемого учебного процесса по дисциплине, определил отбор содержания и механизмы его реализации, представленные в материалах УМК. Формирование субъектности, положенное в основу подготовки педагога-инженера, позволяет на основе имеющихся индивидуальных черт характера и качеств личности каждого студента путем развития их положительных сторон, необходимых профессионалу-педагогу, подготовить работника, которого ожидает учреждение образования.

Педагогическое образование отличается универсальностью, то есть полнотой набора дисциплин, составляющих базовую подготовку в единстве профессионального (специального) и социально-гуманитарного (общекультурный, психологический и педагогический) компонентов, что обеспечивает междисциплинарные связи. Процесс обучения рассматривается как субъект-субъектная система взаимодействия. Системообразующим фактором этой системы выступает умение «учить самого себя», а обратной связью – результат – профессионализм выпускника – «учить других» [102]. Противоречие между освоением учебной деятельности и формированием у обучающегося собственной педа-

гогической позиции разрешается за счет индивидуализации обучения, конструирования учебных процессов, в которых связывается в одно целое, как образовательный процесс, так и его осмысление, и исследовательская работа. Освоение знаний каждого компонента способствует профессиональному росту по следующим направлениям:

– дисциплины социально-гуманитарного компонента представлены тремя циклами: общекультурный цикл способствует формированию мировоззрения, определению собственных личностных и профессиональных целей. С учетом специфики каждой специальности используются обогащающие эрудицию возможности каждой учебной дисциплины. Широта полученной разносторонней эрудиции, связанная с приобретаемой специальностью и личным опытом студента, при наличии сформированной профессиональной субъектности не только станет основой для эффективного преподавания, но и позволит ему стать интересным собеседником, сформирует его эстетические интересы и пристрастия;

– психологический цикл способствует осознанию студентом себя субъектом учебной и профессиональной деятельности, формированию умений профессиональной рефлексии. Он должен реализовываться при изучении каждой дисциплины, в анализе литературных и жизненных фактов, что позволяет направленно развивать профессиональное (психологическое) мышление, осознавать свои сильные и слабые стороны. Освоение этого цикла предполагает программно осуществляемую работу по формированию умений саморегуляции – готовности владеть собой, не раздражаться, находить соответствующие целям воспитания формы поведения и выражения мыслей, намерений, чувств. Он выступает методологической базой педагогического цикла дисциплин, способствующего самовоспитанию личности; освоению студентом способов реализации собственной профессиональной деятельности; умений, обеспечивающих определение педагогического контекста, в рамках которого необходимо выявлять факторы, определяющие эффективность принимаемых решений [103];

– профессиональный (специальный) компонент предоставляет знания дисциплин специальности, знания, которые педагог должен не просто иметь в наличии, но уметь ими оперировать в повседневной практической деятельности.

Образование в эффективном варианте обеспечивает условия становления гармоничной личности, индивидуальности и студента, и преподавателя, фасилитирует развертывание творческо-

го потенциала, формирует психологическую компетентность выпускников специальности с квалификациями: педагог-радиотехник, педагог-программист, педагог-экономист.

При формировании субъектности личности важнейшее место занимает умственное воспитание как базовая основа накопления общекультурных знаний, обеспечивающих достижение общей и научной эрудиции. Освоение знаний – творческий процесс, итог непрерывного познания реальности, ее осмысление и переосмысление в ходе учебной и профессиональной деятельности, в процессе самообразования. Системное знание в сочетании с широкой общей эрудицией является детерминантой творческого мышления, поиска новых закономерностей по механизмам аналогии, ассоциации. Критериями подлинного научного знания являются [102]: постижение сущности изучаемого явления, объекта и осмысленное ее усвоение, то есть интериоризация; системность усвоенных знаний, их прочность; применение знаний в деятельности; перенос их на другие области знаний, формирование на их основе новых представлений, понятий; способность аргументированно отстаивать их сущность, передавать знания другим людям, то есть способность к их экстериоризации.

С одной стороны, формирование субъектности – это процесс, определяемый усвоением, накоплением, интериоризацией важных для личности знаний, формированием навыков и умений мыслительной деятельности: сравнения, анализа, синтеза, абстрагирования, конкретизации, обобщения, классификации и систематизации искомой информации, которые, как указывает С. Л. Рубинштейн, «являются различными сторонами основной операции мышления – «опосредования», то есть раскрытия все более существенных объективных связей и отношений» [79, с. 324]; логичности, критичности мышления, объективности суждений, что обеспечивается достижением определенного уровня умственного развития. С другой – это процесс формирования соответствующих убеждений, мотиваций к поиску, усвоению и накоплению знаний, привычки к умственному труду, становлению научного мировоззрения.

Одной из важнейших составляющих профессиональной субъектности является языковое и речевое воспитание – формирование умения грамматически правильно и логично излагать свои мысли, что во многом зависит от речи преподавателей теоретических и, прежде всего, практических, специальных дисциплин. Слу-

шающий тоже говорит, только про себя, пишет П. П. Блонский [102]. Логичная, грамматически правильная речь, воспринимаемая студентами на каждом занятии, способствует становлению и развитию их мышления, формирует способность к сосредоточенной умственной работе, развивает все психические познавательные процессы, что повышает продуктивность и эффективность умственного труда. Логичная, стилистически выверенная речь способствует установлению контактов, лучшему пониманию людьми друг друга, облегчает общение – важную сторону человеческой жизни [102]. Обучение общению, умению вести диалог и полилог, слушать и слышать другого – важный фактор формирования субъектности.

Если преподаватель имеет неверное представление о самом себе, что случается, не так уж редко, ошибочно представляет себе, как его воспринимает аудитория, то его взаимопонимание с аудиторией, а значит и взаимодействие с ней, существенно ухудшается. Нужны специальные социально-психологические меры, чтобы приблизить преподавателя к аудитории.

Для того чтобы формировать субъектность у других, необходимо ее наличие у формирующего. Вспомним А. С. Макаренко: «...прежде чем воспитывать детей, следует воспитать воспитателей». Лица, получающие педагогическое образование, обязаны ориентироваться в происходящих интеграционных процессах, тенденциях развития мирового образовательного пространства, суть которых заключается в том, что современное образование становится все более поликультурным, предполагающим широкую гуманитарную подготовку специалиста. Повышение профессионализма педагогических кадров определяется целенаправленной подготовкой студентов, у которых сформирована готовность к эффективной деятельности с первого дня самостоятельной работы. Цель обучения педагога-инженера может быть сформулирована так: «научить учиться – учить самого себя и своих учеников». Поставленная цель должна решаться в двух плоскостях – и как формирование умений учебной деятельности, необходимых студенту – будущему педагогу, специалисту, и как знания, которые он – педагог, должен уметь передать своим ученикам, стимулируя их к самостоятельной познавательной деятельности. Получать удовольствие от гностической деятельности может только ее субъект. Профессионализм обеспечивается

реализацией в учебном процессе идеи саморазвития и самореализации личности студента – будущего педагога. Изучение учебных дисциплин становится не самоцелью, а средством развития будущих профессионалов. Знания, которыми они должны овладеть, превращаются из цели обучения в средство развития и самосовершенствования и студента, и специалиста, как активных субъектов учебной и образовательной деятельности.

Подготовка педагога-инженера – духовно-нравственной, граждански ответственной, творческой личности, обладающей профессиональной рефлексией, стремлением к саморазвитию и самореализации, то есть обладающей профессиональной субъектностью, характеризующейся высоким уровнем сформированности методологической, исследовательской, дидактической, методической, коммуникативной, информационной компетентности – может быть реализована только на основе и при участии достижений современной фундаментальной науки, при ведущей роли гуманитарных дисциплин.

Логика построения учебного процесса по дисциплине «Психология» и предлагаемого УМК определяется развивающей целью обучения – становлением студентов субъектами учебно-профессиональной деятельности, формированием профессиональной субъектности выпускников.

Социокультурная и социопедагогическая ситуация в Республике Беларусь диктуют необходимость качественной профессиональной подготовки педагога-инженера (педагога-радиоинженера, педагога-программиста, педагога-экономиста). Психологическая подготовка предполагает сочетание теоретического и практического обучения в соотношении, позволяющем на основе глубоких и всесторонних теоретических знаний осваивать навыки и умения практической работы.

Дисциплина «Психология» является фундаментальной теоретической дисциплиной, интегрирующей психологическое знание, обобщающей теоретические и экспериментальные исследования, изучающей общие психологические закономерности, определяющей теоретические принципы и методы психологии, ее основные понятия, категориальный строй в их современном состоянии и историческом развитии. Дисциплина связана и с прикладными задачами современной психологии, в ней раскрываются теоретические положения различных концепций личности,

демонстрируется, как эти положения могут быть применены к решению важных задач психологической практики в сфере образования, управления и консультирования. Психология имеет важное значение для других наук: философии, социологии, политологии, юриспруденции, экономики, физиологии, кибернетики и информатики, языкознания, педагогики, искусствovedения и др.

Знание психологии обеспечивает диалектико-материалистическое понимание природы психического, столь необходимое для правильной ориентации в окружающем мире. Настоящему курсу отводится одно из центральных мест в формировании у студентов позитивной мотивации к освоению психологических знаний и умений, лежащих в основе социально-профессиональной компетентности, позволяющей сочетать академические, профессиональные и социально-личностные компетенции.

Цели и задачи учебной дисциплины «Психология»

Цель преподавания дисциплины – обеспечение теоретической подготовки высококвалифицированных специалистов, обладающих глубокими знаниями направлений исследований в психологии, имеющих целостное представление о системе психологической науки, понимающих сущность психического отражения и психической деятельности личности, владеющих методами психологии и способных к самостоятельной педагогической деятельности.

Образовательная: формирование у студентов системы понятий психологии; ее категорий, принципов и методов, понимания ее роли в системе наук, направлений развития, представлений о личности и закономерностях ее развития.

Воспитательная: формирование у студентов мотивации к изучению психологических дисциплин, освоению приемов самообразования, обретению субъектности в учебной и профессиональной деятельности, самоактуализации и самореализации.

Развивающая: формирование умений обобщения и анализа психологического материала; адекватной перцепции и рефлексии событий, профессионально значимых качеств педагога-радиоинженера, педагога-программиста, педагога-экономиста.

Задачи:

– сформировать общее представление о феноменологическом своеобразии психологии как науки;

– обеспечить усвоение общих характеристик и исторического контекста изменений предмета психологии;

– сформировать у студентов представление о поступательном процессе развития теоретических знаний о личности, понимаемых как его составляющие, характеризуемых собственным развитием;

– сформировать у студентов представления о личности как одной из основополагающих психологических категорий;

– обеспечить формирование у студентов диалектико-материалистического понимания природы психического как субъективного отражения объективной реальности;

– добиться прочного усвоения знаний методологических принципов психологии; специфики ее объекта и предмета, закономерностей развития личности, ее деятельности, этапов формирования навыков и умений в процессе познавательной деятельности;

– научить студентов использовать полученные знания закономерностей личностного развития и психической деятельности, как для построения процесса профессиональной деятельности, так и развития собственных профессионально значимых качеств;

– способствовать формированию в учебно-воспитательном процессе навыков самопознания, самообразования, самовоспитания.

Выраженные в целях и задачах способы деятельности и умения составляют суть психолого-педагогической компетентности, которая способствует формированию важнейшего результата профессиональной подготовки студентов в вузе – социально-личностных компетенций выпускника в следующих дидактических единицах: объект и предмет психологии, ее принципы, задачи и методы; филогенез и онтогенез психики, ее структура и функции; сознание, бессознательное, самосознание; психология деятельности; личность, ее структура в отечественной психологии; психические процессы: познавательные, эмоциональные, волевые; потребности и мотивация личности; психология индивидуальности: темперамент, характер, способности; малые группы; взаимодействие, общение; конфликты; требования деятельности к психике человека; особенности систем «человек–машина–среда» (СЧМС) и работа оператора в СЧМС; обучение, воспитание, развитие; психология деятельности учащегося; психология труда учителя.

В результате изучения дисциплины выпускник должен **знать**:

– систему психологии, ее основные принципы, методы;

– концепции возникновения и этапы развития психики;

- теорию психического отражения;
- основные психологические категории;
- индивидуально-психологические особенности личности;
- психические процессы, состояния и свойства личности;
- психологические проблемы воспитания и обучения, общие законы и закономерности усвоения учащимися знаний, формирования навыков, умений и мастерства;
- социально-психологические особенности групп и коллективов;
- межличностные отношения;
- особенности внутригрупповых процессов и явлений;
- причины внутриличностных и межличностных конфликтов;
- сущность взаимодействия человека и техники в СЧМС;

уметь:

- характеризовать структуру, содержание, критерии и свойства сознания, формы проявления бессознательного;
- различать активность, поведение, деятельность; действия и операции, навыки и умения деятельности; выделять ее виды;
- анализировать развитие психических познавательных процессов и способностей в деятельности, проявления характера и темперамента;
- использовать знания психологических особенностей личности в практике учебной и воспитательной работы с учащимися;
- решать психологические проблемы, возникающие в учебно-воспитательном процессе;
- использовать знания психологии для управления коллективом учащихся.

Содержание курса включает шесть разделов, представляющих собой тесно взаимосвязанные, относительно самостоятельные дидактические единицы.

РАЗДЕЛ 1. ВВЕДЕНИЕ В ПСИХОЛОГИЮ. Знакомит с представлениями о предмете психологии, ее месте в системе наук, методологическими основами и методами исследования; объектом, предметом, принципами психологии, ее классическими понятиями, вопросами эволюции психики, освещающими естественнонаучные основы психологии, основные этапы развития психики и ее высшей формы – сознания. Обсуждается проблема сознания, самосознания и бессознательного; представлены основы психологии деятельности, раскрывающей психологическое понимание

деятельности как внешней детерминанты внутреннего психического развития личности; мотивационно-потребностная сфера личности, ее полимотивированность.

РАЗДЕЛ 2. ПСИХОЛОГИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ ПРОЦЕССОВ. Объясняет законы функционирования психики человека, иерархию и взаимосвязь психических явлений и включает анализ внимания, ощущения, восприятия, памяти и представлений, мышления и речи, воображения.

РАЗДЕЛ 3. ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ. Демонстрирует содержание понятий: «личность», «направленность личности», «основные компоненты направленности»; «индивидуальность», «типологические свойства личности» (темперамент); «характер», его акцентуации; «способности»; «эмоции и чувства»; «волю».

РАЗДЕЛ 4. СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ. Раскрывает закономерности социального поведения личности, ее взаимодействий, общения; психологию малых групп и коллективов; межличностные отношения в них; основы конфликтологии; методы разрешения конфликта; особенности семьи как малой группы, ее функции и кризисы.

РАЗДЕЛ 5. ОСНОВЫ ИНЖЕНЕРНОЙ ПСИХОЛОГИИ. Раскрывает ряд положений психологии труда, в том числе требования деятельности к личности специалиста; взаимодействие человека и техники; психологическую характеристику деятельности человека-оператора в СЧМС.

РАЗДЕЛ 6. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ. Посвящен совместной деятельности учащихся и педагога (преподавателя общетехнических, общепрофессиональных и специальных дисциплин, мастера производственного обучения). В нем дефинируются понятия педагогической психологии: учение, учебная деятельность, обучение, развитие; анализируются психологические факторы воспитания; педагогическое общение и его трудности; стили педагогической деятельности; особенности личности педагога и его способности; представлен психологический анализ урока (занятия).

Программа дисциплины «Психология» предусматривает лекционные, семинарские и практические занятия; лабораторные занятия; самостоятельную работу студентов, в процессе которой предполагается выполнение контрольной работы с использованием первоисточников, представленных в списках дополнитель-

ной литературы. В МГВРК реализуется образовательный процесс на основе достаточно большого количества учебных планов, поэтому организационно-методическое структурирование курса многообразно. Например, дисциплина может содержать или не содержать выполнение курсовой или контрольной работы, поэтому в УМК приведен наиболее эффективный вариант структурирования дисциплины. Выполнение курсовой работы исключено в соответствии с тенденциями структурирования учебного плана нового поколения. Вместо курсовой работы по дисциплине может выполняться реферат в рамках управляемой самостоятельной работы (УСР). Задания контрольной работы для студентов заочной формы получения образования могут быть использованы в качестве индивидуальных заданий в рамках УСР.

Кроме указанного выше и содержащегося в тексте представленного материала в УМК по дисциплине «Психология» входят учебные программы для реализуемых образовательных программ, перечень вопросов экзамена, билеты экзамена, электронные средства обучения:

- Психология: краткий конспект (Маришук Л. В., Будревич Г. М., Слабухо И. В., Толкач Н. М., МГВРК, 2013);
- Психология: интерактивный список литературы (Слабухо И. В., Махнач В. С., Славинская О. В., МГВРК, 2013).

Представленные в УМК списки литературы являются примерными. Источники списка дополнительной литературы не являются обязательными для полного освоения студентами. В него включены источники, рекомендованные для реферирования, УСР, выполнения контрольной работы и заданий, которые иногда носят точечный характер.

По тексту комплекса указаны ссылки на источники литературы цифрами, соответствующими их номеру в списке.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ РАЗДЕЛ

1.1. Рекомендации к восприятию и освоению лекционного материала

Лекционный курс знакомит студентов с теоретическими положениями психологии, ориентирует их в понятийно-категориальном аппарате. Лекция – это форма учебной работы, представляющая собой трансляцию интегрированного знания изучаемой дисциплины, приобретенного преподавателем на основе изучения научной литературы и включающего материалы собственных научных исследований, с целью реализации информационной, ориентирующей, объясняющей и убеждающей функций.

Восприятие интересной лекции провоцирует проявление феномена коллективного внимания, концентрации собственного внимания каждым слушателем и, одновременно, его распределения и переключения, так как помимо слушания лекции студент должен фиксировать в конспекте основные ее положения, ключевые понятия, не допуская дословного воспроизведения слов лектора. Последнее требует от студента умений вычленять главное и компрессировать поступающую информацию, преобразуя ее в текст, что развивает оперативную память и вербально-логическое мышление, способствуя освоению операций мыслительной деятельности: анализа, синтеза, обобщения, конкретизации, систематизации, превращения их в отработанные алгоритмы. Грамотное проведение лекции определяет эмоциональное выделение преподавателем первостепенных ее положений с помощью изменения интонационного рисунка (громкости, пауз), примеров, иллюстраций, что влечет сопереживание со стороны студентов, определяя их включенность в процесс слушания и лучшее усвоение материала.

Диалогизации лекции может способствовать знакомство с кратким ее изложением, представленным в настоящем УМК. Обладая начальной информацией, студенту проще подготовить вопросы преподавателю, просить разъяснения того или иного момента содержания лекции. Подготовка к восприятию учебного материала – первый шаг к качественному его усвоению, первый шаг по пути «собственного образовательного маршрута» – обретения субъектности.

1.2. Краткий конспект лекций

РАЗДЕЛ 1. ВВЕДЕНИЕ В ПСИХОЛОГИЮ

ТЕМА 1.1. **Общая характеристика предмета психологии. Основные исторические этапы развития психологической науки**

Понятие «психология», ее предмет

В дословном переводе слово психология (греч. *psyché* – душа, *logos* – слово) означает наука о душе. Однако надо признать, что современное научное знание отрицает существование души как особой субстанции. Психология – наука о закономерностях развития и функционирования психики как особой формы жизнедеятельности, субъективное отражение объективной реальности или же субъективный образ. Психическое отражение – субъективное, активное, вызванное потребностью, избирательное отражение объективного мира. «Психология имеет длинное прошлое, но краткую историю», – писал Г. Эббингауз в 1908 г. в книге «Очерки психологии».

Этапы развития психологии как науки

В развитии психологии выделяют три этапа:

– I этап длился около 2 тыс. лет. В этот период в психологии, являвшейся частью философии, были определены основные психологические проблемы: о природе психического, об отражении, материальности (Аристотель) и идеальности (Платон) психики. Предметом изучения психологии была душа. Трактат Аристотеля «*Per psyché*», датируемый примерно 335 г. до н. э., можно считать началом психологии;

– II этап – вторая половина XIX в. – начало XX в. – оформление психологии как самостоятельной науки: развитие немецкой психофизики (Г. Гельмгольц, Э. Г. Вебер, Г. Т. Фехнер, П. Бугер); открытие лаборатории экспериментальной психологии В. Вундта (1875); исследования русских физиологов И. М. Сеченова, И. П. Павлова, В. М. Бехтерева. Возникновение естественнонаучной парадигмы. «Психическая деятельность, как всякое земное явление, происходит во времени и пространстве», – писал И. М. Сеченов. Первый Психологический конгресс, который состоялся в Париже в 1889 г., был посвящен физиологической психологии. В этот период особенно остро обсуждается вопрос о том, является-

ся психология естественной или общественной наукой. Предметом психологии выступает измерение психических явлений;

– III этап (XX в.) – возникновение и развитие различных психологических школ и течений, превращение психологии в разветвленную систему научных дисциплин. Предметом глубокой психологии (психоанализ, индивидуальная и аналитическая психология) выступает сознание и бессознательное. Предметом бихевиоризма – поведение. Отечественная психология в качестве предмета рассматривает психическое отражение. В настоящее время психология – венец наук о человеке. В человеке соединились природа и общество. Личность – феномен биосоциальный. Психология отражает эту сложную двуединую природу человека: только в обществе происходит превращение человеческого детеныша в человека.

Важнейшая функция психологии в общей системе научного знания состоит в том, что она, синтезируя в определенном отношении достижения ряда других областей научного знания, является интегратором всех... научных дисциплин, объектом исследования которых является человек, отмечал Б. Г. Ананьев.

Объектом психологии, как и многих других наук, является человек.

Предметом исследования психологии являются *общие закономерности психики как формы психического отражения действительности* или более широко – закономерности и механизмы психики, как складывающегося в мозгу образа действительности, на основе и при помощи которого осуществляется управление поведением и деятельностью, имеющей у человека личностный характер.

Важнейшей **задачей** общей психологии является, по словам С. Л. Рубинштейна, «познание психического посредством тех объективных связей, которыми оно объективно определяется... Психологическое познание – это опосредованное познание психического через раскрытие его существенных, объективных связей и опосредований». Иначе говоря, исследование психологических закономерностей развития психики, формирования человека как личности. Личность формируется в деятельности, поэтому вторая **задача** общей психологии – изучение психологической сущности деятельности человека.

Перед тем как обратиться к отраслям психологии, остановимся на основных трех ее **принципах**, разработанных и сформулированных С. Л. Рубинштейном:

1. **Принцип детерминизма** означает, что психика определяется образом жизни и изменяется с изменением образа жизни, то есть сознание человека носит общественно-исторический характер.

2. **Принцип развития психики (сознания) в деятельности** означает, что психика может быть правильно понята и адекватно объяснена, если она рассматривается как продукт развития и результат деятельности. Усвоение общественного опыта выступает в качестве формы психического развития.

3. **Принцип единства сознания и деятельности** означает, что они не противоположны друг другу, но и не тождественны, сознание образует внутренний план деятельности, ее программу. В сознании формируются динамические модели действительности, при помощи которых происходит ориентация человека в окружающей среде. В этом проявляется активность сознания.

Помимо вышеперечисленных трех, К. К. Платоновым выделяются также: **принцип историзма** (общественно-исторической обусловленности развития сознания), **структурности и иерархичности**.

Структура психологической науки. Отрасли психологии

Общая психология делится на три части:

1. Учение о предмете и методах. Теория психологического познания.
2. Учение о психических процессах, психических свойствах, психических состояниях.
3. Учение о личности.

Среди психологических наук выделяют: фундаментальные и прикладные; теоретическую и экспериментальную психологию.

Фундаментальные науки имеют общее значение для понимания и объяснения психологии и поведения людей, например: общая психология и история психологии.

Прикладные науки. Их достижения применяются в практической психологической деятельности, например: психология труда, нейрофизиология.

Общая психология – наименование, употребляемое для характеристики наиболее общих закономерностей, выявляемых психологией, методов изучения, которыми пользуется эта наука,

теоретических принципов, которых она придерживается, основных научных понятий, вошедших в ее обиход. Результаты исследований в области общей психологии – фундаментальная основа развития всех отраслей и разделов психологической науки.

Общая психология (теоретическая и экспериментальная) может рассматриваться как основа основ психологической науки. Логика познания предполагает сначала целостное глобальное изучение психики, затем анализ отдельных психических явлений по конкретным характеристикам, после которого возможен высший вторичный синтез, позволяющий проникнуть в сущность целого.

Теоретическая психология имеет своей задачей создание теории, объясняющей эмпирические факты и зависимости на основе общих законов материального мира.

Экспериментальная психология – система экспериментальных методов и методик, устанавливающая эмпирические зависимости на основе экспериментального изучения и описания характеристик того или иного психического феномена. Основы экспериментальной психологии заложены психометрией – измерением психических явлений (Х. Вольф) и психофизикой – «наукой об измерении ощущений» (Г. Фехнер). Соблюдение психометрических требований (психометрика – технология создания психодиагностических методик) является принципом экспериментальной психологии.

Система психологической науки может анализироваться с точки зрения системного подхода. **Система** – совокупность компонентов, взаимодействие которых вызывает появление новых, интегративных качеств, не свойственных отдельно взятым составляющим ее компонентам, представляет собой определенную целостность; воздействие на отдельные ее компоненты вызывает возмущение всей системы; сама система активно воздействует на свои компоненты, преобразовывая их соответственно собственной природе.

В системном подходе обычно выделяются следующие **аспекты**:

– **системно-исторический** (изучение системы в динамике ее развития и становления);

– **системно-компонентный** (изучение совокупностей компонентов, составляющих систему, и каждого из них как отдельную микросистему);

– **системно-функциональный** (выявление функционального содержания каждого из компонентов системы и самой системы, позволяющего обнаружить причинно-следственные связи);

– **системно-иерархический** или **системно-структурный** (выделение в функционировании компонентов системы связей субординации (по вертикали) и связей координации (по горизонтали));

– **системно-интегративный** (выявление системообразующего фактора), организующего как саму систему, так и каждую из микросистем. При осуществлении системного подхода важным и существенным является **механизм обратной связи**, который может рассматриваться как ответ целостной системы на возмущение любого из ее компонентов, как воздействие системы на свои компоненты в целях их преобразования для получения нового интегративного качества.

Для построения **системы** психологической науки, вслед за К. К. Платоновым, мы предлагаем для выделения ее отраслей использовать внешний и внутренний критерии.

Внутренним критерием построения **системы психологической науки** является **логика развития** психологии. Отрасли, выделяемые по внутреннему критерию, составляет группа наук, изучающая динамику развития психики в филогенезе и онтогенезе, становление личности и индивидуальности. Эти отрасли напрямую связаны с общей психологией, научные факты, получаемые ими, обогащают ее, способствуя развитию, и анализируют это развитие.

Среди отраслей психологии, выделяемых по **внутреннему критерию** (служат развитию самой науки), выступают:

– **история психологии** – ставит своей задачей реконструкцию возникновения и прошлого опыта психологической науки с целью разработки теории развития психологических идей, раскрытия условий и причин этого развития, закономерностей и механизмов получения нового знания о психической реальности. Исследования этой отрасли направлены на анализ деятельности различных психологических школ, сопоставление взглядов ученых, внесших значимый вклад в изучение психики (поведения, сознания, бессознательного), всего, что составляет предмет психологической науки;

– **сравнительная психология** (зоопсихология, эволюционная психология) – изучает филогенез психики как отражения,

предысторию и предпосылки развития человеческого сознания, онтогенез психики животных, поведение беспозвоночных, психику позвоночных и психику приматов;

– **психология развития** – изучает развитие психики в онтогенезе, индивидуальное развитие личности от эмбриональной стадии до старости. Включает:

– **детскую психологию** (роль биологического созревания в психическом развитии, периодизации детства);

– **акмеологию** (комплексную науку о человеке в периоде его зрелости, достижения им профессиональной субъектности, психологию зрелого возраста);

– **геронтопсихологию** (психологию стариков, процессы инволюции психики и возможности сохранения интеллектуальной активности);

– **специальная психология** (аномального развития), изучающая психологические особенности аномальных детей, которая очень тесно связана с медицинской психологией и нейропсихологией. Она включает:

– **олигофренопсихологию**, изучающую психологические особенности умственно неразвитых детей, дефект которых обусловлен диффузным поражением коры головного мозга (психический дизонтогенез);

– **тифлопсихологию** (психологию слепых) и **сурдопсихологию** (психологию глухих), изучающие психологические особенности детей с нарушениями деятельности анализаторных систем;

– **психофизиология** лежит в основе общей психологии как одна из ее естественнонаучных основ, она исследует свойства нервной системы человека в детерминации его психической деятельности и устойчивых индивидуально-психологических различий. По предмету это психология, но по методам – физиология. Психофизиология изучает:

– ощущения и восприятия, чувствительность как нервные процессы в анализаторных системах;

– мнемическую функцию – образование и сохранение следов, что связано с пластичностью нервных процессов;

– тоническую функцию, выражающуюся в деятельности мышечной, сосудистой и секреторной систем;

– речь и мышление – функциональную роль разных областей мозга и их взаимосвязей в осуществлении речевых процес-

сов; связь мыслительной деятельности с работой слухоречемоторного анализатора;

– внимание и его нейрофизиологические корреляты (изменение характера электроэнцефалограмм (ЭЭГ) и вызванных потенциалов, кожно-гальванической реакции);

– функциональные состояния и эмоции – исследование нейрогуморальных механизмов их возникновения и протекания. Например, в подкорковых областях мозга открыты центры удовольствия и неудовольствия.

Отдельной ее отраслью в настоящее время стала **нейропсихология**, исследующая мозговые механизмы высших психических функций, на основе разработанной А. Р. Лурией теории системной динамической локализации высших психических функций. **Нейропсихология** подразделяется на несколько направлений, решающих основную ее теоретическую задачу – изучение мозговой организации высших психических функций собственными методами. Выделяются:

– **клиническая нейропсихология** изучает особенности синдромов при поражении различных мозговых структур (метод синдромного анализа);

– **экспериментальная нейропсихология** изучает формы нарушения психических процессов, эмоциональных состояний и личности (методы экспериментальной психологии);

– **реабилитационная нейропсихология** изучает механизмы восстановления высших психических функций при локальных поражениях мозговых структур (методы восстановительного обучения);

– **нейропсихология детского возраста** изучает особенности нарушений высших психических функций у детей разных возрастов с отклонениями в развитии (коррекционные методы, направленные на превенцию вторичных дефектов). Понятно, что последняя связана и с психологией развития, и с медицинской психологией, о которой будет сказано ниже (с. 25);

– **дифференциальная психофизиология** изучает зависимость индивидуальных особенностей психики, темперамента от индивидуальных различий в деятельности мозга, типа высшей нервной деятельности;

– **дифференциальная психология** изучает межиндивидуальные и межгрупповые различия, причины и последствия этих различий.

Интенсивно развивается как самостоятельная психологическая дисциплина **психогенетика**, изучающая взаимодействие генетических (наследственных) и средовых факторов в формировании межиндивидуальной и межгрупповой вариативности психических и психофизиологических свойств человека. Методами психогенетики выступают: популяционный, генеалогический, приемных детей, близнецовый.

Внешним критерием дифференциации психологических наук является интеграция психологии с другими науками, совместное решение с ними теоретических вопросов, необходимых для практики смежной науки, но при преобладающем значении теории и методов психологической науки, в силу чего их можно отнести к отраслям психологии. Каждая из отраслей психологии имеет своим предметом психологическую сторону определенной формы деятельности и лежит на стыке с другой наукой, но, по словам К. К. Платонова, «...стык этот не соприкосновение, а взаимопроникновение».

По внешнему критерию построения системы психологической науки можно выделить следующие отрасли психологии:

– **психологию труда**, в рамках которой проводятся исследования закономерностей и особенностей функционирования психики человека в трудовой деятельности. Начало развития психологии труда, называемой в те времена промышленной психологией, относится к концу XIX – началу XX в. На Западе это знаменитая система Дж. Тейлора, названная В. И. Лениным «научной системой выжимания пота» и являвшаяся, по сути, первым применением научной организации труда. Постулат Дж. Тейлора: «Работать напряженно – прилагать максимальные усилия; работать производительно – прилагать усилия минимальные» [6, с. 15]. Производительность труда достигается научно обоснованным подбором работников, нормами выработки, перерывами в работе для недопущения утомления, обучением, тренировкой и соответствием орудий труда конкретным видам деятельности. К примеру, Дж. Тейлором были разработаны лопаты различных форм и размеров. В России исследования рабочих движений и продолжительности рабочего дня осуществлял И. М. Сеченов. Объектом психологии труда, как и общей психологии, является человек, предметом – функционирование психики в трудовой деятельности. Выделяют следующие задачи психологии труда:

– изучение фактов и закономерностей функционирования психических, познавательных, эмоциональных и волевых процессов работников, занятых различными видами деятельности;

– изучение требований, которые предъявляют разные типы профессий к психике работника;

– изучение психологических основ правильного выбора профессий (профорientация, профконсультация, профпропаганда);

– изучение профессиональной пригодности и профессионального отбора; формирование профессионально значимых качеств личности;

– изучение психологических основ научной организации и повышения производительности труда, инженерного проектирования методов работы.

Все нижеперечисляемые отрасли психологии, кроме социальной психологии, выделились по характеру выполняемой деятельности из психологии труда и могут быть названы ее отраслями. Среди них:

1. Инженерная психология, возникшая как результат успехов теоретической и экспериментальной психологии. Исследования в области инженерной психологии проводились в 20-е гг. XX в. в рамках психологии труда и психотехники, активно стала развиваться эта отрасль в годы Великой Отечественной войны, когда выяснилась роль «человеческого фактора» в обслуживании сложной военной техники. Основной проблемой, решаемой инженерной психологией, является информационное взаимодействие человека и технических устройств; надежность человека-оператора в системе «человек–машина». Объектом инженерной психологии также является человек, предметом – функционирование психики человека-оператора.

Задачами инженерной психологии выступают исследования:

– процессов приема, переработки и хранения информации человеком-оператором;

– работоспособности человека-оператора;

– психофизиологических и психологических характеристик человека-оператора.

2. Эргономика (от греч. слов: *ergos* – работа и *nomos* – закон) – наука, изучающая человека (группу людей) в условиях его деятельности с применением технических средств. Создание новой науки, способствующей научной организации труда, было

предложено В. М. Бехтеревым и В. Н. Мясищевым еще в 1921 г. Термин «эргономика» был введен в 1949 г. английским ученым К. Маррелом. Интенсивно эргономика начала развиваться в середине 60-х гг. XX в. в связи с созданием и началом широкого использования компьютерной и другой сложной техники, когда выяснилось, что отдельное изучение деятельности человека и функционирования техники не дает искомым результатов. Необходимость не только отбора и обучения человека использованию сложной техники, но и «подгонки» технических средств под человека потребовала нового интегративного знания. Эргономика – интегративная наука, базирующаяся на психологических, физиологических, биомеханических, гигиенических и технических знаниях. Объектом эргономики является система «человек–машина», предметом – функционирование психики человека в указанной системе.

Основной задачей эргономики является проектирование целостных систем «человек–машина»:

- приспособление техники и условий труда к человеку;
- создание комфортных условий работы человека со сложными техническими средствами;
- моделирование сложных систем «человек–машина», в том числе и виртуальное;
- оценка роли человеческого фактора в системе «человек–машина».

3. Педагогическая психология, имеющая давнюю историю. Ее основателем можно считать великого чешского педагога Я. А. Коменского, провозгласившего «золотое правило» дидактики – «учить всех, всему и наилучшим образом». Создавая дидактические принципы, Я. А. Коменский писал: «...ничего нет в уме, чего ранее не было бы в ощущениях...», интуитивно предположив, что восприятие становится сильнее, если в нем участвуют несколько органов чувств, то есть, призывая задействовать в обучении максимально возможное количество анализаторных систем.

В России К. Д. Ушинский указывал: «Если педагогика хочет воспитывать человека во всех отношениях, то она должна прежде узнать его тоже во всех отношениях». В 1879 г. близкий по смыслу тезис был выдвинут П. Ф. Каптеревым – «... педагогика без психологии и физиологии немислима». По его мнению, для того, чтобы быть педагогом, нужно стать сначала антропологом,

то есть физиологом и психологом. Углубляя и расширяя идею антропологической основы педагогики, П. Ф. Каптерев подкрепил ее новыми данными по возрастной физиологии и детской психологии. В 1877 г. выходит его книга «Педагогическая психология для народных учителей, воспитателей и воспитательниц». В ней он попытался психологически обосновать процессы обучения и воспитания, дать знания о психических явлениях, лежащих в основе педагогической деятельности. Понятие «педагогическая психология» вошло в научный оборот с ее появлением. Автор рассматривал вопросы интенсификации развития и воспитания умственных способностей детей раннего возраста.

Из вышесказанного следует, что объектом педагогической психологии также выступает человек – или обучающий, или обучающийся, а предметом – закономерности развития его психики.

Педагогическая психология состоит из трех частей:

Психологии обучения, задачами которой выступают:

- исследование психологических основ содержания обучения;
- изучение особенностей усвоения понятий в разных возрастах;
- формирование учебной деятельности;
- управление познавательной деятельностью обучающихся;
- формирование навыков и умений гностической деятельности;
- развитие психических познавательных эмоциональных и волевых процессов обучающихся;
- особенности обучения взрослых.

Психологии воспитания, задачами которой выступают:

- изучение психологических основ содержания воспитания;
- изучение психологических закономерностей воспитания, формирование убеждений, привычек поведения, мировоззрения;
- психологический анализ требований, предъявляемых к обучающемуся;
- формирование и развитие психологической культуры личности;
- психологические аспекты самовоспитания.

Психологии педагогического взаимодействия (как психологии труда и личности педагога, психологии взаимодействия учителя и учащихся).

В числе задач выделим:

- изучение структуры и содержания педагогических способностей;

- научную организацию труда педагога;
- психологический анализ требований деятельности, предъявляемых к учителю;
- оптимизацию процесса управления учебно-познавательной деятельностью;
- анализ межличностного взаимодействия субъектов педагогического процесса.

Понятно, что педагогическая психология теснейшим образом связана с психологией развития, общей, дифференциальной и, в случае психического дизонтогенеза, со специальной и нейропсихологией.

4. Медицинская психология – дисциплина на стыке медицины и психологии, решающая психологические проблемы личности и болезни. Медицинская психология как отдельная отрасль выделилась в конце XIX в. из психиатрии на волне «гуманизации» последней. Важную роль в становлении медицинской психологии сыграли работы П. Жане, Э. Крепелина, Э. Кречмера, З. Фрейда, Ж. Шарко, В. М. Бехтерева. «Антипсихиатрическое течение» 60-х гг. XX в. породило **клиническую психологию**, о которой будет сказано ниже (см. с. 26 УМК). Объектом медицинской психологии и дисциплин, ее составляющих, также является человек, но не здоровый, а имеющий проблемы со здоровьем, а предметом – психика и ее состояния. Одной из задач медицинской психологии является выявление психогений (соматических болезней, возникающих под воздействием психических факторов) и соматогений (соматических причин, вызывающих психические расстройства). Медицинская психология включает:

- **патопсихологию**, изучающую патологические изменения психики в процессе развития и ее распад при мозговых патологиях;

- **психопатологию**, изучающую совокупность нарушений психики при душевных болезнях, которая скорее относится к психиатрии, нежели к психологии;

- **нейропсихологию**, включающую **клиническую, экспериментальную, реабилитационную и нейропсихологию детского возраста**. Понятно, что последняя тесно связана с психологией развития;

- **психофармакологию**, изучающую влияние лекарственных веществ, в том числе психотропных средств и галлюциногенов

(психотоксикология), на психику человека и ее субстрат – мозг. Используются психологические, физиологические и клинические методы исследования;

– **психопрофилактику**, разрабатывающую систему мероприятий по предупреждению расстройств психической деятельности, что предусматривает устранение вредных психике факторов и использование влияющих позитивно.

Ее основной задачей является ранняя диагностика и предупреждение начальных форм заболевания (и психического, и соматического);

– **психогигиену**, разрабатывающую систему мероприятий для сохранения и укрепления психического здоровья людей. Среди ее задач выделяются:

– изучение влияния на психику человека различных условий среды;

– разработка оптимальных норм труда и отдыха, обеспечение условий для нормального развития и функционирования психики;

– пропаганда психогигиенических знаний;

– **медицинскую деонтологию**, изучающую психологические закономерности взаимоотношений врача и больного, психологическую атмосферу лечебно-профилактических учреждений, возникновение и недопущение ятрогений (иатрогений) – осложнения заболеваний, связанных с переживаниями больного, вызванными словами врача;

– **клиническую психологию**, которая первоначально рассматривалась как название, синонимичное психопатологии, и использовала клинические методы изучения личности больного человека. На современном этапе она обозначает особый подход, требующий изучения не только психических патологий, но самого больного человека, не столько диагностики, выявления дефицитарности психических функций, сколько их сохранности, сохранных аспектов личности, ее девизом стало – «Понимать и помогать»;

– **психотерапию**, понимаемую как лечение больного человека (пациента) с помощью психологических средств воздействия и требующую медицинского (психиатрического) образования. Выделяют два основных психологических средства воздействия: лечебное внушение (под гипнозом и в состоянии бодрствования, императивное и мотивировочное) как воздействие на аффективную сферу личности, убеждение как воздействие на ее

когнитивную сферу. Психотерапия является отраслью медицинской психологии, ибо **применять гипноз имеют право только лица, имеющие медицинское образование**.

Психотерапия, применяемая в клинической психологии, в современном ее понимании работает не с пациентом (больным), а с клиентом (здоровым человеком, либо человеком в преморбидной стадии – уже не совсем здоровым, но еще и не больным), является не отраслью медицинской психологии, но методом оказания **психотерапевтической** помощи в ситуации психологических затруднений. Такая помощь оказывается в индивидуальной (консультирование, психоанализ З. Фрейда) и групповой (игры, дискуссии, психодрама Я. Морено) формах. Другим ее методом выступает **психокоррекция** – коррекция отклонений в интеллектуальном и личностном развитии, дезадаптивных и девиантных форм поведения. Если психокоррекция не помогает, то ей на смену приходит следующая отрасль психологии.

5. Юридическая психология, начало развития которой в России положили труды И. Т. Посошкова (1652–1726) и М. М. Щербатова (1733–1790). В их работах предлагалось учитывать индивидуальные особенности личности, и давались психологические рекомендации относительно допросов подозреваемых и свидетелей. XIX в. ознаменовался ростом преступности и книгой великого французского математика П. С. Лапласа «Опыты философии теории вероятностей», в которой рассматривалась, в том числе, и вероятность подлинности свидетельских показаний и вероятность исходов судебных приговоров. Конец XIX в. – начало XX в. связаны с интенсивным развитием психиатрии, психологии и юриспруденции и оформлением юридической психологии как самостоятельной научной дисциплины. Примерно в этот же период развернулась борьба между антропологической (Ч. Ломброзо) и социологической школами уголовного права. Очевидно, итальянский психиатр и криминалист Ч. Ломброзо, показавший прогностическую ценность «признаков вырождения» на большом статистическом материале, создавший теорию «врожденного преступника», который в силу своих атавистических черт не может быть исправлен, и представители социологической школы, объяснявшие корни преступности только социальными условиями, были не вполне правы. В первые годы Советской вла-

сти юридическая психология развивалась очень интенсивно – в стране начался поиск новых форм предупреждения преступности и перевоспитания правонарушителей. В 1925 г. был создан институт по изучению преступности и личности преступника, исследовались проблемы психологической экспертизы и свидетельских показаний. В 1927 г. А. Р. Лурией в лаборатории экспериментальной психологии при Московской прокуратуре были впервые сформулированы принципы работы полиграфа (детектора лжи). Значительный вклад в развитие юридической психологии внесли В. М. Бехтерев (врач-психиатр) и А. Ф. Кони (юрист). Отличительной чертой современной **юридической психологии** является системный подход к изучению проблемной области этой науки, объектом – человек, а предметом, уточняемая каждой из отраслей – система «человек–право». Среди методов юридической психологии выделим три специфических группы:

- методы научного исследования, применяемые для изучения психических закономерностей человеческих отношений, регулируемых нормами права и выработки научно обоснованных рекомендаций по борьбе или превенции преступлений;

- методы психологического воздействия на личность, регламентируемые уголовно-процессуальным законодательством;

- методы судебно-психологической экспертизы, в том числе, психологический анализ материалов уголовного дела; анамнестический (биографический) метод, наблюдение и естественный эксперимент, инструментальные методы изучения индивидуально-психологических особенностей личности.

Юридическая психология делится на две большие области: **общую и особенную** юридическую психологию, называемую **судебной психологией**, каждая из них также имеет свои отрасли.

Общая юридическая психология включает и изучает:

- **историю, методы и систему** юридической психологии;

- **психологию правосознания** – правопослушное поведение (правосознание, мораль, общественное мнение, социальные стереотипы) и способы его формирования;

- **психологию юридического труда**, связанную с юридической профессиографией (описанием всех сторон юридической деятельности), профессиональной консультацией и ориентацией, профессиональным отбором и профессиональным воспитанием (проблемы психологии труда, см. с. 21 пособия), специализацией

и предупреждением профессиональных деформаций психики работников правоохранительных органов.

Особенная (судебная психология), областью исследований которой являются особенности поведения участников следственного и судебного процесса, включает как отдельные дисциплины:

– **криминальную психологию**, изучающую психологические закономерности, связанные с формированием преступной установки, образованием преступного умысла, подготовкой и совершением преступления, созданием преступного стереотипа поведения. Исследует личность преступника, его психическое состояние на момент совершения деликта (преступного деяния); структуру и психологические особенности преступных групп, их формирование. Выявляет психологические пути воздействия на личность преступника и преступной группы;

– **следственную психологию**, разрабатывающую психологические основы следственных действий: осмотра, допроса, обыска, опознания и психологические рекомендации для повышения их эффективности в целях реконструкции события преступления и личности преступника в ее эволюции;

– **психологию судебного процесса (при рассмотрении уголовного дела)**, изучающую закономерности психической деятельности и психологические особенности субъектов судебного процесса (судей, обвинителя, адвоката и подсудимого), присяжных в случае суда присяжных; особенности их деятельности и поведения;

– **пенитенциарную психологию** (исправительно-трудоу), изучающую психологию заключенного в исправительно-трудоу колонии. Исследует проблемы воспитания методами убеждения и принуждения; психологические стороны перевоспитания и динамику личности осужденного, структуру групп осужденных;

– **психологию адаптации после освобождения**, исследующую психологические аспекты ресоциализации правонарушителей и превенции рецидива; случаи сохранения преступного стереотипа поведения сближают эту отрасль с криминальной психологией;

– **судебно-психологическую экспертизу**, предметом которой является изучение конкретных психических процессов, свойств,

состояний и механизмов психической деятельности человека, имеющих значение для установления истины по уголовному делу. Судебно-психологическая экспертиза имеет особое значение в случае *освидетельствования несовершеннолетних подсудимых*, так как в подростковом возрасте отмечается снижение порога возбудимости центральной нервной системы (ЦНС), ослабление процессов торможения и превалирования возбуждения, неадекватность и дезинтегрированность реакций подростков;

– *психологию потерпевшего* (виктимологию), которая рассматривается как часть судебно-психологической экспертизы и изучает факторы формирования личности потерпевшего, его поведение до, в момент и после совершения преступления, разрабатывает рекомендации, касающиеся допроса потерпевшего.

Можно видеть, что и юридическая психология смыкается с одной стороны с психологией труда, с другой – с педагогической психологией, так как проблема перевоспитания несовершеннолетних правонарушителей – проблема, стоящая перед обеими отраслями.

6. Военная психология – отрасль психологии, начало которой следует искать в «Поучении Владимира Мономаха» (1096), содержащем немало императивных наставлений о том, что в походах (на войне) «...не бойтесь трудностей и смерти ни от воя (воина), ни от зверя, но мужское дело творите». Спустя почти 600 лет Петр I применял «морально-волевою – психологическую подготовку», готовя свои полки к битвам с неприятелем. Огромный вклад в развитие военной психологии и педагогики внес А. В. Суворов, разработавший дидактический принцип «учить солдат тому, что нужно на войне», который можно рассматривать как аспект психологической подготовки – готовить к тому, с чем вероятностно столкнутся солдаты и офицеры в экстремальных условиях профессиональной деятельности. В системе А. В. Суворова одно из важнейших мест занимала морально-волевая подготовка. Ее целью являлось воспитание смелости, мужества, решительности солдат. Известны «качели» Ф. Ф. Ушакова – специальное физическое упражнение для совершенствования вестибулярного аппарата (прообраз современного лопинга) в целях подготовки матросов. Если подобная корректирующая тренировка не помогала, матросов списывали на береговую службу. Морально-волевой подготовкой военных моряков зани-

мался и адмирал С. О. Макаров. Его лозунг – «Помни войну!» наставлял моряков осваивать навыки и умения ведения боя и в мирное время. В начале XX в. заметный вклад в развитие военной психологии внес военный врач и психолог Г. Е. Шумков, сформулировавший определение военной психологии, ее задачи и области исследований. Большое внимание он уделил психологической подготовке, в частности психическим состояниям военнослужащих в условиях боя и после него.

Объектом военной психологии выступают военнослужащие. **Предметом** военной психологии являются закономерности психической деятельности людей и коллективов (военнослужащих) в условиях воинской деятельности (службы и боя). Среди ее задач следует выделить:

- изучение психологических особенностей различных видов военной деятельности, область которой – вооруженная борьба и подготовка к ней;
- изучение влияния воинской деятельности на психику воинов и психологию воинских коллективов;
- изучение внутренней структуры и механизмов развития и проявления мотивов деятельности и поведения военнослужащих;
- разработку психологических условий повышения эффективности боевой подготовки;
- исследование закономерностей психологической подготовки личного состава к действиям в условиях современного боя;
- изучение социально-психологических явлений в воинском коллективе.

Военная психология тесно связана с другими отраслями психологии. Заметим, что они все тесно связаны между собой и общей психологией. Однако, в основном, военная психология строится на данных своих собственных исследований, в ней выделяются следующие разделы: **военно-социальная психология, военно-инженерная психология, военно-авиационная психология, военно-морская психология, психология ведения ракетного боя**, последние две подотрасли можно рассматривать как вариант сенсорной депривации.

Перечисленные разделы исследуют закономерности психической деятельности личного состава в конкретных специфических условиях, список может быть продолжен по родам войск. Отдельным блоком выступает оперативная и ряд других разде-

лов психологии, применяемых в силовых ведомствах. Важным разделом являются и исследования психологического аспекта деятельности курсантов, слушателей, профессорско-преподавательского и командного состава военных вузов. В этом случае она смыкается с педагогической психологией.

7. Авиационная психология – отрасль психологии, выделившаяся из военно-авиационной и изучающая закономерности психики человека, овладевающего или выполняющего летную деятельность, психологические особенности различных видов летной деятельности и их связи с условиями, организацией и руководством полетами.

Авиационная психология может быть условно разделена на психологию летного труда, составляющую основу психологического изучения летной деятельности Гражданского воздушного флота (ГВФ), и военно-авиационную психологию, изучающую психологические проблемы боевого применения ВВС.

Предметом авиационной психологии является психика человека, управляющего сложными авиационными системами.

8. Экстремальная психология развивается в русле авиационной психологии. Она тесно связана с военной и медицинской психологией, ее **предметом** является изучение воздействия на психику человека экстремальных факторов (от лат. *extremum, i* – край), приводящих к выполнению деятельности на грани возможного, нормального функционирования, истощения функциональных возможностей организма, в этом она смыкается с психологией спорта и, в частности, авиационного и парашютного спорта.

9. Космическая психология в начале своего появления и развития являлась ветвью авиационной, но на современном этапе стала отдельной отраслью. Она включает разделы медицинской, социальной, педагогической и инженерной психологии, психологии труда и спорта. **Предметом** ее является психика человека, в сложных условиях управляющего сложными космическими системами.

10. Психология физической культуры и спорта. Психология физической культуры, хотя и является отдельной отраслью психологии, более всего связана с педагогической и возрастной психологией. Психология спорта – отрасль психологической науки (отпочковавшаяся от психологии труда), изучающая психологические закономерности спортивной деятельности, особенности психических процессов, психических свойств, психи-

ческих состояний спортсменов, проблемы личности и коллектива в спорте. **Объектом** психологии спорта является человек, занимающийся спортивной деятельностью, – спортсмен. **Предмет** психологии спорта – закономерности психики, психологические особенности личности и деятельности спортсменов в различных условиях тренировки, соревнований.

Повторим, психология спорта – психология спортивной деятельности, то есть психология труда. Одновременно, изучение взаимоотношений тренера и спортсмена, спортсмена и команды, спортсмена и зрителей, управление спортсменом сближает ее и с социальной психологией.

11. Психология творчества, которая тесно связана как с общей (психология личности, ее психических свойств и состояний, психология способностей) психологией, так и с психологией труда. Психология творчества, в свою очередь, подразделяется на: *психологию научного творчества и психологию художественного творчества*. **Объектом** психологии творчества, как и всякой другой психологии, является человек, а вот **предметом** выступают особенности психики и личности человека-творца: креативность, дивергентность, способности, одаренность, особенности восприятия. Основная задача психологии творчества может быть сформулирована как исследование творческого процесса во всех его проявлениях и всех областях человеческой деятельности.

Творчество – процесс совместной деятельности людей, даже если оно выступает индивидуально, ибо у писателя всегда есть читатель; у актера – зритель, у музыканта – слушатель. Следовательно, проблемы психологии творчества рассматриваются и в социальной психологии.

12. Социальная психология. Уже было сказано, что любая психология социальна, но сама по себе социальная психология – это самостоятельная дисциплина, изучающая групповое сознание и особенности психики в группе (коллективе); массовидные психические состояния (подражание, заражение), групповые социально-психологические явления (формирование общественного мнения, нравы, обычаи, привычки, стереотипы, мода); формальную структуру групп и их динамику; массовые и индивидуальные средства общения; восприятие и понимание людьми друг друга; соотношение роли и статуса личности. Вышесказанное объясняет, что **объектом** социальной психологии является уже не

человек, но группа людей (большая или малая), а **предметом** – закономерности психики, поведения и деятельности людей, обусловленные фактором их включения в группу. Ряд авторов в качестве предмета социальной психологии называет отношения или взаимодействия индивида и группы, но и первое, и второе – суть проявления отражения, то есть психики, и обусловлены ею.

Социальная психология включает бурно развивающиеся в настоящее время собственные отрасли:

1. **Психологию управления**, выявляющую психологические особенности управленческой деятельности и психологические проблемы производства. Организации рассматриваются как «социальные системы», а человек в них – как одно из центральных звеньев.

2. **Политическую психологию**, теснейшим образом связанную с психологией управления, но уже не производством, а государством и государственными структурами. **Предметом** ее выступает «двусторонний процесс влияния психологических факторов на политическое поведение и политических действий – на психические состояния».

Среди **методов** этой отрасли выделим контент-анализ, интервью и фокус-группы – интервью в форме групповых дискуссий, в ходе которых участников «фокусируют» на вопросах, интересующих исследователя. Политический психоанализ исследует бессознательную мотивацию политического поведения, феномены политического авторитаризма и тоталитаризма, создают психологические портреты политических деятелей.

3. **Экономическую психологию** (психологию **бизнеса**), по своим задачам и области применения тесно связанную, зависимую и влияющую на указанные выше две отрасли. В структуре экономической психологии как ее отрасль развивается **психология торговли**, изучающая психологию продавца (бизнесмена), психологию покупателя (потребителя, клиента), взаимоотношения продавца и покупателя; психологические проблемы маркетинга. Отдельным разделом ее является **психология рекламы**, изучающая психологические условия воздействия различных видов рекламы на потребителя, ее восприятие различными группами населения. Последняя тесно связана с **психолингвистикой**, предметом которой является речевая деятельность как системное образование.

4. **Этнопсихологию**, возникшую в середине XIX в. в Германии, родоначальником ее по праву считается В. Вундт, фундаментальный 10-томный труд которого «Психология народов», написанный в 1900–1920 гг., содержал психологическое истолкование мифологии, религии, искусства и языка разных этносов. **Предметом этнопсихологии** является система психических (гностических, эмоциональных и волевых) процессов и типов личности, свойственных каждому этносу. Особое значение в рамках этой дисциплины имеют кросс-культурные психологические исследования, направленные на установление той или иной «причинной основы» сходных особенностей или уникального своеобразия того или иного психологического феномена у разных народов.

5. **Психологию религии**, изучающую психологические и социально-психологические факторы, обуславливающие особенности религиозного сознания, его структуру и функции; включает четыре раздела:

- изучение содержания и структуры религиозного сознания, специфику религиозных чувств, психологические функции религии в духовной жизни личности и общества;

- изучение социально-психологической структуры религиозных объединений (общин, приходов), механизмы общения, подражания, внушения, установок и их воздействие на чувства и поведение верующих;

- изучение воздействия религиозных обрядов на психику человека, механизмы обращения к вере;

- специфическим разделом психологии религии, тесно связанным с общей, юридической и оперативной психологией, выступает изучение деструктивных сект и методов их воздействия на своих adeptов.

Мы рассмотрели ряд отраслей современной отечественной психологии. И если предметом всех их является психика, то задачи каждая из отраслей ставит и решает свои.

ТЕМА 1.2. Методы психологии

Метод психологии – это способ познания внутренних психических явлений через анализ внешних психологических факторов.

Методы психологического исследования обнаруживают зависимость от основных теоретических принципов, реализуемых

психологией, и конкретных задач, которые она решает. Общая цель всех методов психологического исследования заключается в точной регистрации, выявлении, фиксации психологических фактов, в накоплении эмпирических, опытных данных для последующего теоретического их анализа.

Методы общей психологии делятся на четыре группы:

I группа – организационные методы, включающие:

– **сравнительный метод** (сопоставление различных объектов: групп по возрастам, деятельности с целью найти их различия и сходства и т. д. – метод поперечных возрастных срезов);

– **лонгитюдинальный (лонгитюдный) метод** (многократные обследования одних и тех же лиц на протяжении длительного периода времени);

– **комплексный метод** (междисциплинарное исследование, в котором участвуют представители разных наук; при этом, как правило, один объект изучается разными средствами. Исследования такого рода позволяют устанавливать связи и зависимости между явлениями разного типа, например, между физиологическим, психологическим и социальным развитием личности).

Эти методы действуют на протяжении всего исследования, и их эффективность определяется по конечным результатам (теоретическим – в виде известных концепций, практическим – в виде определенных рекомендаций по совершенствованию диагностики или созданию нового средства обучения, управления и т. д.).

II группа – эмпирические методы – способы добывания научных данных, образования фактов, подразделяются на: **1) основные** (наблюдение и эксперимент); **2) вспомогательные**.

К **первой** группе относятся **наблюдение** (обсервационный метод) и **эксперимент** (естественный, лабораторный, пилотажный, констатирующий, формирующий или психолого-педагогический, контрольный); ко **второй** группе, вспомогательных – **психодиагностические методы** (тесты; опросные: анкетирование, интервью, беседа; социометрия); **самонаблюдение, праксиметрические методы**: анализ процессов (хронометрия, циклография, профессиография) и продуктов деятельности, **моделирование** (математическое, кибернетическое и т. д.), **биографический** (анализ фактов, дат и событий жизненного пути человека, документации, свидетельств и т. д.); **метод экспертных оценок**; **метод обобщения независимых характеристик**.

Наблюдение – целенаправленное восприятие изучаемого объекта, **полное и точное его описание и психологическое толкование**. Целенаправленность наблюдения определяется той задачей, которая поставлена перед исследователем. Оно проводится в естественных условиях, при которых испытуемый не знает, что является объектом изучения. Исследователь собирает факты естественного поведения, что является очень важным достоинством метода наблюдения.

Для проведения наблюдения необходим четкий план, подразумевающий выбор объекта (ситуации) наблюдения, постановку цели наблюдения, составление протокола, в котором фиксируются результаты, формулирование выводов и их анализ.

Наблюдение классифицируется по критериям:

1) по степени включенности наблюдающего: **включенное** наблюдение – экспериментатор принимает участие в деятельности, осуществляемой испытуемыми (наблюдатель – член группы), и **невключенное** – наблюдение со стороны;

2) по степени регулярности: **регулярное** (например, ежедневно в течение учебного года), **периодическое** (например: раз в неделю, раз в месяц); **однократное**;

3) по количеству испытуемых или по количеству наблюдаемых признаков: **сплошное** наблюдение – ведется за всеми испытуемыми либо за всеми проявлениями психической деятельности; **выборочное** наблюдение – наблюдается один испытуемый, либо несколько, но только в определенных, заявленных целью условиях (утомления, например), либо конкретизированное целью наблюдения проявление психической деятельности (к примеру, запоминание нового материала).

Недостатки метода наблюдения определяются пассивной ролью исследователя: низкой оперативностью, плохой повторяемостью, низкой точностью, высокой трудоемкостью, сложностью вычисления и анализа необходимых психологических фактов.

Метод наблюдения – один из двух (второй – *эксперимент*) основных методов психологии может применяться как самостоятельно, так и сопровождать экспериментальное исследование.

Эксперимент – метод сбора эмпирических данных в специально спланированных и управляемых условиях, в которых экспериментатор активно воздействует на изучаемое явление и регистрирует изменения его состояния.

Исторически эксперимент как метод психологии возник на основе наблюдательных (наблюдения) методов и первоначально ими определялся. Первой формой экспериментального метода в психологии является **лабораторный** эксперимент. Обозначение это, конечно, чисто формальное и имеет смысл лишь в сопоставлении с другими видами эксперимента – «естественного» и психолого-педагогического.

Экспериментальные методы классифицируются по следующим **критериям**:

1. Условия организации:

– *лабораторный эксперимент* протекает в специально созданных (искусственных) условиях, действия испытуемого определяются инструкцией, и он знает, что проводится эксперимент, хотя истинного смысла, цели эксперимента он не знает. Проведение лабораторного эксперимента сопровождается протокольной записью. Лабораторный эксперимент позволяет моделировать те или иные условия выполнения деятельности, провоцируя то или иное поведение испытуемых.

Основным достоинством лабораторного эксперимента является активная позиция исследователя, кроме того, высокая оперативность, очень хорошая повторяемость, высокая точность (благодаря использованию точной измерительной аппаратуры), однотипность данных и, как следствие, более простой анализ;

– *естественный эксперимент* проводится в обычных жизненных условиях трудовой и учебной деятельности человека, в которых проявляются привычные способы выполнения действий. Испытуемый не подозревает, что он представляет для кого-то интерес. Исследователь косвенно вмешивается в условия, в которых изучается испытуемый, вмешательство им совершенно не обнаруживается. Этим и отличается естественный эксперимент от включенного наблюдения. Основным недостатком естественного эксперимента является то, что он не может быть повторен с теми же испытуемыми в тех же условиях, так как они поймут, что с ними экспериментируют.

2. Конечные цели:

– *констатирующий эксперимент*, в процессе которого устанавливается актуальное состояние исследуемого объекта. Констатирующий эксперимент не позволяет отследить динамику изменений исследуемого объекта;

– **формирующий** (психолого-педагогический) **эксперимент** в ряде случаев рассматривается как разновидность естественного и предполагает целенаправленное воздействие на испытуемого в целях формирования у него определенных качеств. Формирующий эксперимент может иметь обучающий, развивающий и воспитывающий характер. В процессе формирующего эксперимента прослеживается динамика изменений исследуемого объекта;

– **контрольный эксперимент** – завершающий этап формирующего, включающий сопоставление результатов констатирующего (исходного этапа) и формирующего (итогового этапа) экспериментов, проведенных на одной выборке испытуемых с целью проверки эффективности использованного метода формирования, либо условий, способствующих развитию искомого качества или процесса.

Метод эксперимента – один из двух (второй – **наблюдение**) основных методов психологической науки – моделирование изучаемого психического явления для его исследования и выявления влияния на него определенных факторов (К. К. Платонов). Иначе говоря, точный учет и варьирование независимыми переменными для реализации необходимого влияния на зависимые переменные.

Психодиагностические методы:

– **тесты** – метод психологического измерения, состоящий из серии кратковременных, одинаковых для всех испытуемых, заданий и направленный на диагностику индивидуальной выраженности качеств, свойств и состояний личности. **Тесты** (от англ. *test* – испытание, проверка, проба) – стандартизированные, обычно краткие и ограниченные во времени, испытания, предназначенные для установления количественных и качественных индивидуально-психологических различий между людьми.

Тесты разделяются на **стандартизированные** и **проективные** – методики, предназначенные для диагностики личности, в которых испытуемому предлагается реагировать на неопределенную (многозначную) ситуацию. Предполагается, что особенности личности «проецируются» на ответы. Термин введен в 1939 г. Л. Франком.

По **форме** тесты могут быть индивидуальными и групповыми; устными и письменными; бланковыми, предметными, аппа-

ратурными и компьютерными; вербальными и невербальными (практическими).

По виду инструкции и способу применения различаются *индивидуальные* и *групповые* тесты (обследуется либо один субъект, либо одновременно группа испытуемых).

Устные и письменные тесты различаются по форме ответа. *Устными* чаще всего бывают индивидуальные тесты, *письменными* – групповые. Устные ответы в одних случаях могут формулироваться испытуемым самостоятельно (открытые тесты), в других – он должен из нескольких предложенных ответов назвать тот, который считает правильным (закрытые тесты). **Бланковые, предметные, аппаратурные, компьютерные тесты** различаются по материалу, используемому при тестировании.

Бланковые тесты представлены в виде бланков или брошюр, в которых содержится инструкция по применению, примеры решения заданий, сами задания и графы для ответов. Бланковые тесты могут применяться как при индивидуальном, так и при групповом тестировании.

В **предметных тестах** материал тестовых заданий представлен в виде реальных предметов: кубиков, карточек, деталей геометрических фигур, конструкций и узлов технических устройств и т. п. Наиболее известны кубики Коса, тест сложения фигур из набора Векслера. Предметные тесты чаще проводятся индивидуально.

Аппаратурные тесты – тип методик, требующий применения специальных технических средств или оборудования, компьютеров для проведения исследования или регистрации полученных данных. Аппаратурные тесты проводятся индивидуально.

Компьютерные тесты – автоматизированный вид тестирования в форме диалога испытуемого с ЭВМ. Тестовые задания предъявляются на экране дисплея, а ответы испытуемый вводит в память ЭВМ с клавиатуры. Таким образом, протокол сразу создается как набор данных (файл) на магнитном носителе. Стандартные статистические пакеты позволяют очень быстро проводить математико-статистическую обработку полученных результатов по разным направлениям. При желании можно получить информацию в виде графиков, таблиц, диаграмм, профилей.

В зависимости от представленности в тесте речевого компонента различаются тесты **вербальные** и **невербальные**. Вер-

бальным, например, является тест на словарный запас, невербальным – тест, требующий в качестве ответа определенных действий, то есть **вербальные и невербальные тесты** различают по характеру стимульного материала.

Вербальный тип заданий наиболее распространен среди тестов интеллекта, тестов достижений, при оценке специальных способностей.

Невербальные тесты. Выполнение заданий опирается на перцептивные и моторные функции. Невербальные тесты широко используются при оценке пространственного и комбинаторного мышления. В качестве отдельных субтестов они включены во многие тесты интеллекта. Они уменьшают влияние языковых различий на результат испытания и облегчают процедуру тестирования испытуемых с нарушением речи, слуха или низким уровнем образования.

По формальной структуре различаются тесты **простые**, то есть элементарные, результатом которых может быть единственный ответ, и тесты **сложные**, состоящие из отдельных субтестов, по каждому из которых должна быть дана оценка. При этом могут высчитываться и общие оценки. Комплекс нескольких единичных тестов называют тестовой батареей, графическое изображение результатов по каждому субтесту – тестовым профилем.

По содержанию тесты делятся на следующие классы или направления: **тесты интеллекта, способностей, личностные**; особое место в этом делении занимают тесты достижений, не предназначенные для решения собственно психологических проблем.

Тесты интеллекта предназначены для исследования и измерения возрастного интеллектуального развития человека. Они являются наиболее распространенными психодиагностическими методиками. Каждое задание таких тестов имеет правильное решение и, следовательно, об успешности их выполнения судят по числу правильных или неправильных ответов.

Тесты способностей – методики, предназначенные для оценки возможностей индивида в освоении знаний, навыков и умений в различных областях – математике, литературе, в разнообразных видах художественной деятельности.

Тесты личностные – психодиагностические методики, направленные на оценку эмоционально-волевых компонентов психической деятельности – мотивации, интересов, эмоций, отно-

шений (в том числе и межличностных), а также особенностей поведения индивида в определенных ситуациях. Тесты личности диагностируют неинтеллектуальные психические проявления испытуемых.

Тесты личности можно подразделить на тесты *действия* и *ситуационные* тесты. Тесты действия представляют собой относительно простые, четко структурированные процедуры, в которых возможен правильный ответ. Особенностью ситуационных тестов является то, что испытуемому предлагается выбрать образ поведения в сложной социальной ситуации, близкой к реальной.

Тесты достижений или тесты объективного контроля успешности (школьной, профессиональной, спортивной) предназначены для оценки степени освоенности знаний, навыков, умений после прохождения человеком соответствующего обучения, общей и профессиональной подготовки. Показателем успешности является количество правильно выполненных заданий.

В особую группу выделяются **проективные тесты**. Они основаны не на прямой, а на косвенной оценке тех или иных психологических качеств человека. Такая оценка получается в результате анализа того, как испытуемый воспринимает и интерпретирует некоторые многозначные объекты: сюжетно неопределенные картинки, бесформенные пятна, незавершенные предложения и другое; предполагается, что в оценке и интерпретации подобных объектов человек бессознательно «проецирует» самого себя. К проективным тестам обращаются тогда, когда дело касается психодиагностики скрываемых или не осознаваемых испытуемыми психологических особенностей.

В последнее время все большее распространение получают **критериально-ориентированные** тесты, позволяющие оценивать испытуемого не в сопоставлении со среднестатистическими данными популяции, а по отношению к заранее заданной норме. Их принципиальное отличие от традиционных тестов состоит в том, что в заданиях используются понятия и термины, составляющие содержание учебных программ.

Среди достоинств тестов можно выделить следующие:

- позволяют дать оценку индивида в соответствии с поставленной целью исследования;
- обеспечивают возможность получения количественной оценки на основе квантификации качественных параметров личности и удобство математической обработки;

- являются оперативным способом оценки большого числа испытуемых;
- объективируют оценки, делая их независимыми от субъективных установок лица, проводящего исследование;
- обеспечивают сопоставимость информации, полученной разными исследователями на разных испытуемых.

Опросные методы могут реализовываться в письменной и устной формах; анонимно или персонафицировано; в группе или индивидуально:

– **анкетирование** – метод получения информации на основании ответов на специально подготовленные и соответствующие основной задаче исследования вопросы. Анкетирование проводится письменно, в индивидуальной или групповой формах. Важнейшим требованием при составлении вопросов анкет является однозначность их понимания, предельная ясность для респондента, что достигается формулированием простых предложений. Невыполнение этого требования полностью перечеркивает полученные результаты. Вопросы анкеты бывают **открытыми, закрытыми и полужакрытыми**.

Открытые вопросы позволяют испытуемому строить ответ, как по содержанию, так и по форме в соответствии со своим желанием. **Закрытые** вопросы предусматривают выбор одного или нескольких вариантов ответа, помещенных в анкету. **Полужакрытые** вопросы предполагают выбор одного или нескольких вариантов ответа из ряда предложенных либо самостоятельный ответ;

– **устный опрос** может осуществляться в виде **беседы** и **интервью**. **Интервью**, как и **беседа**, может быть стандартизированным и нестандартизированным.

Метод самонаблюдения. Такие методы, как беседа, интервью, анкета, невозможны без привлечения данных самонаблюдения, то есть наблюдения, объектом которого являются психические состояния и действия самого субъекта. **Самонаблюдение**, как и объективное наблюдение, относится к наблюдательным методам. Самонаблюдение выступает как компонент многих других методов при изучении психических реакций, актов поведения, форм деятельности в виде **словесного отчета**. Самостоятельного значения этот метод не имеет, так как результаты самонаблюдения невозможно ни доказать, ни опровергнуть.

Социометрия – метод, позволяющий изучить особенности межличностных отношений и эмоциональных предпочтений в

малых группах. О «яблоке Ньютона» знают все, а вот что рассказывают о создании теории и метода австро-американским психиатром, учеником З. Фрейда, Якобом Морено. Ученый, желая изучить отношение к собственной персоне со стороны знакомых, опубликовал в прессе некролог (объявление о собственной смерти). Пришедшие в его адрес соболезнования позволили ему оценить отношение к нему друзей и знакомых и уровень собственной «популярности». С помощью социометрии можно определить количественную меру предпочтений, безразличия или неприятия, симпатии или антипатии между членами группы, которые могут ими и не осознаваться. Осуществляя последовательный выбор членов группы в порядке предпочтения, испытуемые отвечают на косвенный вопрос (С кем бы ты хотел...?). Результаты фиксируются в социоматрице, на основе которой выявляются и описываются статусная структура группы, индивидуальные статусные категории («звезды», «предпочитаемые», «пренебрегаемые», «непринятые»), групповые социально-психологические индексы (коэффициент взаимности, уровень благополучия взаимоотношений и др.). Этот метод оперативен, его результаты могут быть представлены графически в виде социограммы. Метод не пригоден при работе с группой, превышающей 40 человек. Детский вариант социометрии разработан Я. Л. Коломинским. Вариантом социометрии является **аутосоциометрия** – метод, применение которого позволяет выявить место, прогнозируемое испытуемым, в системе выборов членов группы, что косвенно демонстрирует уровень притязаний испытуемого.

Праксиметрические методы – опосредованное изучение психологических явлений, позволяющее квалифицировать особенности навыков и умений, приемов и способов работы, характерологических и личностных черт, выражающихся в отношении к труду; индивидуальных особенностей испытуемых. Среди **праксиметрических методов выделяют: хронометраж** рабочих или спортивных движений, **циклографическую запись** актов поведения, или трудовых действий, **профессиографию**, и **профессиоведческое описание** целостного производственного комплекса. Применение различных фиксационных и других технических средств (фотографических, кинематографических, звукотехнических, телевизионных), включая полупроницаемые экраны и камеры, обеспечивает сохранность естественной картины поведения/деятельности и их динамики. Специальные элект-

ронные устройства дают возможность автоматизации фиксационных средств, получения хронометрических показателей и построения циклограммы актов поведения/деятельности. Аналогичным образом обработка с помощью акустических анализаторов магнитофонных записей голоса и речи человека, звуковой сигнализации животных дает частотные и временные характеристики, уточняющие факты наблюдения.

Анализ продуктов деятельности, в качестве которых могут выступать письменные, творческие и графические работы, художественные изделия, литературные, научные произведения, изобретения, эпистолярное наследие (письма) реализуется соответствующими техниками анализа.

Моделирование – методы теоретического исследования, необходимые как для познания психических явлений, так и для воспроизведения в технических устройствах параметров, наиболее близких к этим явлениям, их информационной функции и саморегуляции. Они опираются на информацию об изучаемом психическом явлении, но не требуют участия испытуемых или реального создания изучаемой ситуации. Применяются, когда использование других методов затруднено. Моделирование может быть логическим, математическим, техническим, кибернетическим.

Биографический метод – соби́рание и анализ данных о жизненном пути человека как личности и субъекта деятельности (анализ документации: личные дела, медицинские карты; свидетельства современников, продуктов деятельности самого человека: рукописей, дневников, эпистолярного наследия и т. д.); методики и техники составления коллекций документов и материалов, определение критериев оценки различных компонентов биографии и типов жизненного пути. Сравнительное изучение биографий ученых (писателей, художников, композиторов) с целью определения оптимальных периодов творчества и фаз становления их таланта применяется в акмеологии.

Метод экспертных оценок широко применяется в психологии личности и педагогической психологии. В качестве экспертов (не менее трех) могут выступать компетентные лица, хорошо знающие испытуемых. Экспертные оценки целесообразно выставлять по степени выраженности того или иного свойства или элемента поведения/деятельности.

Метод обобщения независимых характеристик (по К. К. Платонову) используется для объективизации получаемых исследователем оценок того или иного качества личности, уровня освоения ими знаний, навыков и умений деятельности. Характеристики на испытуемого, составленные по единому плану, получают от разных взаимодействующих с ним лиц. Обобщение характеристик предполагает их анализ, сопоставление, выделение главного, существенного, повторяющегося и вторичный синтез собранного материала.

III группа – методы обработки данных, включающие:

– **количественные** (математико-статистические) методы применяются для обработки полученных эмпирическими методами данных, с целью установления количественных зависимостей между изучаемыми психическими явлениями, выявления типических, свойственных определенной группе испытуемых, особенностей. Применение тех или иных методов количественной обработки обусловлено целями исследования. Возможно простое ранжирование – расположение данных в определенной последовательности (убывания или нарастания того или иного качества или показателя). Динамика развития того или иного качества или процесса отслеживается вычислением показателей среднего арифметического и среднего квадратического отклонения или стандартной ошибки среднего арифметического и вычисления степени достоверности различий между группами. Сопоставление групп возможно при выработке единых оценочных критериев для сведения экспериментальных данных к сопоставимым единицам измерения (шкалирование). Для изучения взаимозависимостей ряда показателей применяется корреляционный анализ, результаты которого характеризуют степень или тесноту связей, выражаемую коэффициентом корреляции. Факторный анализ позволяет определить значение каждого выделенного корреляционным анализом показателя в изучаемой системе, на основании чего определяется роль каждого из факторов по степени значимости. Кроме перечисленных существуют дисперсионный, дискриминантный, регрессионный и кластерный анализы, применяемые в целях сопоставления результатов психологического измерения. Статистические методы применяются при обработке больших массивов цифрового материала;

– **качественный анализ** заключается в дифференциации обрабатываемого материала по типам, видам, вариантам, его си-

стематизации, в категоризации количественно обработанного материала, что необходимо для подготовки обобщающей фазы исследования. Контент-анализ – это исследовательская техника для объективного, систематического и количественного описания явного содержания коммуникации. Для контент-анализа постулируются два методологических принципа: 1) постижение внетекстовой реальности, то есть на основе анализа текста делаются выводы о реальных людях и явлениях; 2) соблюдение общих для эмпирических исследований правил обоснованности, устойчивости и репрезентативности получаемых данных.

VI группа – интерпретационные методы.

Интерпретационные методы синтетического характера в психологии складываются в зависимости от двух основных видов взаимосвязей психических явлений – «вертикальных», **генетических** связей между фазами и уровнями развития и «горизонтальных», **структурных** связей между всеми изученными характеристиками личности.

Генетический метод интерпретирует весь обработанный материал исследования в характеристиках развития, выделяя фазы, стадии, критические моменты процесса становления психических функций, образований или свойств личности. Взаимосвязи между частями и целым, то есть функциями и личностью, отдельными параметрами развития и организмом в определенный момент его жизни определяются **структурными методами** (типологической классификацией, психологическим профилем).

Структурный метод устанавливает структурные связи между всеми характеристиками личности, по «горизонтали», интерпретирует весь обработанный материал исследования в характеристиках, образующих личность, социальную группу, систем и типов связей между ними. Специфическое выражение этого метода представляет собой **психография**, определяющая требования (и допуски) профессии к личности, к психическим качествам, индивидуальным особенностям работника, возможности компенсации и совершенствования его профессионально значимых качеств, требования к надежности в работе.

Применение отдельных методов или их констелляций (совокупностей) зависит от того, каким организационным методом (сравнительным, лонгитюдинальным, комплексным) пользуется исследователь.

ТЕМА 1.3. Происхождение и развитие сознания человека

Психика – субъективное отражение объективной реальности

Проявления психики рассматриваются с двух философских позиций: материалистической и идеалистической. Согласно материалистическому пониманию, психические явления, психика – свойство высокоорганизованной (живой) материи. Психические явления возникли в результате длительной биологической эволюции живой материи. Функции психики связаны с адаптацией живого организма к среде и обеспечением:

- сигнального отражения действительности;
- целостности и сохранности организма;
- адекватной ориентации организма в окружающей среде;
- регуляции поведения.

Психика – это **отражение**, субъективный образ объективного мира. Вся материя обладает свойством отражения. Различают три основные его **формы**:

1. Физическое отражение, которым обладает неживая материя (свет, звук, радиолокация, зеркало).

2. Физиологическое отражение – как функция живой материи: – **раздражимость** – способность отражать только биологически значимые воздействия, определяет характер взаимодействия организма со средой на «допсихическом» уровне, включает:

- **тропизмы** – изменения направления роста в сторону благоприятных условий среды (подсолнечник – гелиотропизм); (корень – вниз, а стебель – вверх – геотропизм);

- **таксисы** – врожденные способы пространственной ориентации у животных в сторону благоприятных либо неблагоприятных условий среды;

- **сложные физиологические процессы**, например: изменения в сетчатке глаза под воздействием света; сокращение мышцы.

Объективным критерием, свидетельствующим о наличии психики у живого организма, является его способность реагировать не только на биологически значимые, но и на нейтральные («абиотические») воздействия, иначе говоря, первым проявлением психики является **чувствительность**, выполняющая функцию отражения и ориентирования в среде.

3. Психическое отражение, возникающее на основе физиологического отражения в процессе эволюции животного мира, усиливая его регуляторную функцию. В организмах живых существ выделился специальный орган, взявший на себя функцию управления развитием, поведением и воспроизводством – нервная система. Усложнение ее структуры и функций, развитие ЦНС и коры головного мозга послужило основным источником развития психики, развития высших уровней психического отражения.

«Психическая деятельность это деятельность мозга, взаимодействующего с внешним миром и отвечающего на его воздействия. Правильно поняв связь психического с внешним миром, можно правильно понять и связь его с мозгом. Мозг – только орган, служащий для взаимодействия с внешним миром», – писал С. Л. Рубинштейн, назвав психическое «единством реального и идеального». «Эффект внешних причин, действующих через внутренние условия, существенно зависим от последних», то есть от возраста, образованности, отношений личности, ее направленности, поэтому отражение всегда субъективно. Отражает же живое существо реальные, существующие независимо от него, объекты. Психическое отражение субъективное, активное – вызванное потребностью, избирательное отражение объективного мира.

Психическое отражение человека характеризуется рядом особенностей, поясняя которые, процитируем С. Л. Рубинштейна:

– имеет процессуальный характер – «Процесс есть основной способ существования психического (другие способы его существования – результаты психического процесса и психические свойства, состояния и т. д.)»;

– дает возможность достаточно адекватно воспринимать (и понимать) окружающую действительность – «Знание, представленное в сознании индивида, является единством объективного и субъективного»;

– совершается, углубляется и совершенствуется в процессе активной деятельности личности – «Мозг только орган психической деятельности, человек – ее субъект». Деятельность человека – «всегда взаимодействие... со средой», в результате которого он преобразует и среду, и самого себя;

– преломляется через индивидуальность – «Психическое переживается субъектом как непосредственная данность, но познает-

ся лишь опосредованно – через отношение его к объективному миру»;

– носит опережающий характер (антиципация – опережающее отражение, обычно выражается в какой-либо позе или движении и обеспечивается механизмом акцептора результатов действия).

Филогенез – процесс постепенного изменения различных форм органического мира в процессе эволюции.

Периодизация развития психики в филогенезе, разработанная А. Н. Леонтьевым и дополненная К. Э. Фабри, основана на **принципах**:

– первый – переход к каждой новой стадии психического развития подготовлен усложнением той деятельности, которая определяет взаимодействие животного с окружающим его миром, и появлением новой формы отражения;

– второй – уровень биологического развития животного не тождественен уровню его психического развития.

Выделяют три условные стадии эволюционного развития психики (А. Н. Леонтьев): стадию элементарной сенсорной психики, стадию перцептивной психики, стадию интеллекта. На каждой стадии выделяется высший и низший уровень, допускается существование промежуточных уровней (табл. 1).

Сознание как высшая форма психики

Сознание человека обусловлено его бытием, которое в свою очередь детерминировано не только мозгом, организмом, его природными особенностями, но и деятельностью. Сознание как продукт эволюции обусловлено как социальными, так и биологическими факторами.

Уровни развития мозговых структур взаимосвязаны со способностями к выполнению сложных трудовых операций. Труд выступает как важнейший социальный фактор поступательного развития сознания. Деятельность определяет развитие психики человека и определяется ею.

Рука – не только орган труда, но и продукт труда. Совершенствование трудовой деятельности человека привело к изменению функции руки, превратившейся в специализированный орган активного познания.

Биологические факторы развития: специфические особенности строения тела; более развитая по сравнению с другими животными нервная система человека, усложнение строения головного мозга.

Стадии и уровни развития психики и поведения животных
(по А. Н. Леонтьеву и К. Э. Фабри)

Стадии и уровни психического отражения, его характеристика	Особенности поведения, связанные с указанной стадией и уровнем	Виды живых существ, достигших этого уровня
1. Стадия элементарной сенсорной психики		
<p>А. Низший уровень. Развитая раздражимость. Примитивные элементы чувствительности</p>	<p>А. Четкие реакции на биологически значимые свойства среды через изменение скорости и направления движения. Слабая пластичность поведения. Несформированная способность реагировать на биологически нейтральные, лишённые жизненного значения свойства среды. Слабая, нецеленаправленная двигательная активность</p>	<p>А. Простейшие. Эвглена, инфузория амеба, грегарины. Многие низшие многоклеточные организмы, живущие в водной среде</p>
<p>Б. Высший уровень. Дифференцированная чувствительность. Наличие ощущений. Появление важнейшего органа манипулирования – челюстей. Способность к формированию элементарных условных рефлексов</p>	<p>Б. Четкие реакции на биологически нейтральные раздражители. Развитая двигательная активность (ползание, рытье в грунте, плавание с выходом из воды на сушу). Способность избегать неблагоприятных условий среды, уходить от них, вести активный поиск положительных раздражителей. Индивидуальный опыт и научение играют небольшую роль. Главное значение в поведении имеют жесткие врожденные программы</p>	<p>Б. Простейшие и низшие многоклеточные беспозвоночные, кишечнополостные (гидра, медуза), примитивные (хитон) и брюхоногие моллюски (наземные улитки и плавающие хищные моллюски), иглокожие (морские звезды), высшие (кольчатые) черви (пиявки, многощетинковые черви – полихеты, малощетинковые – дождевые черви)</p>

Продолжение табл. 1

Стадии и уровни психического отражения, его характеристика	Особенности поведения, связанные с указанной стадией и уровнем	Виды живых существ, достигших этого уровня
2. Стадия перцептивной психики		
<p>А. Низший уровень. Отражение внешней действительности в форме образов предметов. Интеграция отдельных ощущений в целостные образы. Главный орган манипулирования – челюсти</p>	<p>А. Формирование двигательных навыков, преобладают ригидные, генетически запрограммированные компоненты. Двигательные способности весьма сложны и разнообразны (ныряние, ползание, ходьба, бег, прыжки, лазание, полет и др.). Активный поиск положительных раздражителей, избегание отрицательных (вредных), развитое защитное поведение</p>	<p>А. Высшие беспозвоночные – головоногие моллюски и членистоногие: насекомые, ракообразные, паукообразные, многоножки и некоторые другие группы; хордовые; низшие позвоночные: круглоротые, рыбы, земноводные, пресмыкающиеся</p>
<p>Б. Высший уровень. Способны к предметному восприятию. Элементарные формы мышления (решение двухфазных задач). Складывание определенной «картины мира»</p>	<p>Б. Высокоразвитые инстинктивные формы поведения. Способность к научению</p>	<p>Б. Высшие позвоночные: птицы и некоторые млекопитающие</p>
<p>В. Наивысший уровень (стадия интеллекта). Решение многофазовых инструментальных задач. Выделение в практической деятельности особой, ориентировочно-исследовательской, подготовительной фазы. Способность решать одну и ту же задачу разными методами. Перенос навыка в новые условия. Создание и использование в деятельности примитивных орудий</p>	<p>В. Выделение специализированных органов манипулирования: лап и рук. Развитие исследовательских форм поведения с широким использованием ранее приобретенных знаний, умений и навыков</p>	<p>В. Человекообразные обезьяны, некоторые высшие позвоночные (собаки, дельфины)</p>

Сознание – единство всех психических процессов, состояний и свойств человека, единство всех форм познания и переживаний человека, его отношение к тому, что он отражает.

Сознание – высший уровень психического отражения и саморегуляции, присущий только человеку как общественно-историческому существу.

Основные функции индивидуального сознания (Б. Ф. Ломов) – когнитивная, регулятивная и коммуникативная:

– **когнитивная** функция только на уровне сознания выступает как познание, то есть активное целенаправленное приобретение знаний, как идеальных результатов отражения, созданных в процессе общественно-исторической практики, освоение которых способствует усвоению человеком общественного сознания. На уровне сознания психические познавательные процессы приобретают такие характеристики, как категориальность и осмысленность;

– **регулятивная** функция, основной характеристикой которой на уровне сознания является ее произвольность. Поведение индивида реализуется как проявление его воли. Необходимость произвольной регуляции собственного поведения обусловлена социальным бытием индивида. Включаясь в общественные отношения, он вынужден регулировать свое поведение, ибо «жить в обществе и быть свободным от общества нельзя»;

– **коммуникативная** функция получает на уровне сознания свое наиболее полное развитие, более того, без нее сознание, как идеальная форма отражения бытия, не могло бы существовать. Коммуникативная функция формируется и развивается в процессе общения, являющегося необходимой составляющей жизни общества. Именно эта функция обеспечивает обмен идеями, замыслами, деятельностью. Благодаря ей, в опыт индивида включается, трансформируясь, опыт человечества. Она реализуется в процессах не только обмена знаниями, но и взаимной регуляции поведения людей. Именно в общении формируется идеальный план деятельности (и поведения) как индивидуальной, так и совместной, оно существенно повышает «мощность» и адекватность опережающего отражения.

Структура сознания включает: совокупность знаний о мире, различение субъекта и объекта, а также отношение субъекта к объекту, обеспечение целеполагающей деятельности, отношение к предметам и явлениям окружающей действительности.

Характеристики сознания как идеальной формы отражения: активность; интенциональность, рефлексивность, различная степень ясности. Виды субъективного состояния психики человека: творческое озарение, вдохновение, сниженная ясность, сумеречное сознание, спутанное сознание и потеря сознания. Человек формирует свой внутренний мир путем усвоения, интериоризации исторически сложившихся форм социальной деятельности. Интегральным выражением внутреннего мира человека является *самосознание*.

Понятие «бессознательное»

Концепции бессознательного Г. Лейбница, З. Фрейда. Существование трех сфер психики, по З. Фрейду: сознания, предсознательного и бессознательного.

Три основные формы проявления бессознательного (З. Фрейд): сновидения, ошибочные действия и невротические симптомы.

Структура личности по З. Фрейду: Ид («Оно», бессознательное), Эго («Я», сознание) и Супер-Эго («Сверх-Я», сверхсознание – цензура), каждое из которых, тесно взаимодействуя, выполняет специфические функции.

Существование коллективного бессознательного, наряду с личным бессознательным (К. Г. Юнг).

Понятие «самосознание», его функции

Самосознание – осознанное отношение человека к своим потребностям и способностям, влечениям и мотивам поведения, переживаниям и мыслям. Самосознание выражается в эмоционально-смысловой оценке своих субъективных возможностей, выступающей в качестве основания целесообразных действий и поступков.

Самосознание есть отражение каждым человеком той роли в обществе, которую он играет своими действиями и поступками. С. Л. Рубинштейн считал, что «самосознание – этап в развитии сознания... высший вид сознания, результат развития сознания»; с чем полностью согласен А. Н. Леонтьев: «Самосознание есть результат, продукт становления человека как личности».

Система самосознания личности состоит из трех взаимосвязанных и активно влияющих друг на друга компонентов: когнитивного, эмоционального и поведенческого.

Функциональным содержанием первого из них является самопознание, второго – самоотношение (самооценка), третьего – способность к саморегуляции и взаимодействию с другими людьми.

Первые два структурно рядоположены, третий зависит от уровня развития каждого из них и, одновременно, выступает в качестве их регулятора.

Системообразующим фактором выступает активность субъекта, прямой связи – процесс формирования, обратной связи – результат – уровень сформированности самосознания.

К основным *функциям* самосознания можно отнести:

- формирование себя как неповторимой личности (приобретение собственного образа «Я»);
- самозащиту своего образа «Я» как фактора устойчивости личности во всех условиях жизнедеятельности.

Развитие самосознания – многоуровневый процесс. С. Л. Рубинштейн выделяет *четыре уровня* развития самосознания:

1. Непосредственно-чувственный уровень, через который в самосознании индивида отражаются психические процессы и психосоматические реакции (самоощущение).

2. Целостно-личностный уровень (персонифицирующий), связанный с перцептивными механизмами (восприятие, переживание и осознание себя).

3. Интеллектуально-аналитический уровень, служащий основанием и средством теоретической ступени самопознавательной деятельности (самонаблюдение, самоанализ, самоосмысление).

4. Целенаправленно-деятельностный уровень, выступающий синтезом трех рассматриваемых выше, через который осуществляется отражение и корректировка обратных связей психики с предметной и собственной субъективной реальностью. С этим уровнем связаны ведущие функции самосознания: регулятивно-поведенческая и мотивационная.

Различия психики животных и сознания человека:

1. Сознание человека носит исторический характер: разные исторические эпохи создавали различные более или менее благоприятные условия для развития сознания. В процессе исторического развития сознание приобретает творческий характер. Сущность психики животных составляют биологические закономерности.

2. Сознание человека носит активный преобразовательный характер, воздействуя на окружающий мир. Животное лишь приспосабливается к окружающим условиям.

3. Человек обладает сознанием и самосознанием, имеет сформированную «Я-концепцию», мировоззрение. В психике живот-

ных не выделена «Я-структура» как основа сознания и самосознания.

4. У человека есть понятийное и абстрактное мышление, у животных – инстинктоподобная психика, интеллектуальное поведение.

5. Поведение человека регулируется сознанием.

6. Психика и поведение животных образуют непосредственное единство в отличие от человека, внутренний план сознания которого отдифференцирован от поведения.

7. Для человека характерны нравственные переживания и чувства, для животных – простейшие эмоции.

8. У человека в процессе деятельности происходит разумное познание и преобразование себя и мира, у животных в процессе приспособительной активности на основе автоматизированного поведения удовлетворяются биологические потребности.

9. У человека развита вторая сигнальная система, речь.

10. Общение присуще только человеку.

11. У человека происходит передача и закрепление опыта через социальные средства общения (язык) в форме предметов материальной культуры. Людям характерно наличие культуры, искусства, творчества.

ТЕМА 1.4. Психологическая теория деятельности

Исторический контекст разработки психологической теории деятельности: психологическая теория деятельности была создана в советской психологии в 20-х – начале 30-х гг. XX в. и развивалась около 50-ти лет советскими психологами. Авторы, непосредственно разработавшие направление, – С. Л. Рубинштейн, А. Н. Леонтьев и ученые, развивавшие теорию деятельности, – А. Р. Лурия, А. В. Запорожец, П. Я. Гальперин. Использование категории деятельности – отличительная черта отечественной психологии.

Деятельность – специфически человеческая, регулируемая сознанием активность, порождаемая потребностями и направленная на познание и преобразование внешнего мира и самого человека.

Деятельность человека носит общественный, преобразующий характер и не сводится к простому удовлетворению потребностей, в значительной степени определяясь целями и требованиями общества.

Проблема деятельности органически связана с проблемой личности и сознания. Эти три категории в психологии выступают в качестве трех основных принципов психологии (см. с. 16 пособия). Личность и формируется, и проявляется в деятельности. Деятельность – это процесс взаимодействия человека с миром, но процесс не пассивный, а активный и сознательно регулируемый личностью. Исторический прогресс, имевший место за последние несколько десятков тысяч лет, обязан своим происхождением именно деятельности, совершенствовавшей биологическую природу людей.

Породив и продолжая совершенствовать предметы потребления, человек кроме способностей развивает свои потребности. Деятельность имеет творческий, продуктивный, а не только потребительский характер. Создав знаковую систему, орудия воздействия на окружающий мир и самого себя, человек творит материальную и духовную культуру. Оказавшись связанными с предметами материальной и духовной культуры, потребности людей приобретают культурный характер.

Принципиальные отличия деятельности от активности
Социальная обусловленность. Деятельность в ее разнообразных формах и средствах реализации есть продукт общественно-исторического развития. Предметная деятельность людей с рождения им не дана. Она «задана» в культурном предназначении и способе использования окружающих предметов, формируется и развивается в процессе обучения и воспитания. Активность животных выступает как результат их биологической эволюции.

Целенаправленность. Деятельность в отличие от инстинктов животных является сознательной. Люди всегда руководствуются сознательно поставленными целями, которые достигаются ими с помощью тщательно продуманных и испытанных средств или способов действия. Любая деятельность состоит из отдельных действий, объединенных единством цели и направленных на достижение результатов, запрограммированных этой целью.

Плановость деятельности. Деятельность – это не сумма отдельных действий или движений. В любом виде деятельности все ее составляющие подчинены определенной системе, являются взаимосвязанными и осуществляются по осмысленному плану. Высшие животные решают двухфазные задачи для удовле-

творения потребностей, носящих более или менее стабильный характер и ограниченных в основном биологическими нуждами.

Предметность. Деятельность человека связана с предметами материальной и духовной культуры, которые используются им или в качестве инструментов, или в качестве предметов удовлетворения потребностей, или средств собственного развития. Для животных человеческие орудия и средства удовлетворения потребностей как таковые не существуют.

Субъектность. Деятельность обусловлена личностными характеристиками человека и преобразует его самого, его способности, потребности, условия жизни. Активность животных практически ничего не меняет ни в них самих, ни во внешних условиях их жизни.

Творчество. Деятельность человека носит продуктивный, творческий, созидательный характер. Человек в процессе выполнения деятельности преобразует и самого себя. Активность животных имеет потребительскую основу, она в результате ничего нового, по сравнению с тем, что дано природой, не производит и не создает.

Деятельность отличается не только от **активности**, но и от **поведения**:

- поведение не всегда целенаправленно, а деятельность всегда целенаправленна;
- поведение не предполагает создания определенного продукта, а деятельность нацелена на создание некоторого продукта;
- поведение носит зачастую пассивный характер, деятельность всегда активна;
- поведение может быть импульсивным, деятельность произвольна;
- поведение может быть спонтанно, деятельность организована;
- поведение может быть хаотично, деятельность систематизирована.

Существуют две **формы** деятельности: **внешняя** (практическая, предметная, видимая для других людей) и **внутренняя** (психическая: гностическая – перцептивная, мнемическая, имажинативная, мыслительная; эмоциональная и волевая). Единство этих двух форм деятельности проявляется во взаимных переходах через процессы интериоризации и экстериоризации.

Процесс **интериоризации** выражает способность психики оперировать образами предметов и явлений, которые в данный момент отсутствуют в поле зрения человека. В процессе оперирования с реальными предметами (внешняя деятельность) человек на практике осваивает опыт отношений с ними, или, иными словами, формирует свой внутренний план деятельности. Внешнее оперирование (или действие) **интериоризируется**, «**вращивается**» в психику человека, становится психическим (внутренним) действием. Благодаря интериоризации человек может прогнозировать, предвидеть будущие явления и состояния объектов окружающего мира. Тонкий механизм интериоризации в психологии полностью не изучен.

Экстериоризация деятельности характеризует способность человека осуществлять внешние действия (операции) на основе преобразования сложившихся за счет интериоризации внутренних закономерностей, за счет сформированного ранее внутреннего идеального плана деятельности. Это – воплощение предшествующего опыта в физические внешние действия.

Структура деятельности (по С. Л. Рубинштейну): **мотив, цель, способ, результат**. Психологический анализ деятельности, в том числе деятельности психической, позволяет охарактеризовать ее структурные элементы:

– **потребность** – отражение нужды организма или личности в чем-либо и источник активности личности;

– **мотив** – отражение потребностей, побуждение субъекта к деятельности;

– **цель** – прогнозируемый результат деятельности. Деятельность начинается с осознания объективной цели как отражаемого, ибо цель деятельности как психическое явление – не зеркальна, а личностно переработана, с определяющей ролью потребностей конкретной личности объективная цель;

– **способ выполнения деятельности** – действия и операции, с помощью которых реализуется деятельность;

– **результат** – идеальный продукт или «овеществленная» (А. Н. Леонтьев) материализованная цель.

Потребность – психическое отражение нужды организма (витальные) или личности (социальные) в условиях, обеспечивающих ее жизнь и развитие и выступающих источником ее активности. Нужда – объективное явление нарушения равновесия

между организмом, личностью или группой, в которую входит индивид, с одной стороны, и средой или обществом – с другой.

Классификация потребностей по А. Маслоу

А. Маслоу опирался на принцип относительного приоритета актуализации мотивов, гласящий, что прежде, чем активируются и начнут определять поведение потребности более высоких уровней, должны быть удовлетворены потребности низшего уровня:

– **физиологические потребности**: голод, жажда, сексуальность и т. п. – в той мере, в какой они обладают гомеостатической и организмической природой;

– **потребности в безопасности**: безопасность и защита от боли, страха, гнева, неустроенности;

– **потребности в социальных связях (аффилиации)**: потребности в любви, нежности, социальной присоединенности, идентификации;

– **потребности самоуважения**: потребности в признании, одобрении;

– **потребности самоактуализации**: реализация собственных возможностей и способностей; потребность в понимании и осмыслении.

Самоактуализация может стать мотивом поведения, лишь когда удовлетворены все остальные потребности. В случае конфликта между потребностями различных иерархических уровней, как правило, побеждает низшая потребность, хотя последняя зависит от свойств направленности личности (см. с. 105–106 пособия).

Динамика процесса удовлетворения потребностей, включает три **стадии: напряжения, оценки и насыщения**.

1. Стадия напряжения наступает, когда возникает ощущение объективной нужды в чем-либо. В основе мотивации лежит физиологический механизм активирования хранящихся в памяти следов тех внешних объектов, которые способны удовлетворить имеющуюся потребность, и следов тех действий, которые способны привести к ее удовлетворению.

2. Стадия оценки – появление реальной возможности удовлетворения потребности, характеризуемая соотношением объективных и субъективных возможностей этого. Оценку человек производит, сопоставляя информацию о средствах, предположительно необходимых для удовлетворения потребности в кон-

кретных обстоятельствах, с наличной информацией о средствах, которыми он реально располагает.

3. Стадия насыщения наступает, когда до минимума снижаются напряжение и активность. Эта стадия отличается рядкой накопившегося напряжения и, как правило, сопровождается получением удовольствия или наслаждения.

Мотив – это состояние, возникающее на основе связей, устанавливаемых между субъектами и объектами. Он формируется на основе соотнесения субъектом своих потребностей со своими возможностями и особенностями конкретной деятельности, в результате этого соотнесения формируется та или иная мотивационная установка (Р. А. Пилюян).

Мотивы возникают и формируются на основе потребностей, однако только на высшем уровне отражения человеком своих потребностей происходит их осознание. **Мотивы** всегда являются субъективным отражением потребностей. Они индивидуальны, специфичны и изменчивы. Их актуализация, развитие происходят под влиянием окружающей действительности, обучения, воспитания. Человек всегда полимотивирован.

Функции мотивации: побуждение действия, деятельности, поведения; определяет избирательность психических процессов; обеспечивает выбор целей, средств и действий, постановку целей; направляет деятельность и действия на мотивационные объекты-цели; поддерживает направленность деятельности и поведения, обеспечивает стабильность действий, а также упорство, интенсивность ее осуществления; регулирует, контролирует реализацию поставленного намерения и выполнение выбранного действия; переключает одно действие на другое при возникновении преграды или возобновляет выбор новых путей действия, реализующих потребность; прерывает, тормозит или завершает выполнение деятельности, то есть осуществляет функцию торможения.

Классификации мотивации: мотивация достижения и мотивация избегания неудач, мотивация аффилиации, мотивация страха, мотивация власти, мотивация помощи, биологическая и психологическая мотивация; статическая и динамическая мотивация, внутренняя и внешняя мотивация.

Вспоминая психологическую структуру деятельности: мотив – цель – способ – результат, остановимся на способе выполнения деятельности – операциональной ее структуре. Если речь идет о предметной деятельности, то употребляется выражение «рабочее

движение», введенное И. М. Сеченовым, которое не является действием в психологическом смысле этого слова.

Деятельность состоит из *действий*, а *действия* – из **операций**. Если человек не владеет **операциями**, характерными для конкретного вида деятельности, он не может успешно ее выполнять.

Действие – элемент деятельности, в процессе которого достигается конкретная, не разлагаемая на более простые, осознанная цель.

Цель задает действие. Последовательность действий обеспечивает реализацию цели деятельности. Действие – единица анализа деятельности. Действие – один из определяющих компонентов деятельности человека, формируемый под влиянием ее цели.

Каждое *действие* имеет свою психологическую структуру: **мотивы, действия, его цель, операции и конечный результат**. Цель выступает как желаемый результат действия. По доминирующему в их структуре психическому акту различают: эмоциональные, мыслительные, психомоторные, мнемические и волевые действия. Как указывает К. К. Платонов, действия по своим целям делятся на **ориентировочные, исполнительские, корректировочные и завершающие**.

Ориентировочные действия – определение цели деятельности, условий, средств и путей ее достижения. Ориентировочные действия бывают двух видов: теоретические и практические.

Исполнительские действия заключаются в последовательном выполнении намеченных действий по осуществлению общей цели деятельности.

Корректировочные действия – внесение поправок, уточнений и изменений в ориентировочные и исполнительские действия на основе обратной информации о неточностях, ошибках, отклонениях и неудачах.

Завершающие действия сводятся к проверке качества выполнения всех действий по их результатам на заключительном этапе деятельности.

Действия, в отличие от деятельности, всегда осознанной и целенаправленной, могут быть импульсивными (неосознаваемыми) и сознательными.

Операция – конкретный способ выполнения действия. Каждое действие может быть выполнено несколькими операциями. Выбор той или иной операции определяется конкретной ситуацией и индивидуальными особенностями субъекта деятельности.

Они характеризуют техническую сторону действий. Характер используемых операций зависит от условий, в которых совершается действие.

Рассмотрев *операциональную* структуру деятельности, остановимся на **исполнительской** ее структуре, включающей **знания, навыки** (табл. 2) и **умения**.

Т а б л и ц а 2

Схема этапов формирования двигательного навыка
(по К. К. Платонову)

Этапы формирования навыка	Особенности выполнения действия	Нейродинамические механизмы
1. Начало осмысления навыка	Отчетливое понимание цели, но смутное понимание способов ее достижения. Грубые ошибки при попытках выполнения действия	Начало формирования связей с очагом оптимального возбуждения во второй сигнальной системе
2. Сознательное, но неумелое выполнение	Отчетливое понимание того, как надо выполнять действие, но неточное неустойчивое выполнение его, несмотря на интенсивную концентрацию произвольного внимания, множество лишних движений; отсутствие положительного переноса данного навыка	Хорошо сформированные связи во второй сигнальной системе и начало формирования их в первой сигнальной системе. Очаг оптимального возбуждения по-прежнему во второй сигнальной системе
3. Автоматизация навыка	Все более качественное выполнение действия при временами ослабевающим произвольном внимании и проявлении возможности его распределения; устранение лишних движений; появление положительного переноса навыка	Формирование связей в первой сигнальной системе; постепенный перенос очага оптимального возбуждения в первую сигнальную систему
4. Высокоавтоматизированный навык	Точное, экономичное, устойчивое выполнение действия, ставшее средством выполнения другого, более сложного действия	Оптимальный очаг возбуждения связан с выполнением другого действия, а это действие выполняется приторможенными, но прочно образованными связями

Продолжение табл. 2

Этапы формирования навыка	Особенности выполнения действия	Нейродинамические механизмы
5. Деавтоматизация (необязательный этап)	Ухудшение выполнения действия. Возрождение старых ошибок	Ослабление связей за счет угасательного торможения, общего снижения тонуса коры или отрицательной индукции
6. Вторичная автоматизация	Восстановление особенностей четвертого этапа	

Под наличным **знанием** понимается интериоризированная совокупность объективных характеристик действительности (опыта, накопленного человечеством) в вербальной, графической или символической форме, которая может быть экстериоризирована субъектом. Иначе говоря, **знания** – творчески усвоенные и сведенные в систему факты, их обобщения в виде понятий, терминов, выводов, научных теорий. В знаниях содержится обобщенный опыт, отражающий закономерности объективного мира. Знания должны иметь неразрывные связи с жизненной практикой.

Навыки – способность к произвольным автоматизированным действиям, выполняемым с большой точностью, экономно и с оптимальной быстротой. В процессе обучения формируются **сенсорно-перцептивные, attentionные, мнемические, гностические, имажинативные, коммуникативные, профессионально-значимые** и другие навыки. **Профессионально-значимые** навыки характеризуют способности к успешному выполнению профессионально-необходимых действий, связанных с психомоторными актами в различных видах профессиональной деятельности.

Интерференция навыков – явление ухудшения процесса формирования новых навыков из-за тормозящего действия ранее приобретенных. «Строптивный, неуступчивый» характер старых навыков объясняется: во-первых, большей устойчивостью тех связей, которые их породили; во-вторых, идентичностью моторных и мыслительных актов в действиях, включенных в старые и новые навыки.

Перенос навыков – положительное влияние ранее сформированных навыков на овладение новыми навыками. Психологический механизм переноса состоит в выделении человеком в старых и новых навыках общих свойств и использовании их в обучении. Умеющему водить автомобиль одной марки легче освоить автомобиль другого типа, чем новичку.

Существует **один общий закон формирования любых навыков**, сущность которого заключается в том, что действия автоматизируются только тогда, когда в процессе их выполнения внимание направлено на их цель, достижение которой эти автоматизирующиеся действия обеспечивают.

Критерии сформированности навыка (по В. Л. Марицку):

1. Безусловная автоматизированность (направленность сознания не на способ действия, а на его конечную цель).
2. Правильность выполнения действия по заданной форме.
3. Физиологическая экономность движения (возможность минимальных физиологических затрат).
4. Уверенность в успешном выполнении.
5. Возможность распределения внимания на другие объекты и действия (отсутствие зрительного контроля).
6. Снижение общей напряженности.
7. Прочность.
8. Возможность длительного сохранения, даже в экстремальных (без наступления состояния напряженности) условиях.
9. Эстетичность.
10. Легкость выполнения движений.
11. Возможность переноса.

Умения – способность к относительно автоматизированному выполнению какой-либо деятельности на основе **знаний и навыков**; подготовленность к сознательному, точному и быстрому выполнению какой-либо профессиональной деятельности, в то время как навыки – это автоматизированные действия этой деятельности. Умения – наиболее высокая форма освоения техники и тактики выполнения деятельности с опорой на знания и навыки. Подобно **навыкам** выделяются **умения: сенсорно-перцептивные, аттенционные, мнемические, гностические, имажинативные – интеллектуальные, коммуникативные, профессионально-значимые.**

Умения относятся к навыкам так же, как программа действия к реализации действия. Умения шире навыка, они предполагают разные варианты реализации действий.

Умения включают:

- отбор знаний, связанных с задачей в целом;
- корректировку действий;
- выделение специфических особенностей задачи;
- выявление преобразований, которые необходимы для решения задачи, и их осуществление;
- контроль результатов по цепи обратной связи.

Навыки и умения формируются только в практической деятельности, осуществляемой методами тренировки и упражнений. Вне целенаправленной деятельности ни умения, ни тем более составляющие их навыки формироваться не могут.

Мастерство – это высший уровень развития умений и конечная цель обучения, достигаемая практикой; легкость точного и быстрого выполнения искомой деятельности; надежность деятельности как стабильная готовность к ее выполнению в экстремальных условиях.

К элементам освоения деятельности относится также привычка. **Привычка** – это та часть деятельности человека, которая выполняется им механически, не преследуя осознанной цели, и зачастую не имеет продуктивного результата. **Привычка** – внутреннее побуждение (потребность) индивида поступать (действовать, вести себя) определенным образом. Привычка – отражение многократно повторяющегося действия, то есть навык, ставший потребностью.

Виды деятельности

Человек становится личностью в процессе социализации. Под социализацией в широком смысле понимается присвоение опыта, накопленного человечеством в процессе обучения и воспитания. В отечественной психологии принято выделять четыре вида деятельности: **общение, игру, учение и труд**, каждый из которых на определенном этапе онтогенеза играет ведущую роль в развитии человека, личности и субъекта деятельности.

Ведущая деятельность – вид деятельности, выполнение которой определяет формирование основных психических новообразований; направление психического развития человека, его личности в конкретный возрастной период жизни.

Признаки ведущего вида деятельности:

1. Это такая деятельность, в форме которой возникают и внутри которой дифференцируются другие новые виды деятельности. Например, обучение впервые появляется уже в дошкольном детстве, прежде всего в игре, то есть именно в ведущей, на данной стадии развития, деятельности. Ребенок начинает учиться играя.

2. В ведущей деятельности формируются и перестраиваются психические процессы (например: только в игре впервые формируются процессы активного воображения ребенка; в учении – процессы вербально-логического мышления и др.).

3. Ведущая деятельность – такая деятельность, от которой зависит развитие основных психических изменений личности. Например, ребенок дошкольного возраста в игре осваивает общественные функции и соответствующие нормы поведения, что является важным моментом формирования его личности.

Ведущим называется вид деятельности, определяющий наибольшие успехи в развитии психических процессов и свойств в определенном возрастном периоде.

РАЗДЕЛ 2. ПСИХОЛОГИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ ПРОЦЕССОВ

Общая психология – это наука, изучающая психические процессы, психические состояния и психические свойства личности. Вне психических процессов нет психических состояний. Психические процессы и состояния, в свою очередь, бывают гностическими, эмоциональными и волевыми. Психические процессы (прежде всего, гностические) протекают на фоне того или иного эмоционального состояния, ибо психическое состояние, есть не что иное, как фон протекания психических процессов, что обусловлено меньшей подвижностью состояний. Психические состояния занимают промежуточное положение между психическими процессами и психическими свойствами. Между процессами и состояниями с одной стороны и между состояниями и свойствами личности с другой – существуют сложные диалектические взаимосвязи. Часто повторяющиеся состояния способствуют развитию соответствующих свойств личности.

Психические процессы не элементарные свойства или первичные способности, а системы, имеющие историческое проис-

хождение и сложное функциональное строение, отличающее психическую деятельность человека от поведения животного и делающее человека системой высочайшей по саморегулированию.

Психический процесс формируется как определенная констелляция психофизиологических функций (сенсорных, перцептивных, мнемических, вербальных, тонических и других), действий с разнообразными операциями (перцептивных, мнемических, логических) и мотиваций (потребностей, установок, интересов и ценностных ориентаций).

ТЕМА 2.1. Внимание

Внимание – это избирательное сосредоточение сознания на каком-либо объекте, направленность психики на определенную деятельность при отвлечении от всего остального. С помощью внимания совершается отбор потребных стимулов, поступающих в зону сознания. То, к чему привлечено внимание, выступает в роли «фигуры», все остальное становится «фоном».

Физиологической основой внимания является стимулирование некоторого оптимального очага возбуждения в коре головного мозга, усиливаемого подкорковыми структурами, и, по мнению ряда физиологов, ретикулярной формацией, расположенной в стволе мозга. Важное значение при этом имеет механизм образования доминантного очага возбуждения (доминанты по А. А. Ухтомскому), усиливающегося (по закону отрицательной индукции) под влиянием посторонних раздражителей и временно затормаживающего деятельность соседних с ним участков мозга, не связанных с объектом внимания. Функционируя по особым законам, доминанта усиливается независимо от того, положительное или отрицательное воздействие испытывает. При этом связанная с ней установка начинает действовать как особый фильтр, пропуская только информацию, соответствующую ее руслу. Это все равно, что кривое зеркало. Но поскольку доминанта по закону отрицательной индукции временно затормаживает все соседние очаги возбуждения, над которыми могут трансформироваться контраргументы, то человек убежден в своей правоте, хотя принимает явно ошибочные решения и совершает неадекватные поступки. После того как эмоции утихнут, и доминанта перестанет функционировать, от расторможенных следов памяти начинают приходиться сигналы, восстанавливающие картину объективной реальности,

человек «прозревает», хотя исправить ошибки порою бывает поздно (Отелло уже убил Дездемону).

Не являясь собственно психическим познавательным процессом, внимание определяет возможность протекания остальных психических процессов, отражая их.

Основными **функциями внимания** являются:

– **отбор значимых** (сенсорных, мнемических, мыслительных) в выполняемой деятельности воздействий и отбрасывание незначимых – избирательность внимания;

– **удержание** выполняемой деятельности (сохранение в сознании образов, необходимых для завершения деятельности, достижения цели);

– **регуляция и контроль** осуществления деятельности.

Внимание классифицируется по ряду параметров.

Внимание как проявление избирательной направленности и интенсивности психической деятельности (сознания) разделяется на **виды**:

– **внешнее внимание** (внешненаправленное) определяется сосредоточением внимания субъекта на внешних объектах. Оно выражается в движениях, с помощью которых человек приспосабливается к лучшему выполнению требуемых действий. При этом лишние, мешающие деятельности, движения затормаживаются. Внешнее внимание выражается в специфической позе, мимике, выражении глаз;

– **внутреннее внимание** (внутренненаправленное), объектом которого являются собственные мысли, переживания, психическая (мнемическая, логическая) деятельность субъекта. Судить о проявлении внутреннего внимания человека также возможно по его внешнему виду.

По **динамике интенсивности** различают статическое и динамическое внимание, проявляемое в процессе работы, выполнение которой требует длительного времени.

Статическим называется внимание, высокая интенсивность которого легко возникает в самом начале деятельности и сохраняется на протяжении всего времени ее выполнения. Такое внимание не требует фазы «вработывания», оно отличается максимальной степенью интенсивности.

Динамическим называется внимание, которое в начале работы характеризуется малой интенсивностью, повышаемой с помо-

щью волевых усилий. Для лиц, обладающих динамическим вниманием, характерно затрудненное переключение с одного вида деятельности на другой, что объясняется особенностями темперамента и типом высшей нервной деятельности. В определенной мере развитие динамического внимания связано с неумением планировать работу и правильно распределять свои силы.

В зависимости от участия **волевого процесса** рассматривают произвольное, непроизвольное и постпроизвольное внимание:

– **произвольное внимание** мотивировано, сознательно регулируется требованиями выполняемой деятельности, опосредовано и направляется соответствующими волевыми усилиями. Требуется значительных энергетических трат;

– **непроизвольное внимание** возникает без сознательно поставленной цели и удерживается на объекте без волевых усилий, определяется особенностями раздражителя (действует наиболее сильный), в основе лежит ориентировочный рефлекс;

– **постпроизвольное внимание** удерживается на объекте после прекращения действия раздражителя, в силу его значимости для человека, не требуя приложения волевых усилий, оно обладает не меньшей устойчивостью, чем произвольное, без высоких энергетических трат. Это самый продуктивный вид внимания, характеризующийся устойчивостью, сложностью переключения и сопровождающий интеллектуальную деятельность субъекта.

Основные свойства внимания

Объем внимания – число объектов или элементов стимула, воспринимаемых субъектом в единицу времени. Средним показателем, по данным научно-исследовательской лаборатории Военного института физической культуры (НИЛ ВИФК), является изображение: 5 ± 2 простые геометрические фигуры (круг, крест, квадрат и т. п.) при экспозиции в 1 секунду (существуют рекомендации использовать экспозицию, равную 1/10 секунды).

Концентрация внимания определяется способностью максимально сосредотачиваться на одном каком-либо избранном объекте, произвольно отвлекаясь от остальных. Показателем концентрации внимания является его помехоустойчивость, определяемая силой постороннего раздражителя, способного отвлечь субъекта от объекта деятельности.

Устойчивость внимания – способность длительное время задерживать внимание на избранном объекте. Повторим, чем

выше интерес субъекта к выполняемой деятельности, тем дольше он способен удерживать внимание на объекте деятельности.

Интенсивность внимания – это устойчивая его концентрация на объекте, характеризуемая способностью противостоять **флюктуациям** (колебаниям).

Переключение внимания характеризуется быстрым произвольным переносом внимания с одного объекта на другой, быстрым переходом от одной деятельности к другой.

Распределение внимания – удержание в поле сознания одновременно нескольких объектов (одного из них, ярче остальных). При дополнительной стимуляции возможно быстрое переключение внимания на любой другой объект. Распределение и переключение внимания имеют некоторые общие психофизиологические механизмы.

Колебания (флюктуации) внимания – свойство внимания произвольно переходить от объекта к объекту, обычно не реже одного раза каждые 5 секунд. Таким образом, интенсивность внимания неизменной не остается, особенно при двойственном изображении фигур (например, на специальном рисунке воспринимаются то силуэты двух лиц (два профиля), то цветочная ваза, расположенные между ними (см. с. 76–81 пособия).

Отвлекаемость внимания – свойство, противоположное устойчивости и выделяемое не всеми исследователями, оно характеризуется произвольностью, определяющей неспособность к концентрации при воздействии посторонних раздражителей.

С категорией внимания связано также понятие «внимательность», как свойство личности, противостоящее **невнимательности и рассеянности**.

ТЕМА 2.2. Ощущение

Ощущение (сенсорика) – это отражение в сознании человека отдельных свойств, качеств предметов и явлений, непосредственно воздействующих на органы чувств. Через ощущения человек получает начальную информацию для реализации более высоких форм психического отражения: восприятия, представления, мышления. Ощущения бывают эмоционально окрашенными.

Анатомо-физиологическим механизмом ощущений являются нервные процессы, проходящие в соответствующих анализаторах. Каждый анализатор выступает как определенная система, включающая в себя четыре компонента: рецептор; центростре-

нительный нерв, передающий информацию в головной мозг; корковое представительство конкретного анализатора; центробежный нерв, передающий информацию на периферию к механизму обратной связи. Анализаторы принимают воздействия определенных раздражителей и трансформируют их в ощущения.

Ощущения классифицируются по ряду критериев.

1. По месту расположения рецепторов:

– *экстероцепторы* – зрительный, слуховой, обонятельный, вкусовой и кожные: тактильный, температурный и болевой, возникающие от раздражения рецепторов, расположенных на поверхности тела;

– *проприоцепторы* – кинестетический (передающий информацию о движении и взаимном положении звеньев тела от чувствительных окончаний в мышцах и сухожилиях), вестибулярный (сообщающий о положении тела в пространстве, о равновесии);

– *интероцепторы* – передающие информацию о появлении голода, жажды, внутренней боли, ощущения дискомфорта, диссоциации взаимодействия органов и систем организма, связаны с рецепторами, находящимися внутри организма. Ощущения в этом случае называются органическими.

2. По наличию или отсутствию непосредственного контакта рецептора с раздражителем:

– *контактная рецепция* – непосредственный контакт присутствует;

– *дистантная рецепция* – непосредственный контакт отсутствует.

3. По содержанию стимулов, вызывающих ощущения:

– *химические*: отражение вкуса и запаха;

– *механические*: отражение давления и слуховых образов;

– *световые*: отражение зрительных образов;

– *температурные*: отражение тепла, холода и т. д.

4. По модальности:

– *зрительные ощущения* играют ведущую роль, около 80 % информации поступает через зрительный анализатор, около 75 % рабочих операций осуществляется под контролем зрения. Они возникают в результате воздействия электромагнитных волн (света) на сетчатку глаза – рецептор зрительного анализатора;

– *слуховые ощущения* являются отражением звуков различной высоты (высокие – низкие, что зависит от частоты колеба-

ния звуковых волн), силы (громкие – тихие, что зависит от амплитуды их колебаний), тембра (формы колебания) и различного качества (музыка, шумы). Различение звуков речи, включающей как шумы – согласные звуки, так и музыку – гласные, называется фонематическим слухом. Возникают в результате воздействия звуковых волн на рецепторы внутреннего уха;

– **обонятельные ощущения** – суть отражения запахов, возникающие в результате проникновения частиц пахучих веществ на слизистую оболочку носа – периферические окончания обонятельного анализатора;

– **вкусовые ощущения** – отражение химического состава растворенного стимула. Передается через рецепторы, расположенные на языке и поверхности горла. Имеются четыре вкусовых рецептора (сладкий, кислый, соленый и горький);

– **кожные ощущения** – в кожных покровах имеется несколько анализаторных систем: **тактильные** – ощущение прикосновения, осязание, специфическая, выработавшаяся в процессе труда, система познавательной деятельности руки, дающая возможность детального изучения предмета. Основная часть рецепторов расположена на ладонях, кончиках пальцев, губах; **температурные** – ощущения. Сенсорная система, реагирующая на температуру и температурные изменения, – ниже уровня адаптации кожи (холодные) и выше его (теплые); **вибрационные** – отражение быстро перемещающегося давления на кожу; **болевые** – отражение сигнала организму о необходимости избегания раздражителя;

– **статокинетические (гравитационные), равновесия ощущения** – отражение положения тела в пространстве, позволяющие сохранять устойчивую позу при перемещении тела в пространстве.

Свойствами ощущений являются: **качество, интенсивность, продолжительность.**

Качество – качественное своеобразие ощущений, позволяющее отличать одни их виды от других.

Интенсивность – количественная характеристика ощущений, определяется силой действующего раздражителя и функциональным состоянием рецептора.

Продолжительность – временная характеристика ощущений, зависит от времени воздействия раздражителя и его интенсивности.

Закономерности ощущений

Ощущения возникают лишь при наличии определенной интенсивности раздражителя. Немецкий ученый Г. Т. Фехнер – основатель психофизики – постулировал, что основной вопрос психофизики – вопрос о порогах.

В связи с этим выделяют: **нижний абсолютный, верхний абсолютный пороги** ощущений и **порог дифференциальный (порог различения)**.

Нижний абсолютный порог характеризуется той наименьшей силой, интенсивностью воздействия, которая вызывает ощущение. Нижний порог дает количественное выражение для чувствительности: чувствительность рецептора выражается величиной, обратно пропорциональной порогу: $E = 1 / J$, где E – чувствительность и J – пороговая величина раздражителя.

Верхний абсолютный порог определяется наибольшей силой раздражения, при котором еще ощущаются качественные показатели раздражителя. В существовании порогов рельефно выступает диалектическое соотношение между количеством и качеством. Эти пороги для различных видов ощущений различны. В пределах одного и того же вида ощущений они могут быть различны у различных людей и у одного и того же человека в разное время, при различных условиях. Так, слуховой анализатор различает колебания от 20 до 20 000 Гц.

Пороги различения (дифференциальные) свидетельствуют об изменении величины или интенсивности воздействия, которое может быть ощутимо, то есть это наименьшая величина различий между раздражителями, когда разница между ними еще улавливается. Так, при удерживании на ладони веса 100 г, ощущается его изменение на величину около 3–4 г.

Пороги ощущений у разных людей в значительной мере отличаются друг от друга и могут изменяться в процессе деятельности.

«Дифференциальный порог ощущения для разных органов чувств различен, но для одного и того же анализатора представляет собой постоянную величину (константу Вебера)», – гласит **закон Бугера–Вебера**, например: порог различения яркости света равен 1/100; звука – 1/10; вкуса – 1/5. Указанные психофизические зависимости были открыты в первой половине XIX в. французским физиком П. Бугером, а затем уточнены и подтверждены немецким психофизиком Э. Г. Вебером.

Нижние и верхние абсолютные пороги ощущений (**абсолютная чувствительность**) и **дифференциальные пороги** (**относительная чувствительность**) характеризуют пределы человеческой чувствительности как способности иметь ощущения. Считается, что абсолютные пороги ощущений обратно пропорциональны чувствительности: чем выше порог, тем ниже чувствительность и наоборот. Ощущения растут в арифметической прогрессии, когда раздражители растут в геометрической прогрессии: $E = K \log J + C$, где E – чувствительность, K и C – константы и J – пороговая величина раздражителя.

Кроме того, к закономерностям ощущений относятся **инерция, адаптация и взаимодействие**, проявляющееся в явлениях **сенсбилизации, синестезии и контраста**.

Инерция – свойство ощущения возникать не одновременно с действием раздражителя и не исчезать одновременно с прекращением его действия.

Адаптация – приспособление того или иного анализатора к силе и интенсивности длительно действующего раздражителя, что выражается в понижении или повышении порогов ощущений (адаптация к темноте – понижение порогов; к шуму – повышение порогов и др.). Разные анализаторы имеют различную скорость и диапазон адаптации.

Взаимодействие ощущений характеризуется изменением чувствительности одной анализаторной системы в связи с влиянием другой анализаторной системы. Так, воздействие шума может негативно сказываться на зрительной или проприоцептивной чувствительности и др. Взаимодействие ощущений проявляется в:

– **сенсбилизации** – повышении чувствительности нервных центров под влиянием раздражителя. Слабые раздражители повышают чувствительность анализаторов, сильные – понижают. Сенсбилизация развивается не только применением побочных раздражителей, но и тренировкой;

– **синестезии** – определяется возникновением под влиянием раздражения какого-либо анализатора ощущения, характерного для другого анализатора. Так, звуковые ощущения могут вызывать цветные и наоборот. Синестезия распространяется на все модальности, но проявления ее индивидуальны;

– **контрасте ощущений**, связанном с изменением интенсивности и качества ощущений под влиянием предшествующего

или сопутствующего раздражителя. Так, после ощущения кислого повышается чувствительность к сладкому, после холодного – к горячему и т. д.

ТЕМА 2.3. Восприятие

Восприятие (перцепция) – это целостное отражение предметов и явлений в совокупности их свойств и частей при непосредственном воздействии на органы чувств. Оно связано с разнообразными ощущениями и протекает одновременно с ними, но является не их суммой, а качественно новой ступенью познания, в основе которой интегрально отражаются различные стороны ряда ощущений, дополняемые пониманием, на основе имеющихся знаний из прошлого опыта.

Восприятие – активное интегральное отражение реального мира, связанное с деятельностью субъекта. Физиологической основой восприятия является обычно сложная интегральная аналитико-синтетическая деятельность мозга.

Виды восприятия классифицируются по ряду параметров.

По участию волевого процесса восприятие может быть **непроизвольным** (непреднамеренным) и **произвольным** (преднамеренным).

Непроизвольное восприятие не предполагает постановки цели восприятия, объекты окружающей действительности воспринимаются по мере поступления информации на соответствующие анализаторы.

Произвольное восприятие характеризуется тем, что в его основе лежит сознательно поставленная цель, и оно регулируется волевыми усилиями.

Целенаправленное и планомерное восприятие объектов, когда человек вычленяет из окружающего наиболее важную для себя информацию, в том числе и для реализации деятельности, называется **наблюдением**. В том, как он это делает, проявляется следующий психический процесс – внимание. Если человек часто упражняется в наблюдении, у него развивается такое свойство личности, как **наблюдательность**, то есть умение выделять и отмечать наиболее важные особенности предметов и явлений.

По направленности восприятие может быть **внешне-направленным** и **внутренне-направленным**:

– *внешненаправленное восприятие* – это отражение предметов и явлений окружающей реальной действительности, внешнего мира;

– *внутренненаправленное восприятие* – отражение собственных мыслей и чувств, внутреннего мира субъекта (отражение отражения).

По ведущему анализатору виды восприятия во многом совпадают с видами ощущений. Таково восприятие *зрительных, слуховых, тактильных, статокинетических, кинестетических, вкусовых, обонятельных* воздействий. Восприятие обычно складывается из нескольких ощущений, но является не их суммой, а результатом деятельности сенсорно-перцептивной системы, в которой один из анализаторов является ведущим, а остальные дополняют восприятие.

По **форме существования** отражаемой в восприятии материи выделяются:

1. **Восприятие пространства** (формы, величины, объема того или иного объекта, глубины и перспективы). *Восприятие величины* обусловлено совместной деятельностью зрительных, мышечных и осязательных ощущений. Особенности зрительной системы человека таковы, что объекты, находящиеся на далеком расстоянии, кажутся меньшими по величине, чем в реальности. *Восприятие формы* – сложный процесс зрительного восприятия: при восприятии плоской фигуры важно отчетливое различие ее контура; при восприятии объемной – существенное влияние играет глубинное зрение. При восприятии формы большую роль играет ее взаимодействие с фоном: фон выступает основанием (точкой) отсчета – цветовые и пространственные характеристики объекта оцениваются относительно фона. Четкости восприятия содействует очерченность контура фигуры. Процесс восприятия начинается с момента различения контура. Если контур фигуры и фон неразличимы, возникают, так называемые, двойственные фигуры. *Восприятие объема*, так же как и *восприятие глубины* (или удаленности), возможно только на основе бинокулярного зрения (двумя глазами). Важную роль в осуществлении этих видов восприятия играет линейная и воздушная перспектива. Способность правильно оценивать пространственные отношения объектов относительно субъекта или между собой называется глазомером. Различают *статический* –

определение размеров неподвижных предметов с учетом их удаленности и *динамический* – способность определять расстояние между движущимися объектами, *глазомер*.

2. **Восприятие времени** (как отражение длительности, одновременности и последовательности явлений или событий, их скорости, темпа и ритма). Специального анализатора для восприятия времени пока не обнаружено, возможно его не существует, в отражении времени участвуют все анализаторные системы. Физиологической основой восприятия времени является ритмическая смена (динамика) нервных процессов возбуждения и торможения: временные промежутки определяются ритмическими процессами в организме (работа сердца, дыхание, сон – бодрствование и т. д.), в оценке временных интервалов участвуют слуховые и кинестетические ощущения:

– *восприятие длительности* – отражение скорости протекания временного отрезка события или явления, зависимо от эмоционального состояния субъекта: при положительных эмоциях время недооценивается, при отрицательных – переоценивается. Преуменьшение времени – всегда результат доминирования возбуждения над торможением, его преувеличение – наоборот, превалирование торможения;

– *восприятие последовательности* (сукцессивности) и *одновременности* (симультанности) – отражение дискретности/недискретности (константности) событий и явлений, закономерной смены одних явлений другими, или их неизменности. Оно связано с представлениями о настоящем, прошедшем и будущем, отражающими объективные, повторяющиеся природные процессы;

– *восприятие темпа* – отражение скорости, с которой одни стимулы в процессе протекания отрезка времени заменяются другими;

– *восприятие ритма* – отражение равномерного чередования стимулов в процессе протекания отрезка времени.

3. **Восприятие движения** (отражение во времени направления, скорости перемещения воспринимаемого объекта, определение взаиморасположения объектов относительно субъекта). Восприятие движения осуществляется в результате взаимодействия нескольких анализаторов: зрительного, двигательного, вестибулярного, слухового.

При восприятии движения субъект отражает:

- характер движения (сгибание, разгибание, отталкивание, подтягивание);
- форму движения (прямолинейное, криволинейное, круговое, зигзагообразное);
- направление движения (вверх, вниз, вправо, влево);
- продолжительность движения (краткое, длительное);
- темп движения (быстрое, медленное);
- ритм движения (равномерное, ускоряющееся, замедляющееся, плавное, прерывистое);
- амплитуду движения (максимальное/минимальное отклонение от положения равновесия).

4. Восприятие человека человеком – непосредственное наглядно-образное отражение людьми друг друга в процессе деятельности и общения (оценка особенностей и прогнозирование деятельности с учетом внешнего облика, изменений в мимике, пантомимике, когда они начинают играть коммуникативную роль, речи, особенностей позы, походки и других проявлений, особенно по элементам деятельности и фактическим поступкам).

Восприятие субъекта всегда социально значимо (даже в том случае, если восприятие непроизвольно), так как возникший по внешним признакам перцептивный образ человека выполняет осведомительную и регулятивную (прагматическую) функцию, влияет на взаимодействие с ним, на результаты совместной деятельности. Благодаря действию механизма обратной связи на основе достигаемого в совместной деятельности результата, субъект может корректировать свое поведение и воздействовать на поведение лица, с ним взаимодействующего. Невербальные компоненты общения являются для партнеров по общению частью ориентировочной основы их дальнейшей деятельности. Можно говорить, по крайней мере, о трех тесно взаимосвязанных и взаимообусловленных аспектах ориентировки в ситуации общения:

- ориентировка в пространственных условиях общения, в таких обстоятельствах, которые поддаются зрительному и кинестетическому восприятию (взаимное положение общающихся, положение их тел, мимика и жестикуляция, направление взгляда и его изменения и др.);
- ориентировка во временных условиях общения (наличие временного дефицита влечет за собой повышение уровня жестикуляции);

– ориентировка в актуальных социальных взаимоотношениях между общающимися (жестикуляция одного из собеседников, сопровождаемая ее отсутствием у другого, свидетельствует о более низком социальном статусе последнего).

Выделяется ряд **свойств** и особенностей восприятия: **предметность, целостность, константность, осмысленность, избирательность, апперцепция.**

Предметность – свойство, являющееся отражением диалектико-материалистической методологии и означающее, что воспринимается какой-то реально существующий материальный **объект**, находящийся вне нашего сознания и непосредственно воздействующий на органы чувств.

Целостность характеризуется тем обстоятельством, что в процессе восприятия создается некий целостный образ объекта, независимо оттого, что на органы чувств могут воздействовать лишь отдельные его элементы. При этом обычно функционирует несколько анализаторных систем и осуществляется воспроизведение или сличение информации, хранящейся в памяти. Тенденция сознания к целостности настолько велика, что субъект мысленно дополняет недостающие детали. При слуховом восприятии целостность может быть проиллюстрирована тем фактом, что две, три недосказанные фразы собеседника субъектом обобщаются и воспринимаются как законченная мысль.

Константность характеризуется постоянством воспринимаемых объектов, несмотря на различия в ракурсе наблюдения, освещении, расстоянии до них, положении в пространстве самих объектов или субъектов, их воспринимающих.

Осмысленность восприятия определяется связью с осмыслением сущности объекта, оценкой его места в окружающей среде, его классификацией, отношением к воспринимающему субъекту. **Перцептивные образы**, как правило, имеют смысловое значение, так как непосредственное отражение обычно дополняется прошлым опытом, что дает возможность включать новое знание в систему знаний, сформированных ранее. Будучи осмысленным, восприятие является и обобщенным, ибо, более или менее полно, может быть выражено словами. Этим **перцептивные образы** отличаются от образов памяти. Последние воспроизводят образ конкретного объекта, а **перцептивный образ** – структуру свойств целого класса объектов.

Избирательность означает, что из обилия окружающих объектов субъект выбирает те, которые ему необходимы в связи с его целями, установками, интересами, мотивами деятельности, эмоциональным состоянием. Это свойство восприятия также связано с представлениями о таком феномене, как внимание, точнее таком его свойстве, как распределение и переключение.

Апперцепция – это различия в восприятии одного и того же объекта разными субъектами в связи с их прошлым опытом, потребностями, представлениями, эмоциональным состоянием и, особенно, психологическими установками. Апперцепция во многом определяет направленность восприятия, а порой и его качественные характеристики, иногда не совпадающие с объективной реальностью: человек воспринимает то, что хочет воспринимать, к чему предуготовлен. **Апперцепция** может явиться одним из факторов в поддержку некоторых постулатов философии субъективного идеализма.

Иллюзии восприятия – полное или частичное искажение отражаемой от реальных объектов информации. Иллюзии обнаруживаются в деятельности различных анализаторов при изменении привычных условий деятельности, сильных эмоциях. Помимо наиболее распространенных **зрительных**, существуют **слуховые иллюзии, вкусовые, иллюзии запаха, вестибулярные, тактильные**.

ТЕМА 2.4. Память и представления

Память – психический процесс отражения и сохранения в сознании прошлого опыта, заключающийся в **запоминании, сохранении и воспроизведении** различной (зрительной, слуховой, двигательной, эмоциональной и другой) информации. Выделяется также процесс **забывания**.

Память – лежащий в основе развития, обучения, социализации личности психический процесс, базовый компонент мышления, является основой психической жизни человека, позволяющей ориентироваться в окружающей среде. «Без памяти, – писал С. Л. Рубинштейн, – не было бы психической жизни».

Память рассматривается как единство четырех взаимосвязанных и взаимозависимых, но самостоятельных процессов:

– **запоминание** заключается в запечатлении воспринятого в целях накопления индивидуального опыта в процессе жизни,

знаний во время обучения и воспитания. Различают произвольное и непроизвольное запоминание;

– **сохранение** – это сложный динамический процесс активной обработки, систематизации и обобщения для длительного удержания в памяти информации, полученной при запоминании. В памяти значительно дольше сохраняются сведения, имеющие для человека наибольшую значимость и запоминавшиеся на достаточно ярком эмоциональном фоне;

– **воспроизведение** – это воссоздание в сознании информации, сохраняемой памятью. Различают произвольное и непроизвольное воспроизведение. Применяется также термин **узнавание**, означающий опознание (идентификацию) объекта, который ранее уже подвергался запоминанию. Под термином **припоминание** понимается воспроизведение в памяти каких-либо сведений приложением значительных волевых усилий, обычно с привлечением ассоциативного мышления (ассоциацией по сходству, контрасту).

Рассматривая процесс сохранения, обычно обращаются и к **забыванию**. При переходе в долговременную память информация, несмотря на неостребованность в течение длительного времени, не исчезает из памяти, нарушается лишь ее воспроизведение в сознании. Иначе говоря, **забывание – это невозможность воспроизведения**, а не исчезновение информации, хранящейся в памяти. **Забывание** имеет свои особенности, связанные с выполняемой субъектом деятельностью: быстрее забывается информация, не используемая в деятельности; личностно не значимая, эмоционально не окрашенная; высокая личностная значимость информации может затормозить воспроизведение; травмирующие воспоминания «вытесняются» (З. Фрейд) из сознания в сферу бессознательного.

Забывание может быть связано с возрастными особенностями личности. У лиц пожилого возраста первой страдает кратковременная память: новая информация легко забывается. При прогрессировании амнезии давно прошедшие события вспоминаются так ярко, как будто это случилось вчера – этот феномен называют «законом Рибо» или «принципом Джексона»: недавно сформировавшаяся когнитивная функция утрачивается первой.

В контексте процесса забывания рассматривается явление **реминисценции** как бессознательного восстановления информа-

ции. Ярко выраженные реминисценции присущи детям и людям пожилого возраста.

Виды памяти классифицируют по разным основаниям. Выделяют **генетическую** и **индивидуальную** память:

– **генетическая память** (биологическая, наследственная) сохраняет информацию, определяющую анатомическое и физиологическое строение организма и врожденные формы поведения (инстинкты);

– **индивидуальная память** (прижизненная) – отражение прошлого опыта, полученного с момента рождения.

По участию волевого процесса выделяют: **произвольную** и **непроизвольную** память:

– **непроизвольная память** – запоминание, сохранение и воспроизведение образной, вербальной и другой информации без определенной цели, непреднамеренное ее усвоение. Непроизвольная память эффективна, когда информация связана с выполнением какой-либо деятельности. Незавершенная деятельность в силу сохраняющегося мотивационного напряжения, по механизмам постпроизвольного внимания, запоминается лучше, чем завершенная. Этот феномен называется «эффект Зейгарник», начало и конец деятельности запоминается лучше, чем то, что было в середине – «эффект края»; позитивное или негативное отношение к информации определяет лучшее запоминание, нежели безразличное отношение к ней;

– **произвольная память** – целенаправленное активное запоминание, сохранение и воспроизведение информации. Эффективность **произвольной памяти** зависит от установки и мотивов запоминания: если информация лично значима, она усваивается лучше и на более длительный срок – это проявление такого свойства памяти как **избирательность**.

По длительности обычно рассматриваются:

– **сенсорная память** – до 0,5 секунды – играет роль сита, просеивающего краткие визуальные и аудиальные стимулы. Выделяют: **иконическую** (поступающую через зрительный анализатор) и **эхоическую** (поступающую через слуховой анализатор) сенсорную память;

– **кратковременная память** характеризуется запоминанием и удержанием в поле сознания какой-либо информации в течение нескольких секунд (обычно до 10–30 секунд) с возможностью ее

непосредственного воспроизведения. Объем кратковременной памяти – магическое число Миллера – составляет 7 ± 2 единицы;

– **долговременная память** определяется длительным сохранением в ней тех или иных сведений (иногда на всю жизнь), объем ее практически не ограничен;

– **оперативная память** – это память обслуживания различной мыслительной деятельности. Ее сущность заключается в удержании в поле сознания информации при одновременном оперировании ею, в целях решения поставленной задачи.

Выделяются также виды памяти **по способу запоминания** материала, степени вовлечения в нее различных структур психики:

– **механическая память** характеризуется механическим заучиванием («зазубриванием») каких-либо слов, выражений, численных значений без опоры на их осмысление, без понимания возможности применения на практике. Механическая память может быть развита даже у людей с ограниченным интеллектом;

– **словесно-логическая** (или вербально-логическая) **память** характеризуется тем, что запоминаются не реальные образы, а их символы в виде слов, логических схем, конструкций, математических символов, моделей. Такая память обычно хорошо развита у людей, склонных к широким обобщениям, научному труду;

– **моторная** (или двигательная, мышечная) **память** – это запоминание, сохранение и воспроизведение мышечно-двигательных образов различных движений. В моторной памяти выделяют: **вестибулярную память** – на положение тела в пространстве; **статокинетическую** – на позы; собственно движений – **кинестетическую**. У многих лиц двигательная память остается ведущей на всю жизнь. Например, при необходимости написать на иностранном языке слово, в правильности написания которого субъект не уверен, следует не вспоминать соответствующее правило, а довериться руке;

– **эмоциональная память** – это память на чувства, выражающая возможность воспроизведения соответствующих переживаний и состояний. Стенические воспоминания способствуют подъему функциональных резервов, астенические – наоборот, слабости, неуверенности, скованности, ухудшению координации движений и т. д.;

– **образная память** – это память на представления, реальные картины, события, наблюдаемые в жизни. Она функциони-

рует в виде различных образов. Эта память обычно хорошо развита у людей творческих профессий.

По модальности, то есть виду анализатора, задействованного в запоминании, выделяются: *зрительная, слуховая, обонятельная, вкусовая, тактильная* виды образной памяти. В деятельности взрослых людей ведущую роль играет обычно зрительная либо слуховая образная память. Люди, обладающие зрительной памятью, характеризующейся детализированной наглядностью зрительных образов, мало отличающихся от образов восприятия, называются – *эйдетиками*, а сама *память – эйдетической*.

По доминирующему типу восприятия и памяти С. Л. Рубинштейн всех людей разделял на *визуалов, аудиалов* и *кинестетиков*, хотя у взрослых людей основным *видом памяти* является не *образная*, но *вербально-логическая*.

Все виды памяти неразрывно связаны друг с другом.

Отмечается ряд **свойств памяти**:

– **точность** – способность воспроизводить хранящуюся в памяти информацию без искажения;

– **прочность** – способность долго удерживать информацию, быстро ее воспроизводить и сохранять эту готовность в усложненных условиях деятельности;

– **наличие объема** (емкости по Г. Эббигаузу), характеризующегося запоминанием и непосредственным воспроизведением каких-либо знаков (слов, чисел), не связанных смысловыми отношениями (из которых нельзя составить логические цепочки). Оценивается количество запоминаемого материала;

– **быстрота запоминания** – определяется временем, необходимым для полного запоминания соответствующего материала;

– **длительность сохранения** – характеризуется временем удержания в памяти стимульного материала, тем максимальным сроком, по истечении которого запечатленное еще может быть воспроизведено;

– **мобилизационная готовность** – способность осуществить воспроизведение стимульного материала в требуемом объеме в нужный момент.

Под **представлением** понимается создание субъективного образа какого-либо предмета или явления, ранее воздействовавшего на органы чувств. Особенностью представления является то, что воспроизводится сенсорное воздействие отсутствующего

на момент создания образа объекта. **Представления** являются вторичными образами предметов или явлений, сохраняемых в памяти, иначе – вторичными образами памяти.

В отличие от образов ощущений или восприятий, представления являются менее яркими, отличаются фрагментарностью, динамичностью и могут иметь обобщенный характер. Если восприятие относится к настоящему времени, то представления – к прошлому и возможному будущему.

Физиологическую основу представлений составляют следы в коре больших полушарий головного мозга, остающиеся после реальных возбуждений центральной нервной системы при ощущении и восприятии. Создание образов представлений сопровождается микродвижениями, называемыми идеомоторными.

Основными **функциями представлений** являются **сигнальная, регулирующая и настроечная**:

– **сигнальная функция** состоит в том, что в каждом конкретном случае отражается не только образ самого объекта, ранее воздействовавшего на органы чувств, но и многообразная информация о нем, превратившаяся в систему сигналов, управляющих поведением субъекта;

– **регулирующая функция** состоит в отборе необходимой для предстоящей деятельности информации об объекте, ранее воздействовавшем на органы чувств, с учетом условий ее осуществления;

– **настроечная функция** проявляется в ориентации деятельности организма человека на определенные параметры отражения воздействий окружающего мира. Например, появившийся двигательный образ обеспечивает настройку двигательного аппарата на выполнение соответствующего движения.

Представления классифицируются по ряду параметров. Они обычно возникают на основе взаимодействия нескольких анализаторов, поэтому их классификация по модальности довольно условна, однако, **по модальности** (виду анализаторов, участвующих в их формировании), различают:

– **зрительные представления** – образы лиц, пейзажей, предметов;

– **слуховые представления** – музыкальные образы: шум моря, шелест листвы, ария из оперы, мелодия песни;

– **обонятельные представления** – образ аромата розового куста, шашлыка, табака;

– **вкусовые представления** – образ горечи во рту от перца, сладости сахара, кислоты уксуса, солености морской воды;

– **тактильные представления** – жжения от раскаленной сковороды, мягкости дорогого меха, гладкости полированной поверхности рояля;

– **эмоциональные представления** – образ собственного счастья в момент бракосочетания, горя на похоронах;

– **двигательные представления (идеомоторные)** – движения собственного тела и конечностей (сокращения мышцы) при прыжке, плавании, беге и др.

По участию волевого процесса различают **произвольные** и **непроизвольные представления**:

– **непроизвольные представления** – возникают спонтанно, без активизации памяти волей;

– **произвольные представления** – возникают у человека при участии воли и памяти.

По степени обобщенности представления бывают **единичными** и **обобщенными**:

– **единичные представления** – отражают один конкретный объект, явление, воспринятый ранее (береза, молния);

– **обобщенные представления** – отражают обобщенные образы объектов и явлений (дерево, гроза).

По продолжительности выделяются: **оперативные**, **кратковременные** и **долговременные представления**:

– **оперативные представления** – представления, извлекаемые субъектом из памяти для обслуживания текущей деятельности;

– **кратковременные представления** – представления, произвольно извлекаемые субъектом из памяти на короткий срок, либо возникающие непроизвольно;

– **долговременные представления** – представления, произвольно извлекаемые субъектом из памяти при выполнении профессиональной деятельности, в течение длительного времени.

Представления играют важную роль при решении различных мыслительных задач. Наиболее тесно они связаны с памятью, воспроизведением хранящейся в памяти информации, но выражаются в обобщенном виде и отчасти фрагментарно. Отдельные компоненты представляемого образа могут выпадать. Представления справедливо рассматриваются как переходные ступени от конкретных образов к абстрактным понятиям, от чувственного познания к логическому.

ТЕМА 2.5. Мышление и речь

Мышление – психический процесс познавательной деятельности, характеризующийся опосредованным, обобщенным отражением действительности.

Физиологическим и психофизиологическим механизмами мышления является аналитико-синтетическая деятельность коры головного мозга, усиливаемая или, при необходимости, угнетаемая подкорковыми структурами, в частности, ответственными за образование эмоциональных процессов. Особое значение имеют временные связи (ассоциации), создаваемые между мозговыми центрами анализаторных систем и речевыми центрами коры.

Негативную роль в ходе мыслительных операций могут играть чрезмерно сильные эмоции при формировании с их помощью психологических установок на базе личностно значимых доминант. **Мышление** характеризуется рядом **особенностей: опосредованным и обобщенным характером, связью с языком и речью, проблемным характером:**

– **опосредованный характер мышления** субъекта определяется интериоризацией им знаний и опыта предшествующих поколений, приобретенных в процессе обучения и жизни в целом. Мышление позволяет выявить и понять то, что непосредственно не воздействует на анализаторы, а становится доступным благодаря косвенным признакам;

– **обобщенный характер мышления** выражается в том, что воспринимаются субъектом единичные объекты и явления, а мыслить он способен обобщенно: конкретную задачу субъект решает, применяя информацию, суммирующую в свернутой, сжатой форме наиболее существенные черты входящих в нее объектов, обобщенные знания, правила, законы. Возможность обобщенного мышления определяется тем, что человек отражает окружающую действительность не только в образной, но и вербальной формах;

– **связь мышления с языком и речью** – «...в речи мы формулируем мысль, но, формулируя, мы сплошь и рядом ее формулируем...», – писал С. Л. Рубинштейн. В. И. Ленин, по воспоминаниям Н. К. Крупской, любил повторять: «кто ясно мыслит, тот ясно излагает» – чем совершеннее формулировка, тем отчетливее становится сама высказываемая, обдумываемая мысль. Связь мышления с речью подчеркивает социальную природу обоих

психических процессов. Знания, созданные человечеством, сохраняются с помощью языка; усвоение знаний, передаваемых в языковой форме, требует мыслительной деятельности;

– **проблемный характер мышления** – познавательная потребность реализуется в процессе поиска и усвоения знаний; усвоение знаний требует их обдумывания; пусковым сигналом обдумывания служит возникновение проблемы, требующей решения.

По типу решаемых субъектом задач и особенностей мыслительной деятельности субъекта различают практическое и теоретическое мышление.

Практическое мышление направлено на физическое преобразование действительности, связано с отражением частной практической ситуации, в которой совершается деятельность.

Теоретическое мышление направлено на выявление каких-либо закономерностей и опирается на научные понятия, как правило, оно не связано с отражением конкретной ситуации реализации деятельности.

Выделяются также три вида мышления: **наглядно-действенное, наглядно-образное и вербально-логическое**, в рамках которого иногда отдельно рассматривают **теоретическое, логическое (абстрактное), интуитивное и аутистическое** мышление, связанное с уходом от действительности во внутренние переживания, и др.

Наглядно-действенное мышление характеризуется отражением, осуществляемым непосредственно в процессе деятельности человека, оно органически связано с восприятием реальных объектов, принимаемыми на этой основе решениями и моторными действиями. Это генетически наиболее ранняя стадия развития мышления, на ее основе развиваются остальные виды. **Наглядно-действенное мышление** относят к **практическому типу мышления**.

Наглядно-образное мышление реализуется при отражении образного материала. При этом человек представляет реальные объекты, реальные события, оперирует в своем сознании реальными картинками действительности или воображаемыми образами реальных объектов, то есть использует образы восприятия или представлений. **Наглядно-образное мышление** относят как к **практическому**, так и **теоретическому типам мышления** в зависимости от того, какими образами оперирует субъект и с какой

целью он это делает, а главное потому, что практически любой образ может быть субъектом вербализован (описан с помощью слов).

Вербально-логическое мышление отражает такие факты, закономерности и причинно-следственные связи, которые не поддаются чувственному наглядно-действенному и образному познанию, это – понятийное мышление, осуществляемое на материале слов, обобщающих как конкретные (реальных предметов, событий, явлений), так и отвлеченные понятия, оперирование символами. Оно позволяет абстрагироваться, решать различные мыслительные задачи.

В зависимости от того, **чем оперирует** субъект, выделяют собственно **вербально-логическое** (слова – понятия) и **абстрактное** (оперирование отвлеченными символами) мышление.

В зависимости от **степени осознанности и временных характеристик**, выделяют **логическое** (аналитическое) и **интуитивное мышление**.

Логическое мышление – осознанно, развернуто во времени, в нем реализуется ряд операций мыслительной деятельности. Логическое мышление осуществляется **индуктивным** (переход от единичных, частных суждений к общему суждению) либо **дедуктивным** (переход от суждения, выражающего какое-либо общее положение, к суждению, выражающему менее полное положение или частный случай) способом.

Интуитивное мышление реализуется субъектом как сознательно, так и на бессознательном уровне. «Интуиция – сестра информации», – писал К. К. Платонов. Интуитивное мышление начинается с постановки задачи, осмысления имеющейся и получаемой информации, осуществления ее переработки сознанием, в ходе которой ряд близких автоматизированных сенсорных, перцептивных мнемических и мыслительных навыков, осуществляя взаимный положительный перенос, обобщаются в интуицию, обеспечивая решение поставленной задачи, при наличии у субъекта достаточного опыта мыслительной деятельности и знаний, которыми он может оперировать. Все перечисленные виды **вербально-логического мышления** относят к **теоретическому типу мышления**.

Творческое мышление противопоставляется обычно **репродуктивному** и характеризуется высокой продуктивностью, новизной создаваемого продукта и своеобразием процесса его по-

лучения. Обычно его относят к теоретическому типу мышления, хотя оно может быть и наглядно-образным.

Выделяют также **дивергентное** и **конвергентное** мышление:

– **дивергентное мышление** характеризуется процессом «движения в разных направлениях», расхождением идей с тем, чтобы охватить различные аспекты, имеющие отношение к проблеме, его часто ассоциируют с творческим мышлением, так как оно нередко дает новые идеи и решения;

– **конвергентное мышление** характеризуется сведением вместе или синтезом информации и знаний, сосредоточением на избранном пути решения проблемы. Такой стиль мышления часто избирается в связи с необходимостью решения задач, имеющих только одно правильное решение.

Спортивные психологи выделяют **оперативное (тактическое) мышление** – быструю переработку различной информации, принятие решений в ситуации дефицита времени; оперирование не абстрактными понятиями, а рабочими операциями, направленными на решение конкретных задач.

Процесс мышления называют также **мыслительной деятельностью**, а всякая деятельность состоит из действий и операций.

Мыслительным действием называют акт мышления, при котором решается элементарная задача, неразложимая на более простые.

Операциональными компонентами мышления (мыслительными операциями), применяемыми в процессе мышления, выступают: **анализ, синтез, сравнение, абстрагирование, конкретизация, обобщение, классификация, систематизация.**

Анализ – мысленное разделение целого (объекта, явления) на части, выделение отдельных признаков, элементов, свойств, связей, отношений.

Синтез – объединение выделенных в ходе анализа элементов в единое целое.

Сравнение – сопоставление объектов (явлений) с целью выявления сходства или различия между ними, как основы для их классификации, проводимое в процессе анализа и синтеза.

Абстрагирование – отвлечение от отдельных второстепенных признаков объекта (явления) для выделения наиболее существенного в нем либо выделение общего признака ряда объектов

(явлений), на котором концентрируется внимание и на основе которого строится обобщение.

Конкретизация – мыслительная операция, противоположная абстрагированию, характеризуемая переходом обобщенного взгляда на явления к конкретной действительности и ее деталям.

Обобщение – выделение наиболее важных, особо существенных признаков объектов и явлений с целью представления их в общем виде, в единых комплексах.

Классификация – разделение предметов и явлений методом анализа и затем объединение мелких частей в более крупные блоки (классы) на основании присущих им общих признаков. **Классификация** позволяет раскрыть особенности не только предметов, их частей, но также образованных на их основе классов.

Систематизация – распределение классов, предметов, явлений на основе некоторого системообразующего фактора, их обобщающего, путем выделения определенных компонентов (подсистем), представляющих собой соответствующие микросистемы, взаимообусловленные и взаимосвязанные между собой прямой и обратной связью.

Мышление осуществляется во взаимосвязи и взаимодополнении различных его операциональных компонентов, облегчающих распознавание объектов, явлений, их классификацию, систематизацию, выход на содержательные компоненты мышления.

К числу содержательных компонентов мышления относятся понятия, ассоциации, утверждения, суждения, умозаключения, выводы.

Понятие – это обобщенное знание, отражающее какие-либо общие существенные отличительные признаки предметов и явлений. В них обычно содержится информация, накопленная поколениями. Понятия в существенной мере связаны с представлениями, но представление – всегда есть образ, а понятие характеризует мысль, выраженную в словах или в каких-либо абстрактных символах. Выделяют **простые**, характеризуемые одним общим свойством, и **сложные**, в определении которых входит несколько свойств, **понятия**.

Ассоциации – это элементарные связи представлений и понятий между собой, в силу которых одно появившееся представление или понятие вызывает другие. По содержанию, что предложил еще Аристотель, выделяют три вида **ассоциаций**:

– **ассоциации по смежности** характеризуются временным или пространственным совпадением представлений (снег – зима; гром и молния – гроза; стол – стул);

– **ассоциации по сходству**, в свою очередь подразделяются на ассоциации по внешнему поверхностному признаку (озеро – море; самолет – птица) либо по существенному признаку (нож – бритва – гильотина – острые режущие предметы; пианино – рояль – орган – музыкальные клавишные инструменты; часы – весы – термометр – измерительные приборы);

– **ассоциации по контрасту**: белый – черный; добрый – злой; толстый – худой.

Утверждение – результат распространения какого-либо знания на определенную частную область, конкретный объект.

Суждение может рассматриваться и как процесс, одна из форм мышления, умственный акт (мыслить – значит обсуждать). В другом аспекте это – результат мыслительной деятельности, характеризующий связи между разными понятиями, отношение к тем или иным объектам или явлениям.

Из нескольких суждений делается умозаключение.

Умозаключение также рассматривается в двух аспектах. Во-первых, это акт мыслительной деятельности, включающий ряд операций, подчиненных единой цели, связывающих посылки и следствия, снимающий неопределенность; во-вторых, под умозаключениями понимаются результаты мышления, суждения, соответствующие понятиям, утверждениям. В результате **умозаключений** возникает **понимание**.

Понимание – это познание связей между предметами и явлениями, переживаемое как удовлетворение **познавательной потребности**.

Вывод – следствие различных суждений (посылок), может быть аналогичен умозаключению, утверждению, в идеале должен следовать за пониманием.

Проявляемые в мыслительной деятельности, в зависимости от индивидуальных особенностей, характера и целей деятельности субъекта, перечисленные виды мышления, операциональные и содержательные его компоненты, могут быть обусловлены **качествами мышления**.

Самостоятельность мышления проявляется в умении самостоятельно увидеть или поставить проблему и решать ее сво-

ими силами. С самостоятельностью связана креативность мышления (творческий его характер) и оригинальность – способность решать мыслительные задачи нешаблонно.

Глубина мышления характеризуется степенью проникновения в сущность рассматриваемых явлений, стремлением не ограничиваться констатацией фактов, а выявлять главное, наиболее важное, находить причинно-следственные связи, закономерности, видеть тенденции в развитии событий, прогнозировать события. Качество, противоположное глубине, – **поверхностность**.

Широта мышления дает возможность оперировать большим количеством объектов и связей между ними, ориентироваться на широкий круг знаний по различным наукам, использовать все виды мышления. Она определяется, в большей мере, общей эрудицией (тезаурусом) субъекта, уровнем развития его интеллекта.

Критичность мышления характеризуется способностью субъекта быть независимым от влияния общепринятого мнения, взвешивая все «за» и «против», видеть недостатки, правильно оценивать, в том числе, и собственные ошибки (самокритичность). Основа этого качества мышления – широкая эрудиция и высокие личностные качества, ответственность, честность, стремление служить делу.

Быстрота мышления определяется способностью быстро оценивать поступающую информацию при лимите времени и быстро принимать решения. Это качество усиливается при накоплении опыта действий в усложненных условиях, усвоении ряда четких алгоритмов мыслительных операций и умения переключаться на моторные акты. Быстрота мышления зависима от подвижности нервных процессов.

Гибкость мышления характеризуется способностью субъекта своевременно изменять намеченный план действий, корректировать применяемые алгоритмы мыслительных операций в связи с изменениями в реальной ситуации. Противоположным качеством является **ригидность (инертность, шаблонность)** мышления. Ригидность иногда соответствует возрастным изменениям. Старики обычно более консервативны.

Целеустремленность мышления – способность концентрировать мысль на намеченной цели, не отвлекаясь на посторонние факторы. Это качество во многом созвучно с помехоустойчивостью и зависит от развития волевых качеств, эмоциональной устойчивости.

Выделяются также **индивидуально-своеобразные типы мышления**.

Так, К. Юнг по характеру мышления выделял **интуитивный** и **мыслительный** типы людей:

– **интуитивный тип** характеризуется преобладанием эмоций над логикой и доминированием правого полушария головного мозга;

– **мыслительному типу** свойственны рациональность, логичность и преобладание левого полушария над правым.

И. П. Павлов выделял **художественный, мыслительный и смешанный** типы людей в зависимости от доминирования первой или второй сигнальной системы либо отсутствия такого доминирования.

Язык и речь выполняют основную функцию сознания – отражение реальной действительности, ее осознание специфическим образом: они отражают бытие, обозначая его. **Речь и язык** едины и различны. Они обозначают два различных аспекта единого целого.

Язык относится к явлениям духовной культуры. Это категория историческая, достояние всего народа. **Язык** – строго нормализованная система знаков, способ передачи социального опыта. Индивидуальное использование языка в целях общения называется речью. Язык существует и реализуется через речь.

Речь – это сложившаяся исторически форма общения человека с другим человеком или с самим собой, опосредованная использованием естественного языка. Формирование высших психических функций у человека осуществляется только благодаря речи. Слово, по выражению И. П. Павлова, – «сигнал сигналов», является специфическим единством чувственного и смыслового содержания. Слово обозначает предмет, который оно обобщенно отражает.

Функции речи:

– **сигнификативная функция** (обозначающая) – использование средств речи для сознательного общения посредством обозначения своих мыслей и чувств в вербализованной форме для сообщения их другому. Сигнификативная функция (присвоение значений объектам и явлениям) есть и у языка;

– **коммуникативная функция** – собственно общение (коммуникативная деятельность) людей, где речь выступает в качестве инструмента общения;

– **регуляторная функция** – воздействие на поведение, мысли или чувства, на сознание других людей;

– **эмоциональная функция** (экспрессивная, выразительная) – способность речи передавать внутренние состояния, желания, эмоции и т. д., принадлежащая к генетическим первичным функциям речи и сама по себе не определяющая речь. Речь есть только там, где есть семантика, значение, имеющее материальный носитель в виде звука, жеста, зрительного образа и т. д. Кроме того, выделяют фатическую, прагматическую, коннотативную, познавательную, репрезентативную функции речи.

При вербальной коммуникации выделяют **внешнюю и внутреннюю виды речи**.

Во **внешней речи** выделяют: **устную** (диалогическую и монологическую) и **письменную речь**.

Устная речь – вербальное общение при помощи языковых средств, воспринимаемых на слух. Устная речь может быть **монологической и диалогической**. Количество говорящих не является решающим критерием в разграничении диалога и монолога.

Диалог – это, прежде всего, речевое взаимодействие. В отличие от монолога, в нем в речевой форме выражены две смысловые позиции.

Характерными чертами внешнего **монолога** являются выраженность во внешней речи одной смысловой позиции (говорящего) и отсутствие обращенной к нему внешней речи второго участника общения.

Устная речь рождается, чаще всего, из непосредственного переживания: она **ситуативна**. Иногда, достаточно одного намека, чтобы быть понятным.

Устная и письменная речь тесно связаны между собой, но их единство включает и существенные различия. Хотя знаки письменной речи (буквы) и обозначают звуки устной речи (фонемы), письменная речь не является простым переводом устной речи в письменные знаки.

Письменная речь – вербальное общение при помощи текстов. Общение может быть отсроченным (письмо) и непосредственным (обмен записками во время лекций). Письменная речь проявляется как речь деловая, научная, более безличная, предназначенная для непосредственно не присутствующего собеседника. Она требует систематического, логически связанного изложения, чтобы все было понятно. Письменная речь – **контекстна**.

Внутренняя речь – это использование языка вне процесса реальной коммуникации. Она органически входит во все мыслительные операции человека и всегда сопровождается иннервацией речедвигательной мускулатуры, хотя слова вслух не произносятся. Генетически внутренняя речь является производной внешней речи – она социальна по происхождению и по содержанию.

Основными **характеристиками** внутренней речи являются: **предназначенность для себя, свернутость, насыщенность субъективным содержанием**. Выделяют **три** основных типа внутренней речи:

– «речь про себя», сохраняющую структуру внешней речи, но лишенную фонации (беззвучное проговаривание);

– озвученную внутреннюю речь, представляющую собой аутокоммуникацию, когда субъект громко разговаривает сам с собой, обычно в состоянии сильного эмоционального возбуждения либо переутомления;

– механизм и средство умственной деятельности.

Кроме того, выделяется **эгоцентрическая речь**. Л. С. Выготский рассматривал ее как переходный этап от внешней речи к внутренней. Эгоцентрическая речь генетически восходит к внешней речи и является продуктом ее частичной интериоризации.

Внутренняя речь также может быть монологической и диалогической – направленной, если не на реального, то на возможного слушателя.

Среди основных **свойств речи** выделяют: **содержательность, понятность, выразительность и воздеятельность**:

– **содержательность речи** характеризуется объемом имеющейся в ней информации, мыслей, чувств, побуждений;

– **понятность речи** определяется умением передавать информацию: правильно строить предложения, говорить четко с хорошей дикцией, не злоупотреблять сложными терминами, для того чтобы достичь понимания слушателей;

– **выразительность речи** достигается соответствующей эмоциональной окраской, правильным акцентированием внимания на наиболее острых вопросах, применением метафор, образных сравнений, эпитетов;

– **воздеятельность речи** состоит в ее влиянии на мысли, чувства и волю людей, их убеждения и поведение.

ТЕМА 2.6. Воображение

Воображение – психический процесс отражения, заключающийся в воспроизведении в сознании новых образов, явлений на основе реконструкции представлений прошлого опыта, рассмотрения различных понятий в новых сочетаниях.

Воображение тесно связано с мышлением: образы воображения создаются при помощи различных мыслительных операций, важнейшими из которых выступают анализ и синтез. Специфичность опережающего отражения реальности в процессе воображения проявляется в виде сконструированного яркого образа.

В структуре воображения выделяют аффективный и познавательный компоненты. **Аффективное воображение** возникает в ситуациях противоречия между образом реальности, существующим в сознании субъекта, и самой отражаемой реальностью. Невозможность его разрешения приводит к росту внутреннего напряжения, возникновению тревоги и страха. Функциями аффективного воображения являются защитная, помогающая субъекту преодолеть возникающие противоречия, и регулирующая, приобретаемая в ходе усвоения норм поведения. Наряду с аффективным воображением выделяется познавательное, которое позволяет субъекту достраивать и уточнять целостную картину мира.

Говоря о значении воображения, подчеркнем опережающий характер его развития по сравнению с мышлением в дошкольном и младшем подростковом возрасте.

Формы проявления воображения

1. **Мечта** – форма проявления активного воображения и необходимое условие претворения в жизнь творческих сил человека, направленных на преобразование действительности. Мечты – отодвинутые во времени желания, образ желаемого будущего, который возможно когда-нибудь осуществится. Фактически, любой предмет, сделанный руками человека, в своей исторической сущности есть осуществленная мечта. Извечная мечта человечества о скорости передвижения («ковер-самолет»), воплотилась в целую серию изобретений от колеса до ракеты.

2. **Грезы** – несбыточные мечтания, то есть воображение выступает как замена деятельности, ее суррогат. Человек уходит от действительности в область фантазии, чтобы скрыться от кажущихся ему неразрешимых задач, от необходимости действовать, от тягот жизни. В грезах отражается связь фантазии с потребностями. Грезы принципиально неосуществимы и выполняют ком-

пенсаторную функцию: человек в иллюзорной, выдуманной жизни получает то, чего ему недостает в реальности. Однако, если бесплодная мечтательность занимает значительное место в жизни человека, то это свидетельствует о дефекте личности. Классическим примером грез наяву является созданный Н. В. Гоголем образ помещика Манилова («Мертвые души»).

3. **Галлюцинации** – фантастические видения, не имеющие почти никакой связи с действительностью. Грезит субъект в нормальном психическом состоянии, галлюцинирует – в измененных состояниях сознания, при глубоких нарушениях функциональных состояний. Галлюцинации – наиболее показательные проявления пассивного непроизвольного воображения, при котором человеком настолько ярко представляется несуществующий объект, что субъект убежден в его реальности. Разновидности галлюцинаций являются миражи. Например, человек, умирающий от жажды в пустыне, видит оазис, озеро с пресной водой, а то и водопад.

4. **Сновидения** – форма пассивного непроизвольного воображения, вызываемая эмоциональным отношением человека к пережитому. Осознание и субъективное переживание сновидения происходит сразу (или в течение нескольких минут) после пробуждения человека из фазы быстрого сна. В образах сновидения в самом невероятном сюжете переплетаются объекты различной природы (события, процессы, предметы, люди, животные), относящиеся как к давно ушедшим годам, так и событиям пережитого дня, что сопровождается чувственными и эмоциональными переживаниями. Согласно З. Фрейду, в сновидениях находят выражение и удовлетворение многие жизненно важные потребности человека, которые в силу ряда причин не могут быть реализованы в жизни.

По участию волевого процесса воображение классифицируют на **непроизвольное** и **произвольное**:

– **непроизвольное воображение** возникает без приложения волевых усилий, например: в дремотном состоянии, когда разные образы приходят в сознание, принимая фантастические формы, во сне и в форме галлюцинаций при измененном состоянии сознания. Оно всегда пассивно;

– **произвольное воображение** заключается в преднамеренном построении различных образов в связи с поставленными задачами. Оно может быть **пассивным** (примером **пассивного произ-**

вольного воображения являются *грезы* – несбыточные мечтания о чем-то приятном, заманчивом, далеком) и **активным**:

– **активное произвольное воображение** реализуется в следующих видах:

– **репродуктивное воображение** определяет возможность воссоздания образов (картин, конструкций, музыки, танца) на основе ограниченной информации (чертежей, описаний, карт, нот и т. д.);

– **антиципирующее воображение** позволяет прогнозировать события, экстраполируя наличное знание. Благодаря воображению, субъект создает образ результата деятельности еще до ее осуществления, что позволяет достигать его реального воплощения. Прочитируем К. Маркса: «самый плохой архитектор отличается от самой хорошей пчелы тем, что всегда имеет в голове план будущей постройки»;

– **творческое воображение**, характеризуемое самостоятельным созданием новых оригинальных идей, объектов, реализуемых в продуктах деятельности (в науке, технике, искусстве, спорте). **Творческое воображение** базируется на основе фактических знаний и разностороннего опыта субъекта. Достоинство творческого воображения заключается в возможности реального воплощения мечты – образа желаемого будущего – в жизнь. Мечта является сильнейшим мотивирующим фактором в жизни человека, хотя не всегда реализуется полностью.

В творческом воображении новый образ строится на прежних знаниях, воспроизводимых в новых формах, новых пропорциях, новых отношениях, которые впоследствии могут быть материализованы. Таковы «Наутилус» Жюль Верна, межпланетные корабли К. Э. Циолковского и др.

По видам деятельности различают:

– **научное творчество** – открытие неведомых ранее явлений, процессов в природе и обществе;

– **техническое творчество** – создание новых технических объектов;

– **литературное творчество** – создание произведений в прозе и поэзии;

– **художественное творчество** – создание произведений живописи и скульптуры;

– **музыкальное творчество** – создание новых музыкальных произведений и др.

В структуре творческого воображения различают две операции: **диссоциацию** и **ассоциацию**. **Диссоциация** – подготовительная операция, в ходе которой раздробляется чувственно данный опыт. В результате такой предварительной обработки опыта элементы его способны входить в новое сочетание. **Ассоциация** – создание целостного образа из элементов вычлененных единиц образов. Ассоциация дает начало новым сочетаниям, новым образам. Кроме того, существуют и другие интеллектуальные операции, например, аналогия с частным и чисто случайным сходством.

Приемами творческого воображения выступают **агглютинация, аналогия, акцентирование, гиперболизация, типизация**:

– **агглютинация** – склеивание различных, в реальности несоединимых качеств, свойств, частей реальных или нереальных объектов, например: кентавр, русалка и др.;

– **аналогия** – создание объекта, имеющего общие черты с каким-то реально существующим объектом. Так, в локаторе использованы аналоги системы ориентации летучей мыши. Использование аналогий вызвало к жизни новую науку – бионику;

– **акцентирование** – создание образов путем увеличения отдельных деталей, например, на карикатуре отдельные части тела резко увеличены: лицо полного Людовика XVIII изображали в виде груши;

– **гиперболизация** – преувеличение размеров объектов или изменение количества его частей, например: великан, трехглавый Цербер со змеями вместо гривы;

– **типизация** – прием обобщения наиболее характерных особенностей какой-то большой группы объектов и воплощение их в конкретном образе.

РАЗДЕЛ 3. ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ

ТЕМА 3.1. Введение в психологию личности

«...Человек как индивидуальность может быть понят лишь как единство и взаимосвязь его свойств как личности и субъекта деятельности, в структуре которых функционируют природные свойства человека как индивида», – писал Б. Г. Ананьев.

Личность – субъект деятельности, преобразователь внешнего мира и себя самого, носитель сознания и самосознания.

По мнению Б. Г. Ананьева, единство биологического и социального в человеке обеспечивается единством таких макроха-

рактистик, как *индивид*, *личность*, *субъект* и *индивидуальность*.

Индивид – человек как единичный представитель биологического вида *homo sapiens* и отдельного типа, выделяемого в его рамках. Система индивидуальных признаков человека: темперамент, задатки, конституция, половые особенности, биогенные потребности, сенсомоторная координация, метаболизм, нейродинамика.

Личность – человек как представитель какого-либо типа социальной общности. Система личностных признаков человека: направленность, склонности, социогенные потребности, структура общения, социальный статус, притязания, социальные роли, этнические особенности.

Субъект – характеристика человека через структуру различных типов деятельности (труд, общение, познание, игра, спорт). Система субъектных признаков человека: характер, способности, структура деятельности, психогенные потребности, конативные, креативные, когнитивные, эмотивные процессы.

Индивидуальность – человек как единичный вариант реализации тех возможностей, которые встречались на его жизненном пути; неповторимое, уникальное сочетание черт индивида, личности и субъекта. Система индивидуальных признаков человека: совесть, самосознание, самореализация, самоопределение, саморегуляция, самоидентификация, самочувствие, самооценка.

Существуют разные подходы к структуре личности.

С. Л. Рубинштейн предложил следующую структуру личности:

1) направленность – стержень личности; 2) знания, навыки, умения; 3) индивидуальные особенности, проявляющиеся в темпераменте, характере, способностях.

Концепция динамической функциональной структуры личности, разработанная К. К. Платоновым (рис. 1), объясняет многообразие свойств и особенностей личности шестью подструктурами, четыре из них – основные, две – налагаемые. Четвертая биологически обусловленная подструктура включает темперамент, свойства высшей нервной деятельности, возрастные и половые особенности, патологии. Третья подструктура ответственна за психические процессы: гностические – ощущение, восприятие, внимание, память, представления, воображение, мышление, речь; эмоциональные и волевые. Вторая подструктура объединяет знания, навыки, умения, привычки поведения, то есть социальный опыт личности.

Библиотека БГУИР

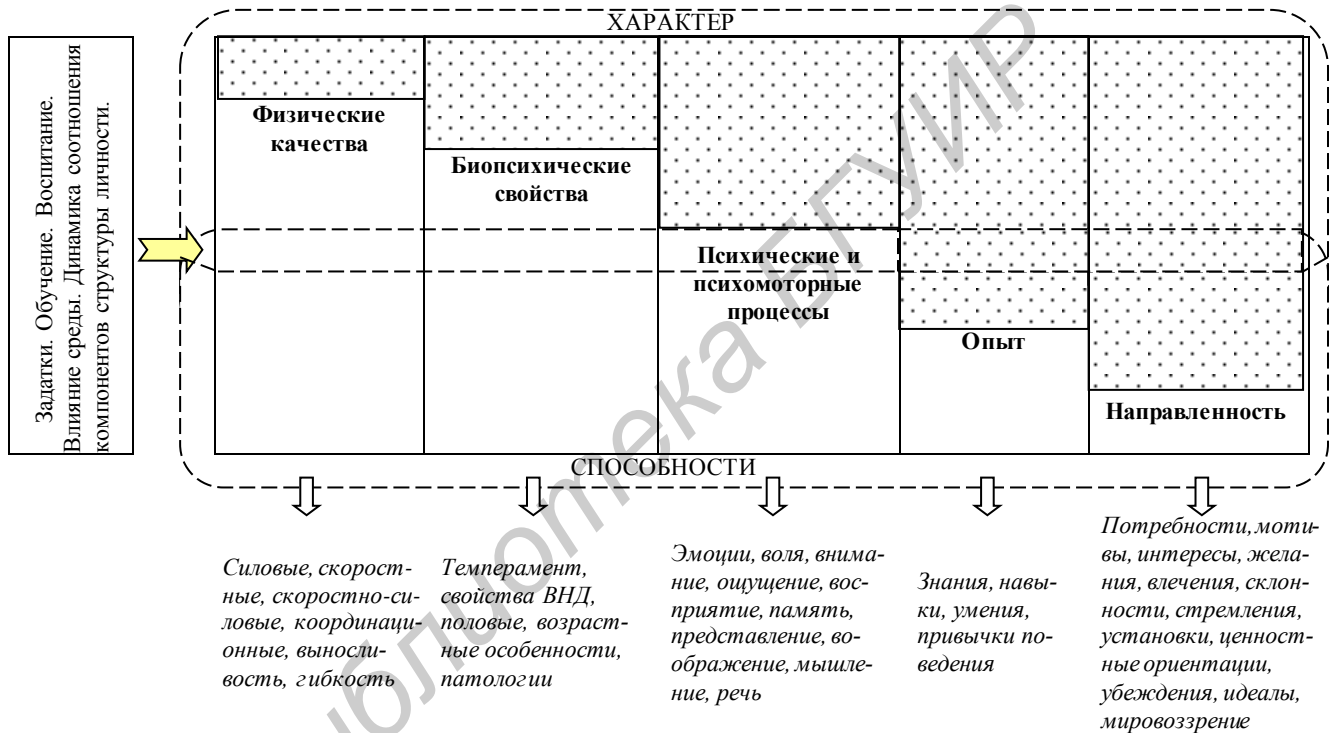
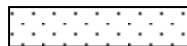


Рис. 1. Модифицированная функциональная динамическая структура личности по К. К. Платонову



— биологическое;



— социальное

Библиотека БГУИР

Первая подструктура – направленность – наиболее социально обусловлена. **Направленность** – совокупность, доминирующая система потребностей и устойчивых мотивов, определяющих социальное поведение человека: его влечения, желания, интересы, склонности, установки, убеждения, ценностные ориентации, идеалы, проявляющиеся в духовности, в мировоззрении. Особенность **направленности** состоит в том, что она оказывает основное влияние на поведение и поступки человека, почти независимо от меняющихся социальных и бытовых ситуаций. **Направленность** формируется в процессе накопления знаний, опыта общения, взаимодействия с окружающим миром. Особенно важную роль при этом играют убеждения в виде мотивов, вошедших, образно говоря, в плоть и кровь человека как глубоко осознаваемые духовные потребности, являющиеся регуляторами поведения.

Подструктуры **Способности** и **Характер** интегрируют содержание четырех вышеперечисленных подструктур, которые в разной мере характеризуют черты характера как совокупности наиболее устойчивых индивидуальных особенностей личности, проявляющихся в деятельности и общении и определяющих способы поведения, а также способности, как индивидуально-психологические особенности личности, детерминирующие успешность обучения или деятельности. Выделение подструктур относительно условно, ибо все элементы структуры личности взаимосвязаны и взаимообусловлены. Опираясь на взгляды К. К. Платонова и соглашаясь с дополнениями Е. П. Ильина и В. Л. Марищука, мы (Л. В. Марищук, 1999) добавили в структуру личности пятую подструктуру **Физические качества**, обеспечивающие необходимый для интенсивной познавательной деятельности уровень работоспособности и во многом определяющие проявление личностных особенностей, и дополнили третью подструктуру: **Психические и психомоторные процессы**.

Пятая и четвертая подструктуры формируются тренировкой (многократным повторением), третья – упражнением (тренировкой с обратной связью), вторая – обучением, первая – воспитанием.

В процессе формирования личности развивается ее самосознание, в ходе которого выделяются три этапа:

– I этап (от рождения до трех лет) – осознание границ своего тела. До определенного момента малыш может играть со своей ногой, причинять себе боль и не понимать, что он сам является источником неприятных ощущений. Позже у ребенка появляется

способность к самостоятельным действиям с предметами, и он воспринимает себя как активного субъекта. К трем годам использует местоимение «Я», что окончательно закрепляет осознание себя;

– II этап (дошкольный возраст) – длительный период развития самооценки, основывающейся первоначально на мнении значимых взрослых (родителей и воспитателей). Представления дошкольника о себе ситуативны, неустойчивы и эмоционально окрашены;

– III этап (школьный возраст) – развивается логическое мышление, возрастает роль друзей и их мнений, расширяется круг общения. Подросток сопоставляет разные мнения о себе и на их основе вырабатывается собственное мнение. Оценки становятся все более обобщенными, стабильными, наряду с аффективными компонентами поведения появляются рациональные, на этой основе формируется моральная самооценка.

В результате развития самосознания у человека складывается **«Я»-концепция**.

«Я»-концепция – система установок человека относительно самого себя, обобщенное представление о самом себе. «Я»-концепция формируется, развивается, изменяется в процессе социализации личности, в процессе самопознания. Способы самопознания, ведущие к формированию «Я»-концепции, разнообразны: самовосприятие и самоанализ, сравнение себя с другими (идентификация), восприятие и интерпретация реакций на себя другими (рефлексия) и т. д. Следует отметить, что представления человека о себе кажутся ему убедительными независимо от того, основываются ли они на объективном знании или субъективном мнении, являются ли они истинными или ложными. Под влиянием различных внешних или внутренних факторов «Я»-концепция изменяется, то есть является динамическим образованием.

Традиционно выделяются три модальности «Я»-концепции: **«Я»-реальное, «Я»-идеальное, «Я»-зеркальное:**

– **«Я»-реальное** – представления, связанные с тем, как человек воспринимает себя: внешность, конституцию, возможности, способности, социальные роли, статус и т. д.; то есть его представления о том, каков он есть на самом деле;

– **«Я»-идеальное** – представления, связанные с тем, каким человек хотел бы быть. «Я»-идеальное отражает цели, которые личность связывает со своим будущим;

– *«Я»-зеркальное* связано с представлениями о том, каким его видят и что о нем думают другие.

«Я»-концепция, понимаемая как система установок (аттитюдов) относительно своей личности, имеет сложную структуру, в которой, как и в установке, выделяют три компонента: **когнитивный, эмоционально-оценочный и поведенческий**.

Когнитивный компонент – это основные характеристики самовосприятия и самоописания личности, составляющие представления человека о себе. Этот компонент, составляющими которого являются: *«Я»-физическое, «Я»-психическое, «Я»-социальное*, часто называют **Образом «Я»**.

«Я»-физическое включает представления о своем поле, росте, строении организма, о своей внешности в целом («очкарик», «красавица», «толстяк», «дохляк» и т. д.). Причем важнейшим источником формирования физического Образа «Я» наряду с половым отождествлением (а оно, как отмечают психологи, сохраняет свое значение в течение всей жизни и является первичным элементом «Я»-концепции) служат размеры тела и его форма. Положительная оценка своего внешнего облика может существенно повлиять на позитивность «Я»-концепции в целом. Важность внешнего облика определяется тем, что тело представляет собой наиболее открытую, явную часть личности и часто становится предметом обсуждений.

«Я»-психическое – представление человека об особенностях своей познавательной деятельности (памяти, мышлении, воображении, внимании и т. д.), о своих психических свойствах (темпераменте, характере, способностях и т. д.); о своих возможностях в целом («Я все могу», «Я многое могу», «Я ничего не могу»).

«Я»-социальное – представление о своих социальных ролях (дочь, сестра, подруга, ученица, спортсменка и т. д.), социальном статусе (лидер, исполнитель, отверженная и т. д.), социальных ожиданиях.

Эмоционально-оценочный компонент – самооценка Образа «Я», которая может обладать различной интенсивностью, поскольку отдельные черты, особенности, свойства личности могут вызывать различные эмоции, связанные с удовлетворенностью или неудовлетворенностью ими. Даже такие объективные характеристики, как рост, возраст, телосложение, могут иметь разное значение не только для различных людей, но и для одного челове-

ка в различных ситуациях. Например, сорокалетний человек может чувствовать себя в расцвете сил или стариком. Известно, что чрезмерная полнота нежелательна, и полные люди нередко ощущают себя неполноценными, так как человеку свойственна тенденция экстраполировать даже легкие внешние недостатки своего «Я» на личность в целом. **Самооценка** отражает степень развития у человека чувства самоуважения, ощущение собственной ценности и отношение человека ко всему, что входит в Образ «Я».

Уровень притязаний личности – стремление к достижению целей той степени сложности, на которую человек считает себя способным. В классической концепции У. Джеймса самооценка определяется как математическое отношение реальных достижений личности к уровню притязаний.

$$\text{Самооценка} = \frac{\text{успех}}{\text{уровень притязаний}}.$$

Самооценка может быть *низкой* (заниженной) или *высокой* (завышенной), *адекватной* и *неадекватной*:

– *низкая самооценка* предполагает неприятие себя, самоотрицание, негативное отношение к себе как к личности, блокируя реализацию потребности в самоуважении и уважении, ведет к внутриличностным конфликтам, дискомфорту. Способы компенсации пониженного самоуважения, негативного отношения к себе могут быть различны (понижить уровень притязаний до своих возможностей и таким образом повысить самооценку и изменить отношение к себе, изменить свое отношение к ситуации и поведению);

– *высокая самооценка* демонстрирует уверенность человека в себе, своих возможностях, силах. Важно, чтобы высокая самооценка отвечала возможностям человека, то есть была реальной;

– *адекватная самооценка* свидетельствует о соответствии самооценки реальным возможностям субъекта и оценки его другими субъектами;

– *неадекватная самооценка* – нереально высокая/низкая самооценка приводит к негативным последствиям, часто сопровождается социальной дезадаптацией личности, создает почву как для внутриличностных, так и межличностных конфликтов.

Поведенческий компонент «Я»-концепции – актуальное или потенциальное поведение человека, которое может быть вызвано образом «Я» и самооценкой личности. Как отмечает К. Род-

жерс, «Я»-концепция, обладая относительной стабильностью, обуславливает довольно устойчивые схемы поведения человека.

Человек использует защитные механизмы, чтобы защитить свое «Я» от стыда, вины, гнева, тревоги, конфликта, то есть любой опасности. Цель защитных механизмов – срочное ослабление напряжения, тревоги. Теорию защитных механизмов впервые разработал З. Фрейд. Выделяют основные механизмы защиты.

Вытеснение – произвольное удаление неприятных или недозволенных желаний, мыслей, чувств из сознания в бессознательную сферу, забывание их.

Отрицание – уход от реальности, отрицание какого-либо события как неправды или снижение серьезности угрозы (непринятие, отрицание критики в свой адрес, утверждение, что этого не существует и т. д.).

Рационализация – способ разумного оправдания любых поступков и действий, которые противоречат нормам и вызывают беспокойство. Это и оправдание своей неспособности что-то сделать нежеланием, оправдание нежелательных действий объективными обстоятельствами. Примером **неконструктивного поведения** может быть **рационализация**, псевдопереосмысление ситуации. Если нет возможности достичь целей, человек успокаивает себя, «усматривая» в недостижимых целях массу недостатков, которые раньше игнорировались, или отказывается от них как недостойных столь больших трат («зеленый виноград»). Рационализация по типу «сладкий лимон» направлена не столько на дискредитацию недостижимого объекта, сколько на преувеличение ценности имеющегося.

Проекция – приписывание другим людям собственных отрицательных качеств, состояний, желаний, причем, как правило, в преувеличенном виде.

Замещение выражается в частичном, косвенном удовлетворении неприемлемого мотива каким-то иным способом, мотивом.

Сублимация – преобразование энергии подавленных, запрещенных желаний в другие виды деятельности, то есть трансформация влечений. В качестве основных форм сублимации обычно описывают интеллектуальную деятельность, художественное творчество.

Интеллектуализация – процесс, посредством которого субъект стремится выразить в дискурсивном виде свои конфликты, эмоции, чтобы овладеть ими.

Формирование реакции – подавление нежелательных мотивов поведения и сознательное поддержание мотивов противоположного типа.

ТЕМА 3.2. Темперамент

Темперамент – это характеристика человека со стороны устойчивых свойств его нервной системы: силы, подвижности и уравновешенности нервных процессов возбуждения и торможения, сочетания психодинамических свойств, проявляющихся в деятельности, поведении и общении.

Темперамент определяет динамическую сторону психической деятельности: скорость возникновения и протекания психических процессов; их интенсивность; эмоциональную реактивность; склонность к контактам, к новым впечатлениям или обращенность в свой внутренний мир.

Теории темперамента. Гуморальные теории. Учение о темпераментах древнегреческого врача Гипократа (V в. до н. э.), в котором были выделены типы темперамента, и в наше время пользующиеся широкой известностью: сангвиник (от лат. *sanguis* – кровь), флегматик (от греч. *phlegma* – флегма – слизь), холерик (от греч. *chole* – желчь) и меланхолик (от греч. *melaina chole* – черная желчь).

Конституциональные типологии Э. Кречмера (1921), У. Шелдона. Типология, предложенная Э. Кречмером, основывается на критерии тесной взаимосвязи телосложения и психики. Им было проведено множество измерений частей тела и психологических особенностей, что позволило выделить четыре конституционных типа.

1. **Астеник** – характеризуется хрупким телосложением, высоким ростом, плоской грудной клеткой. Узкие плечи, нижние конечности длинные и худые.

2. **Пикник** – человек с выраженной жировой тканью, чрезмерно тучный, характеризуется малым или средним ростом, расплывшимся туловищем с большим животом и круглой головой на короткой шее.

3. **Атлетик** – человек с развитой мускулатурой, крепким телосложением, характерен высокий или средний рост, широкие плечи, узкие бедра.

4. **Диспластик** – человек с бесформенным, неправильным строением. Инвалиды этого типа характеризуются различными

деформациями телосложения (например: чрезмерный рост, непропорциональное телосложение).

В соответствии с четырьмя конституциональными типами Э. Кречмер выделил три типа темперамента:

– **шизотимический** – скрытные, робкие и упрямые люди астенического конституционального типа (астеники и диспластики), имеющие «цилиндрическую» форму тела – вес отстает от роста;

– **иксотимический** – самоуверенные, деятельные, спокойные люди атлетического конституционального типа, имеющие развитую мускулатуру;

– **циклотимический** – коммуникабельные, добродушные, правдивые люди, имеющие «бочкообразную» форму тела – вес превышает рост.

У. Шелдон, проанализировав фотографии (спереди, сбоку, сзади) 4000 студентов, выделил три основных типа телосложения, описывая которые он заимствовал термины из эмбриологии:

1) **эндоморфный** (из эндодермы образуются преимущественно внутренние органы) тип имеет относительно слабое телосложение с избытком жировой ткани, был назван **висцеротоником** (от лат. *viscus, eris; viscera* – внутренности). Он общителен, спокоен, расслаблен;

2) **мезоморфный** (из мезодермы образуется мышечная ткань) тип, которому свойственно иметь стройное и крепкое тело, был назван **соматотоником** (от греч. *soma* – тело). Это человек сильный, с хорошо развитыми мышцами, энергичный, властолюбивый, склонный к риску;

3) **экторморфный** (из эктодермы развивается кожа и нервная ткань) тип имеет хрупкий организм, плоскую грудную клетку, длинные тонкие конечности, слабую мускулатуру, был назван **церебротоником** (от лат. *cerebrum, ĩ* – мозг). Он застенчив, скрытен, тревожен.

Концепция И. П. Павлова об обусловленности индивидуальных различий в поведении свойствами нервных процессов. К этим свойствам относятся сила, уравновешенность и подвижность процессов возбуждения и торможения. Свойства нервной системы образуют физиологическую основу темперамента, который является психическим проявлением типа нервной системы. И. П. Павлов выделил четыре основных типа нервной системы: живой, безудержный, спокойный (тормозной) и слабый – близких к традиционной типологии темперамента Гипократа, указывая,

что эти общие черты нервной системы лежат в основе четырех традиционных типов темперамента: сангвинического, холерического, флегматического, меланхолического (табл. 3).

Т а б л и ц а 3

Соотношение типов нервной системы и темперамента

Типы нервной системы		Сильные			Слабый
		Безудержный	Живой	Тормозной	
Особенности нервных процессов	Сила	Сильный	Сильный	Сильный	Слабый
	Уравновешенность	Неуравновешенный	Уравновешенный	Уравновешенный	Неуравновешенный
	Подвижность	Подвижный	Подвижный	Инертный	Подвижный или инертный
Темперамент		Холерик	Сангвиник	Флегматик	Меланхолик

Экспериментальные исследования свойств нервных процессов в 50-е гг. XX в. в лаборатории В. И. Теплова–В. Д. Небылицына позволили дополнить теоретические разработки И. П. Павлова. В современной психологической характеристике темпераментов рассматривают также ряд других свойств высшей нервной деятельности:

– **динамичность** нервных процессов со стороны возбуждения (по скорости и легкости выработки положительных условнорефлекторных связей);

– **лабильность** нервных процессов – свойство, определяющее скорость возникновения и прекращения возбудительного или тормозного процесса;

– **сенситивность** определяется нижними порогами анализаторных систем. Хотя это свойство нередко совпадает с показателями слабости нервных процессов, бывает немало исключений, когда сильный тип высшей нервной деятельности сочетается с высокой сенситивностью. Она характеризуется наименьшей силой внешних воздействий, провоцирующих психическую реакцию и скоростью ее возникновения;

– **пластичность** нервной системы как способность к быстрой переделке рефлекторных реакций показывает, насколько легко человек приспосабливается к изменившимся условиям; легкость

переключения с одного вида занятий на другой или изменение поведения в общении;

– **ригидность** – это трудность перестройки, приспособления к новым условиям, что связано с низкой пластичностью нервной системы.

При современной психологической характеристике темпераментов кроме упоминаемых выше типологических черт рассматривают также ряд других свойств высшей нервной деятельности.

Реактивность характеризуется быстротой и энергичностью произвольных ответных психических реакций (образно говорят «заводится с пол-оборота»). Это во многом совпадает с понятием «подвижность нервных процессов».

Активность демонстрирует степень энергичности, интенсивности воздействия субъекта на внешний мир, преодоление препятствий для достижения цели, его стремление проявить себя, настойчивость, сосредоточенность.

Соотношение реактивности и активности определяет, от чего в большей степени зависит деятельность человека: от случайных внешних или внутренних обстоятельств (настроения, случайные события) или от целей намерений, убеждений.

Эмоциональность или **эмоциональная возбудимость** определяется быстротой возникновения эмоциональных реакций и порою неадекватным их развитием.

Экстраверсия – ориентация человека на внешний мир: на людей, предметы и события. Эти люди общительны, выражают свои переживания внешне.

Интроверсия – ориентация человека на внутренний мир: на свои мысли, переживания. Они замкнуты, склонны «уходить в себя», особенно в напряженной обстановке.

Последние два свойства были выделены К. Г. Юнгом, а включил эти два свойства в свою типологию темперамента Г. Ю. Айзенк.

Плохих или хороших темпераментов нет. Так, по поведенческим реакциям Наполеон, В. А. Моцарт, Л. Н. Толстой были сангвиниками; А. В. Суворов, Петр I – холериками; М. И. Кутузов, И. А. Крылов – флегматиками; Н. В. Гоголь, П. И. Чайковский – меланхоликами.

В жизни отчетливо выраженные «чистые» типы темперамента встречаются крайне редко, обычно это некая комбинация характеристик различных типов темперамента. Разные черты темперамента одного и того же человека могут проявляться в

различных видах его деятельности. В зависимости от ситуации те или иные черты «выходят на передний план». Так, в познавательной деятельности человек проявляет черты сангвинического темперамента (настойчив, упорен), а в межличностных отношениях выступает холериком (импульсивен, конфликтен).

Б. М. Теплов обратил внимание на то, что в зависимости от особенностей темперамента люди различаются не конечным результатом действий, а способом достижения результатов.

ТЕМА 3.3. Характер

Слово «характер» древнегреческого происхождения и в переводе на русский язык означает «черта, примета, признак, особенность». Первое описание характеров было представлено в трактате древнегреческого философа Теофраста.

Термин «характер» при употреблении его в XVII в. французским мыслителем Лабрюйером в отличие от понятия «темперамент» стал отражать социально-нравственные черты человека. И. Кант в XVIII в. отличал характер от темперамента как свойство, приобретенное в индивидуальном развитии. Французский психолог Т. Рибо признавал характер наследственно обусловленным и этим термином определял особенности выражения человеком чувств и воли, а П. Ф. Лесгафт – только воли. А. Ф. Лазурский видел в характере совокупность свойств, определяющих особенности личности человека в его склонностях и отношениях к другим людям, к себе, что, в общем, совпадает с современными взглядами.

Современные представления о характере связаны с признанием факторов воспитания, условий жизни и ряда наследственных признаков, обусловленных особенностями темперамента. **Характер – темперамент, помноженный на волю.**

Темперамент и характер имеют разную физиологическую основу. Различия темперамента являются врожденными, они зависят от типа ВНД.

Физиологической основой характера является прочно укрепившаяся система временных нервных связей, образовавшихся в коре больших полушарий в течение жизни человека – динамические стереотипы. Характер, корригируя темперамент, формируется под влиянием общественных условий жизни и воспитания.

Характер – это совокупность индивидуальных, наиболее выраженных устойчивых черт личности, формирующихся и прояв-

ляющихся в деятельности и общении. Характер – и предпосылка, и результат поведения человека; обуславливая поведение, он в поведении и формируется.

Своеобразное сочетание черт образует структуру характера, это сплав, создающий единство – характер человека. Группы черт характера (систему свойств) принято описывать в соответствии с системой отношений В. Н. Мясищева.

1. **Отношение к другим людям и обществу** (общительность, чуткость, честность, доброта, отзывчивость, патриотизм и противоположные им качества).

2. **Отношение к самому себе** (самолюбие, честолюбие, самомнение, гордость, тщеславие, самодостаточность и противоположные им качества).

3. **Отношение к деятельности** (добросовестность, трудолюбие, ответственность, энтузиазм и противоположные им качества).

4. **Отношение к продуктам труда** (аккуратность, бережливость, расточительность, небрежность, крохоборство, мелочность).

5. **Эмоционально-волевой компонент** (самообладание, смелость, решительность и противоположные им качества).

Все эти группы свойств тесно между собой связаны. Такие отношения к другим людям, как честность, уважение, взаимопомощь, определяют и коллективизм, и отношение к труду. Отношение к труду связано с отношением к вещам. Уважение к труду определяет также и отношение к продуктам труда и др. Перечисленные свойства во многом являются стержневыми, они связаны с понятием «**цельность характера**», его **глубиной, силой, устойчивостью, активностью**.

Понятие «**цельность характера**» содержит ряд противоречий. Сложность в отношениях личности – это нередко отражение общественных отношений, которые обычно противоречивы и опосредованно отражаются на чертах характера, разрушая его цельность. Большое значение в цельности характера играют нравственные качества личности.

Глубина характера связана с общей интеллектуальностью и более всего с духовностью человека, его убеждениями, их прочностью.

Сила характера тесно связана с силой нервных процессов, с убежденностью в определенных ценностных ориентациях, с развитием волевых качеств, опытом волевого поведения.

Активность связана с осознанием потребностей, мотивами и силой характера.

Устойчивость характера определяется комплексом его социальных свойств, среди которых элементы направленности (убеждения, мотивы), и биологических свойств (сила и уравновешенность нервных процессов, эмоциональность, интроверсия в большей степени, чем экстраверсия).

В структуре характера выделяют **интеллектуальные, волевые, эмоциональные качества**, такие интегральные качества как **нравственность и убежденность**.

Особенно существенны для поведения человека **волевые** черты характера, выражающие умение сознательно регулировать свою деятельность, способность принимать и осуществлять принятые решения, добиваться избранной цели. Качества воли становятся чертами характера тогда, когда они приобретают устойчивость и проявляются постоянно в различных условиях жизни и деятельности человека.

Эмоциональные черты характера во многом определяются свойствами темперамента и шире – свойствами ВНД. Выделяют характеры сентиментальные, страстные, эмоциональные.

В характер включаются и **интеллектуальные** особенности человека, в первую очередь, качества его ума (оригинальность, гибкость, глубина и т. д.), стиль мышления (теоретический, практический и т. д.), которые становятся свойствами личности, выражающимися в своеобразии характера.

Ведущим компонентом характера является система убеждений. Убежденность определяет мотивы поведения, принципиальность, последовательность действий и поступков, требовательность к себе и другим, ответственность.

Не существует абсолютной или универсальной классификации характеров, деления их на **типы**. Основным критерий типизации, как правило, – преобладающие качества: выделяют **волевой** (активный, деятельный, целеустремленный); **эмоциональный** (действующий под влиянием порыва, переживаний); **рассудочный** (оценивающий все с точки зрения разумности) типы характера.

Гармонические и дисгармонические типы характера

Гармонический тип исключает однобокость, односторонность развития, предполагая сочетание черт, наиболее благоприятное для широкого спектра видов деятельности и достижения наивысших результатов.

Дисгармонический тип – характер, черты которого развиты неравномерно, от чего обнаруживается избирательная чувствительность и уязвимость в отношении одних социальных обстоятельств и, наоборот, повышение устойчивости к другим. В людях с дисгармоническим характером потенциально заложены как возможности больших социальных достижений, так и возможность глубокой социальной дезадаптации. Иногда дисгармонические характеры называют акцентуированными.

По К. Леонгарду, **акцентуация** – это индивидуальные черты личности, обладающие тенденцией перехода в патологические состояния, иначе говоря, **акцентуация** – резко выраженная черта личности, определяющая индивидуальное своеобразие ее психических проявлений на грани нормы и патологии. Акцентуированные личности характеризуются преобладанием или, наоборот, отсутствием какого-либо свойства характера. К. Леонгардом составлена следующая классификация типов акцентуаций характера: **демонстративный, застревающий, педантичный, возбудимый, гипертимный, дистимный, тревожный, экзальтированный, эмотивный, циклотимный.**

Чтобы лучше разобраться в сущности отмеченных акцентуаций, можно рассмотреть их литературные аналоги. Так, у Гавроша из романа «Отверженные» В. Гюго **гипертимный** тип; у Сони Мармеладовой из романа «Преступление и наказание» Ф. М. Достоевского – **эмотивный**; у шекспировского Отелло – **застревающий**; у Миледи из романа «Три мушкетера» А. Дюма и мольеровского Тартюфа – **истероидный**; у Дмитрия Карамазова – резко выраженный **возбудимый** (близкий к **психопатии**); у шекспировских Ромео и Джульетты – **экзальтированный**; у Санчо-Пансо из «Дон Кихота» М. де Сервантеса – **экстравертированный**. В отличие от «чистых» типов, значительно чаще встречаются смешанные формы акцентуаций как результат одновременного развития нескольких типических черт или как напластование новых черт характера на его сложившуюся структуру.

Типология акцентуаций А. Е. Личко создана на примере подростков, так как именно в этом возрасте могут наступать временная дезадаптация и отклонения в поведении.

1. Гипертимный тип. Подростки этого типа отличаются подвижностью, общительностью, склонностью к озорству. В происходящие вокруг события они всегда вносят много шума, лю-

бят беспокойные компании сверстников. При хороших общих способностях они обнаруживают неусидчивость, недостаточную дисциплинированность, учатся неровно. Настроение у них всегда хорошее, приподнятое, но нередко возникают конфликты со взрослыми, родителями, педагогами. Их увлечения, как правило, поверхностны и быстро проходят. Они зачастую переоценивают свои способности, бывают слишком самоуверенными, стремятся показать себя, прихвастнуть.

2. **Циклоидный тип** характеризуется повышенной раздражительностью и склонностью к апатии. Подростки этого типа предпочитают находиться дома в одиночестве, вместо того чтобы где-то быть со своими сверстниками. Они тяжело переживают даже незначительные неприятности, на замечания реагируют крайне раздражительно. Их настроение периодически меняется от приподнятого до подавленного.

3. **Лабильный тип**. Этот тип крайне изменчив в настроении, причем оно зачастую непредсказуемо. Поводы для неожиданного изменения настроения могут быть самые ничтожные, например: кем-то случайно оброненное обидное слово, чей-то неприветливый взгляд. От сиюминутного настроения этих подростков зависит многое в их поведении. Соответственно настроению настоящее и будущее для них может расцветаться то радужными, то мрачными красками. Они хорошо понимают и чувствуют отношение к ним окружающих людей.

4. **Астеноневротический тип** характеризуется повышенной мнительностью и капризностью, утомляемостью и раздражительностью. Особенно часто утомляемость проявляется при выполнении трудной умственной задачи.

5. **Сенситивному типу** свойственна повышенная чувствительность ко всему: к тому, что радует, и к тому, что огорчает или пугает. Эти подростки не любят больших компаний, подвижных и озорных игр. Они обычно застенчивы и робки при посторонних людях и потому часто производят впечатление замкнутых личностей. Открыты и общительны они бывают только с теми, кто им хорошо знаком. Они отличаются послушанием и обнаруживают большую привязанность к родителям. В юношеском возрасте у них могут возникать трудности адаптации и «комплекс неполноценности». У них рано формируется чувство долга, обнаруживаются высокие моральные требования к себе и

к окружающим людям. Недостатки способностей они часто компенсируют повышенным усердием. Разборчивы в выборе друзей, обнаруживают большую привязанность в дружбе.

6. Психастенический тип характеризуется ранним интеллектуальным развитием, склонностью к размышлениям и рассуждениям, к самоанализу и оценкам поведения других людей. Такие подростки, однако, нередко бывают более сильны на словах, чем в деле. Самоуверенность у них сочетается с нерешительностью, а безапелляционность суждений – со скоропалительностью действий, предпринимаемых как раз в те моменты, когда требуются осторожность и осмотрительность.

7. Шизоидный тип, наиболее существенной чертой которого является замкнутость. Эти подростки не очень тянутся к сверстникам, предпочитают быть одни, находиться в компании взрослых. Они нередко демонстрируют внешнее безразличие к другим людям, плохо понимают их состояния и переживания, не умеют сочувствовать. Их внутренний мир зачастую наполнен различными фантазиями, особыми увлечениями. Во внешнем проявлении своих чувств они достаточно сдержанны, не всегда понятны для окружающих, прежде всего, для своих сверстников, которые их, как правило, не очень любят.

8. Эпилептоидный тип. Эти подростки часто плачут, изводят окружающих, особенно в раннем детстве. «Такие дети, – пишет А. Е. Личко, – любят избивать и дразнить младших и слабых, издеваться над беспомощными и не способными дать отпор. В детской компании они претендуют не просто на лидерство, а на роль властелина». Их типичные черты – жестокость, себялюбие, властность. В группе детей, которыми они управляют, такие подростки устанавливают свои жесткие, почти террористические, порядки, причем их личная власть в таких группах держится в основном на добровольной покорности других детей или на страхе. В условиях жесткого дисциплинарного режима они чувствуют себя нередко на высоте, умеют угодить начальству, добиться определенных преимуществ, завладеть постами, дающими в их руки власть, установить диктат над другими.

9. Истероидный тип, главной чертой которого является эгоцентризм, жажда постоянного внимания к своей особе, склонность к театральности, позерству, рисовке. Такие дети с трудом выносят, когда в их присутствии хвалят их товарища, когда другим уделяют больше внимания, чем им самим. Для них харак-

терны претензии на исключительное положение среди сверстников, и чтобы оказать влияние на окружающих, привлечь к себе их внимание, они часто выступают в группах в роли зачинщиков и заводил. Будучи неспособны выступать как настоящие лидеры и организаторы дела, завоевать себе неформальный авторитет, они часто и быстро терпят фиаско.

10. Неустойчивый тип, иногда неверно характеризуемый как слабовольный, плывущий по течению. Подростки этого типа обнаруживают повышенную склонность и тягу к развлечениям, причем без разбора, а также к безделью и праздности. У них отсутствуют какие-либо серьезные, в том числе профессиональные, интересы, они почти совсем не думают о своем будущем.

11. Конформный тип демонстрирует бездумное, некритическое, часто конъюнктурное подчинение любым авторитетам, большинству в группе. Склонен к морализаторству и консерватизму, а их главное жизненное кредо – «быть, как все». Это тип приспособленца, который ради своих собственных интересов готов предать товарища, покинуть его в трудную минуту, но что бы он ни совершил, он всегда найдет оправдание своему поступку.

Как правило, при правильной воспитательной работе акцентуации характера со временем сглаживаются, компенсируются. Но при сложных психогенных ситуациях, длительно воздействующих на «слабое звено» характера, акцентуации могут не только стать почвой для острых аффективных реакций, но и явиться условием развития психопатии. Акцентуация характера при воздействии неблагоприятных условий может привести к патологическим нарушениям и изменениям поведения личности. Важно отметить, что акцентуации характера не являются болезнью и не препятствуют общей адаптации личности, но затрудняют ее.

Психопатия (от греч. *psychē* – душа и *pathos* – болезнь) – патология характера, при которой у субъекта наблюдается практически необратимая выраженность свойств, препятствующих его адекватности в социальной среде. В отличие от акцентуаций, психопатии, как видно из определения, носят постоянный характер, проявляющийся во всех ситуациях, и препятствуют социальной адаптации индивида.

Характер – общественно-историческая категория, так как основой его формирования являются: общественно-исторические условия жизни, социальная среда, жизненный опыт, преоб-

ладающие формы деятельности, условия воспитания и **самовоспитания**. Условиями формирования характера является система усложняющихся требований к личности, объективность оценки поступков.

ТЕМА 3.4. **Способности**

Способности играют ведущую роль в системе свойств личности, поэтому они рассматриваются в неразрывной связи с проблемой личности. К оценке способностей обращаются, рассматривая проблемы творчества, проявлений одаренности, формирования профессионально значимых качеств, профессиональной пригодности, профессионального отбора на различные специальности, профессиональной ориентации и консультации.

При равных внешних условиях разные люди приобретают знания, навыки и умения с неодинаковой степенью эффективности. Все это позволяет говорить о наличии способностей, равно как и об их отсутствии – неспособности к выполнению определенного вида деятельности. Иначе говоря, способности – свойство личности, определяющее качество ее деятельности.

Характерные признаки способностей по Б. М. Теплову:

– во-первых, способности – сумма индивидуально-психологических особенностей, отличающих одного человека от другого;

– во-вторых, речь идет не о всяких вообще индивидуально-психологических особенностях, а лишь о тех, которые имеют отношение к успешности выполнения определенной деятельности или многих деятельностей;

– в-третьих, психологические особенности, лежащие в основе способности, несводимы к знаниям, навыкам и умениям, которые уже имеются у человека, хотя и обуславливают легкость и быстроту их приобретения.

Способности – индивидуально-психологические особенности личности, являющиеся условием успешного выполнения той или иной деятельности. Они – мера соответствия свойств личности требованиям конкретной деятельности, не только формируются, но и обнаруживаются в деятельности, в динамике воспитания, обучения, приобретения знаний, навыков, умений.

Способности – не врожденные свойства личности. Врожденными являются **задатки** как анатомо-физиологические особенности анализаторов и различных отделов центральной нерв-

ной системы, типологические особенности нервной деятельности, составляющие природную основу развития способностей. Биологические задатки способностей, одаренности, таланта в полной мере еще пока не охарактеризованы. Задатки всегда полифункциональны: на базе одних и тех же задатков могут формироваться различные способности, что зависит от условий воспитания и обучения, требований конкретной деятельности.

Задатки проявляются, прежде всего, в **склонностях** к определенной деятельности (проявление специальных способностей) или повышенной любознательности (проявление общих способностей). Склонности – первый и наиболее ранний признак зарождающейся способности, ее первое проявление, характеризующееся стремлением к определенной деятельности.

Согласно К. К. Платонову, все многообразие способностей личности можно уложить в следующую схему: **элементарные (общие и частные), сложные (общие и частные) способности.**

Элементарными общими являются способности, присущие всем индивидам, хотя и в разной степени выраженности – отдельные (элементарные) формы отражения как психической деятельности. **Элементарными частными** (или основными, как их называл Б. М. Теплов) способностями являются отдельные свойства (черты) личности, сформировавшиеся на основе индивидуально своеобразного обобщения соответствующих психических процессов как тоже элементарных, но уже не всем присущих, психических видов деятельности. **Сложными общими** являются способности к труду, к общению и речи, к обучению, к воспитанию, организаторские, нравственные и правовые способности, свойственные, хотя и не в равной мере, всем людям. **Сложными частными** (специальными) являются профессиональные и аналогичные им способности, именно их структура определяется, прежде всего, требованиями искомой деятельности.

Если элементарные частные и сложные общие способности различаются не слишком отчетливо и могут быть названы просто **общими**, то элементарные общие и сложные частные резко отличаются друг от друга, как и все **специальные** способности.

Общие способности открывают перспективы к освоению широкого спектра различных видов учебной и профессиональной деятельности, хотя не во всех случаях уровень достижений людей, обладающих общими способностями, оказывается самым

высоким. Он обычно выше среднего, но не определяет достижения выдающихся результатов. Общие способности обычно характеризуются успешностью обучения – быстрой обучаемостью. **Специальные способности** определяются успешным освоением конкретных видов деятельности: музыкальной, литературной, спортивной, математической, технической и др. Для развития специальных способностей особенно важным является наличие соответствующих полифункциональных задатков. Важную роль играют показатели развития объема внимания, оперативной памяти, системности и глубины мышления, особо тонкого музыкального слуха, чувства гармонии, выраженной зрительно-моторной координации, которые могут быть развиты до высочайшего уровня (а бывает, вне деятельности, и угасают).

Против принятого деления способностей на общие и специальные возражает В. Д. Шадриков, считая специальные способности оперативной формой общих способностей, так как профессиональные способности обычно совпадают с общими познавательными и психомоторными способностями.

По проявлению склонностей и ранней одаренности выделяют способности **потенциальные** и **актуальные**.

Потенциальные способности не реализуются в конкретном виде деятельности, но способны актуализироваться при изменении условий деятельности или освоении новой, требующей другого комплекса знаний, навыков и умений, то есть другого соотношения психических процессов, определяющих их формирование и развивающихся в процессе этого формирования.

Актуальные способности, как свойства личности, частично развившиеся из задатков, в процессе освоения деятельности – те, которые необходимы в данный момент и реализуются в настоящем конкретном виде осваиваемой либо успешно выполняемой деятельности. Характер социальных условий может способствовать либо не способствовать превращению потенциальных способностей в актуальные.

Под способностями следует понимать потенциальные возможности успешного обучения и высоких достижений в освоении той или иной профессиональной деятельности, определяемые развитием психических и психомоторных процессов, физических качеств, типологическими особенностями личности, накопленным тезаурусом знаний, комплексом сформированных

навыков и умений, направленностью на успешность обучения и достижения профессионализма в избранной деятельности.

Повторим, структура специальных (профессиональных) способностей определяется требованиями профессиональной деятельности.

Уровни развития способностей

Репродуктивный и творческий уровни развития способностей обозначены В. В. Богословским. Качественная дифференциация способностей позволила выделить: **одаренность, талант и гениальность.**

Раннее проявление ярко выраженной склонности, способностей принято называть **одаренностью**. Одаренность – совокупность общих и специальных способностей, обуславливающая успешную деятельность человека в определенной области и выделяющая его среди других лиц, обучающихся или выполняющих ту же деятельность в тех же условиях. Одаренность, характеризуемая высокой работоспособностью в избранном виде деятельности, является «преддверием» таланта и может способствовать его развитию.

Талант – высокая степень одаренности, сочетание способностей, определяющее возможность успешно, самостоятельно и оригинально реализовывать деятельность в определенной области. Талант выражается в чрезвычайно высоком уровне развития качеств и в особом своеобразии проявления индивидуальных особенностей личности. Структура таланта, как и структура способностей, определяется характером требований, предъявляемых деятельностью к личности. Пробуждение и расцвет таланта определяются потребностями общества в тех или иных достижениях, экономических условиями, создаваемых государством. Например: в период экономического расцвета раскрываются таланты в науке, технике, искусстве, способствующие со своей стороны этому расцвету; в ходе войн развиваются полководческие таланты и конструкторские таланты в области проектирования и изготовления вооружения, боевой техники.

Гениальность – высшая степень одаренности и проявления специальных способностей, выражение таланта, определяемая результатами, достигнутыми в какой-то области деятельности. Гениальными являются люди, деятельность которых составила определенную эпоху в жизни, науке, искусстве общества. Это лю-

ди, видевшие на столетия вперед. Как правило, гениальность современника современниками не оценивается адекватно, судят о ней более или менее беспристрастно только далекие потомки, основываясь на актуальности и жизнеспособности, созданных гениями шедевров. Приведем высказывание А. Шопенгауэра относительно гениальности: «Талантливый человек всегда попадает в цель, в которую другие не попадают, гениальный – попадает в цель, которую другие не видят».

Человек – существо биосоциальное, как биологическая, так и социальная его стороны проявляются в способностях. Задатки – полифункциональные предпосылки способностей – биологическая составляющая, отсутствие которой практически блокирует их развитие. Социальная составляющая, определяемая обучением, знаниями, навыками и умениями искомой деятельности, мотивацией к ее выполнению, такими чертами характера, как целеустремленность, трудолюбие, упорство, как правило, выражена в большей мере.

ТЕМА 3.5. Эмоции и чувства

Эмоции – особый класс психических процессов, отражающих в форме непосредственного пристрастного переживания значимость жизненных явлений и ситуаций для удовлетворения потребностей человека, для его жизнедеятельности.

Различаются **три пары простейших эмоций**:

– **удовольствия – неудовольствия**: удовольствие побуждает к продолжению деятельности, а неудовольствие – к ее прекращению;

– **возбуждения – успокоения**. Эти эмоции характеризуются большей или меньшей степенью нервного возбуждения (так, в гневе возбуждение проявляется интенсивно и ярко, а в печали – в слабой степени, иногда до безразличия);

– **напряжения – разрешения**. Напряжение характерно для эмоций, испытываемых в связи с ожиданием наступления важных событий или обстоятельств, в которых субъекту придется действовать, преодолевая различные трудности. Когда напряжение спадает и заменяется действием или расслаблением, наступает разрешение, характеризующееся противоположными чертами.

Эмоция – физиологическое отклонение от гомеостаза, субъективно переживаемое и обнаруживаемое в нервно-мышечных,

дыхательных, сердечно-сосудистых, гормональных и других телесных изменениях, подготавливающих к внешним действиям, которые должны произойти или произошли. Нет такого момента в жизни субъекта, когда бы эмоции отсутствовали вовсе, «ноль эмоций – труп» (В. Л. Марищук).

Эмоции – простейшая форма психического отражения, стоящая на грани с физиологическим отражением и осуществляющая саморегуляцию в случаях воздействия раздражителей. Эмоции отражают не предметы и явления реального мира, а объективные отношения, в которых эти предметы и явления находятся к нуждам человека как организма. Эмоции, не будучи формой познания, вызывают в сознании не образ предмета или явления, а переживание.

Эмоции – отражение отношения к чему-либо в форме переживания.

По влиянию на жизнедеятельность субъекта эмоции классифицируют на стенические и астенические:

– **стенические** (от греч. *stheneia* – сила) **эмоции** – переживания, повышающие жизнедеятельность организма, активность субъекта и способствующие упорядочению его деятельности;

– **астенические** (от греч. *astheneia* – слабость, бессилие) **эмоции** – переживания, снижающие активность и дезорганизующие деятельность субъекта.

Эмоции могут проявляться и в стенической, и в астенической форме в зависимости от индивидуальных особенностей человека, в частности, типа его нервной системы. Такая эмоция, как страх, одного человека парализует, ослабляет его духовные силы, а у другого мобилизует физические и умственные силы, а действия становятся быстрыми и точными.

По знаку эмоции дифференцируются на **положительные** (позитивные) и **отрицательные** (негативные) на основании их сенсорных или эмпирических характеристик (К. Изард). Однако всякая эмоция может быть и позитивной, и негативной – в зависимости от того, насколько она помогает или мешает адаптации субъекта к конкретной ситуации.

По силе проявления выделяются три формы эмоциональных переживаний: **настроения, аффекты и страсти.**

Настроение – слабо выраженное, длительное эмоциональное переживание, причина которого может быть не ясна, не достига-

ющее значительной интенсивности, более или менее устойчивое, не имеющее существенных колебаний и окрашивающее в течение некоторого времени жизнедеятельность субъекта.

Аффекты характеризуются: чрезмерной интенсивностью и бурным внешним выражением; кратковременностью протекания; безотчетностью; резко выраженным диффузным характером – захватывают личность целиком: сознание, установки.

Страсти – быстро возникающие, сильные и длительные проявления эмоций, захватывающие человека и владеющие им, характеризуются: силой; устойчивостью, ярко выраженным волевым компонентом; своеобразным сочетанием активности и пассивности, могут иметь положительную и отрицательную направленность.

К. Изард выделил следующие основные, «фундаментальные» эмоции: интерес, радость, удивление, печаль, гнев, отвращение, презрение, страх, стыд, вину.

Эмоции имеют такие характеристики: субъективность, полярность, интенсивность, пластичность, динамичность, иррадиацию, глубину, длительность, заразительность, единство эмоций, относительную независимость от воли субъекта, амбивалентность (двойственность), связь с потребностями, связь с внутриорганизмическими процессами.

Эмоциями выполняются две основные **функции**:

– **сигнальная** – переживания возникают и трансформируются в связи с происходящими изменениями в окружающей среде или в организме человека;

– **регуляторная** (приспособительная) – служит уравниванию внутренней среды организма и внешних условий, необходимых для его существования. Кроме сигнальной и регуляторной выделяются функции: **оценочная**, которая выражается в обобщенной оценке событий; **побуждающая** (мотивационная) функция связана с оценочной; **переключательная** особенно ярко обнаруживается при конкуренции мотивов, в результате чего определяется доминирующая потребность; **коммуникативная**. Благодаря эмоциям, люди лучше понимают друг друга, могут, не пользуясь речью, судить о состояниях друг друга и лучше настраиваться на совместную деятельность и общение.

Чувства – сложная форма отражения, обобщающая эмоциональное отношение и понятие. Они отражают отношения предметов и явлений к высшим нуждам и стимулам дея-

тельности человека как личности, осуществляют саморегуляцию уже не организма, а личности в ее взаимодействии с обществом. Чувства отражают долгосрочные переживания, отношения человека к чему-либо. Эмоции ближе к биологической характеристике человека, а чувства – к социальной, личностной характеристике. **Чувства** социально обусловлены и исторически сформированы, они отражают общественные отношения (гордость за свой труд, чувство соперничества, «чувство локтя» и т. д.). На развитие чувств оказывают влияние семья, школа, друзья, книги, средства массовой информации. Если эмоции регулируют взаимоотношения субъекта со средой, то чувства – его отношения как личности с другими людьми, обществом. Чувства, в качестве элементов структуры, включают эмоции и понятия, поэтому **они всегда связаны с мышлением**. Чувства – устойчивые эмоциональные переживания, **характеризуемые: отчетливо выраженной интенсивностью; ограниченной продолжительностью; осознанным характером**. И. П. Павлов писал: «Чувства связаны с самым верхним отделом подкорки и все они привязаны ко второй сигнальной системе»; **строго дифференцированной связью** эмоционального переживания **с конкретными предметами, действиями, обстоятельствами**, его вызывающими. Человек испытывает наслаждение при чтении конкретной книги, а не любой.

Чувства в зависимости от содержания и причин, их вызывающих, классифицируются на:

– **нравственные** – переживаются в связи с осознанием соответствия или несоответствия поведения субъекта требованиям общественной морали и зависят от нравственных свойств личности (добросовестности, честности и других), ее мировоззрения и духовности. К этой группе относятся: патриотизм, чувство долга, порядочность, а также безнравственные (аморальные): зависть, предательство, подлость;

– **интеллектуальные** – связаны с познавательной активностью, возникают в процессе учебной, научной, любой творческой работы и выражаются в любознательности, пытливости, удивлении, недоумении, убеждении и сомнении. В основе познавательной потребности, удовлетворяемой этими чувствами, лежит безусловный ориентировочный рефлекс «Что такое?» (И. П. Павлов). Они обуславливаются потребностями в познании и интересом к новому;

– **эстетические** – вызываются красотой или безобразием воспринимаемых объектов (природа, люди, их поступки). К этой группе относятся: чувство красоты или безобразного, грубого, комического и трагического.

С. Л. Рубинштейн выделяет еще **праксические** чувства, порождающиеся деятельностью, ее изменением, успешностью или неуспешностью ее освоения, трудностями ее осуществления или завершения.

ТЕМА 3.6. Воля

Воля – «...деятельная сторона разума и морального чувства, управляющая движением во имя того или другого, и часто наперекор, даже чувству самосохранения...», – писал И. М. Сеченов, – способность человека сознательно и произвольно контролировать свою деятельность и активно управлять ею, преодолевая препятствия и сознательно подчиняя ее поставленной цели. Это сознательное управление человеком своими действиями и поступками, своей деятельностью и поведением, мыслями и переживаниями.

Воля – способность человека действовать в направлении сознательно поставленной цели, преодолевая при этом объективные и субъективные препятствия.

Воля, как все психические явления, – одна из форм отражения. Отражаемым объектом в волевом процессе является объективная цель деятельности, но не сама по себе, а в соотношении с фактически выполняемой собственной деятельностью, обеспечивающей достижение этой цели.

Являясь важным компонентом психики, воля обеспечивает выполнение двух взаимодополняющих **функций – побудительной и тормозной.**

Побудительная функция обеспечивается активностью субъекта, когда он заставляет себя сделать что-либо, несмотря на препятствия. Активность характеризуется произвольностью, то есть обусловленностью. Не менее часто, благодаря воле, приходится удерживаться от выполнения действия или совершения поступка. В этом и заключается **тормозная** функция воли. Часто волевой тормоз не менее сложное действие, чем активизация деятельности.

Для возникновения волевого процесса необходимым условием является наличие преград, препятствий, трудностей. Под **препятствием понимаются не только внешние объективные**

трудности, но и внутренние субъективные переживания.

Препятствия могут быть:

– **объективными** (внешними), не зависящими от субъекта деятельности – время, пространство, противодействия людей, физические свойства вещей;

– **субъективными** (внутренними), основу которых составляет личное (субъективное) отношение человека: его установки, неблагоприятное эмоциональное состояние (усталость, лень, страх), неуверенность в своих силах. Отличительная особенность этих трудностей состоит в наличии астенизирующих состояний, обуславливающих снижение работоспособности и результативности.

Волевое усилие – это сознательное напряжение психических и физических возможностей человека с целью преодоления трудностей. Существенными признаками любого волевого усилия являются: сознательный характер; наличие трудностей; ощущение внутреннего напряжения; направленность внимания на выполняемое действие; напряжение мышц, в том числе и мимических, не участвующих в выполняемом действии; вегетативные проявления, в том числе и видимые (вздутие кровеносных сосудов, пототделение на лбу и ладонях, покраснение лица или, наоборот, выраженная бледность).

Выделяются различные **виды волевых усилий: физические, интеллектуальные (гностические), мобилизующие, организующие.**

Волевое действие (преднамеренное или произвольное) – это сознательно регулируемое действие, связанное с проявлением волевого усилия. **Простое волевое действие** состоит из двух звеньев: постановки цели и исполнения. Для **сложного волевого действия** характерно то, что ему «...предшествует учет его последствий и осознание мотивов, принятие решения, возникновение намерения его осуществить, составление плана для его осуществления». Оно протекает по следующей схеме: «**цель и стремление достичь**»; «**осознание ряда возможностей достижения цели**»; «**появление мотивов, утверждающих или отрицающих эти возможности**»; «**борьба мотивов и выбор**»; «**принятие одной из возможностей в качестве решения**»; «**осуществление принятого решения**».

Волевые качества детерминируют активность личности в различных сферах деятельности. «Воля всегда проявляется в преодолении "не могу" и "не хочу" через "надо", означает повсе-

дневный труд в преодолении самого себя». «**Волевой индекс**» определяется нами (В. Л. Марищук, Л. В. Марищук, С. А. Гайдук) как интегративный показатель развитости **волевых качеств** личности, среди которых выделим:

1. **Целеустремленность** как неуклонное стремление к достижению поставленной цели; способность отказаться, при необходимости, от решения относительно второстепенных задач.

2. **Настойчивость и упорство** как активное стремление к достижению поставленной цели, несмотря на препятствия и трудности; проявление терпеливости в виде способности противостоять утомлению, дискомфорту.

3. **Инициативность и самостоятельность** как способность самостоятельно ставить цели, намечать пути их реализации, самому организовывать свою деятельность.

4. **Решительность и смелость** как склонность и способность своевременно принимать без колебаний достаточно обоснованные решения, брать на себя ответственность, идти на неизбежный риск. Смелость, в свою очередь, предполагает способность подавлять защитные реакции самосохранения, возникающие при страхе, опасения за свое благополучие, безопасность.

5. **Самообладание и выдержку** как способность не теряться в трудных и неожиданных обстоятельствах, сдерживать эмоциональные проявления, способность контролировать свое поведение.

Волевые качества функционируют не изолированно друг от друга, а как целостная динамическая система, звенья которой могут по-разному соотноситься между собой, образуя определенную структуру. А. Ц. Пуни полагает, что структура волевого качества соответствует структуре воли и включает интеллектуальные и моральные компоненты, а также умения преодолевать препятствия.

РАЗДЕЛ 4. СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

ТЕМА 4.1. Введение в социальную психологию

Предметом социальной психологии являются закономерности поведения, деятельности и общения людей, обусловленные их включением в социальные группы, а также психологические характеристики этих групп. Социальная психология изучает психические явления (процессы, состояния и свойства), характеризующие индивида и группу как субъектов социального взаимодействия:

1. Психические процессы, состояния и свойства индивида, которые проявляются в результате его включения в отношения с другими людьми, в различные социальные группы и в целом в систему социальных отношений.

2. Феномен взаимодействия между людьми (общение); взаимодействие может быть межличностным, между личностью и группой, межгрупповым.

3. Психические процессы, состояния и свойства различных социальных групп как целостных образований, отличающихся друг от друга и не сводимых к какому бы то ни было индивиду.

4. Массовидные психические явления, такие как поведение толпы, паника, слухи, мода, массовые энтузиазм, апатия, страхи и т. д.

В соответствии с основными объектами исследования современная социальная психология дифференцировалась на следующие разделы:

- социальная психология личности;
- психология межличностного взаимодействия (общения и отношений);
- психология малых групп;
- психология межгруппового взаимодействия;
- психология больших социальных групп и массовых явлений.

История развития социальной психологии

Некоторые вопросы социальной психологии были поставлены в рамках философии и носили характер осмысления особенностей взаимоотношения человека и общества. Исследование собственно социально-психологических научных проблем началось в XIX в., когда ученые стали анализировать психологические феномены больших социальных групп и особенности психических процессов и поведения человека в зависимости от влияния окружающих людей.

Социальная психология в своем развитии прошла следующие этапы:

- на первом этапе развития социальной психологии как науки (с середины XIX в. по 1908 г.) определяются предмет изучения и основные проблемы исследования;
- второй этап (с 1909 г. до середины 40-х гг. XX в.) характеризуется появлением научных социально-психологических школ, ориентированных как на разработку фундаментальной теории, так и на прикладные аспекты исследования;

– третий этап (с середины 40-х гг. XX в. до наших дней) связан с решением практических задач, работой на социальный заказ, разрабатываются теории, имеющие конкретное прикладное значение.

Главная задача социальной психологии состоит в освещении основных характеристик социально-психологических явлений, объяснении причин и механизмов, построении прогнозов их развития, в научном раскрытии и обосновании приемов оказания социально-психологической помощи.

Методы социальной психологии

Все методы социальной психологии подразделяют на две основные группы: исследовательские методы и методы воздействия. Первые характеризуют социальную психологию как фундаментальную науку, а вторые представляют практическую социальную психологию. В методах исследования различаются методы сбора информации и методы ее обработки.

Основные социально-психологические феномены

Социально-психологические явления – это феномены, возникающие в результате взаимодействия субъектов (индивидов и общностей) в определенных условиях, отражающие их в различных формах, выражающие отношение к ним, побуждающие и регулирующие поведение людей, осуществляющие обмен сообщениями и переживаниями, а также способствующие организации как социально полезной, так и преступной деятельности.

В зависимости от субъекта возникновения различаются следующие **социально-психологические явления**: межличностные, групповые, межгрупповые, массовидные. Выделяются осознаваемые и неосознаваемые социально-психологические явления.

Социально-психологические явления возникают и проявляются на разных уровнях (макро-, мезо- и микро-), в разных сферах (государство, экономика, общество, отдельные личности) и условиях (нормальных, осложненных и экстремальных).

Выделяются универсальные механизмы социально-психологических явлений:

- 1) **подражание** – следование какому-либо примеру, образу;
- 2) **внушение** – процесс воздействия, связанный со снижением сознательности и критичности при восприятии и реализации передаваемого содержания;
- 3) **заражение** – процесс передачи эмоционального состояния от одного индивида к другому;

- 4) **убеждение** – метод воздействия на сознание личности;
- 5) **идентификация** – процесс объединения или отождествления.

В качестве основного механизма возникновения социально-психологических явлений выступает общение.

ТЕМА 4.2. Общение

Теоретическими направлениями изучения общения выступают: бихевиоризм, когнитивизм, психоанализ, гуманистическая психология.

Общение между людьми – необходимое условие человеческой жизни. Человек, обладающий сознанием, становится личностью в результате взаимодействия, общения с другими людьми. Рождаясь индивидом, человек, чтобы стать личностью, нуждается в другой личности – партнере по общению.

Общение – сложный многоплановый процесс установления и развития контактов между людьми, порождаемый потребностями совместной деятельности и включающий в себя обмен информацией, выработку единой стратегии взаимодействия, восприятия и понимания другого человека. **Общение – обмен информацией, чувствами и ценностями в процессе взаимодействия людей.**

Рассмотрим методологический аспект вопроса о соотношении категорий «деятельность» и «общение». Подчеркивая самостоятельность каждой категории, нужно отметить, что в ходе деятельности раскрываются отношения типа «субъект – объект», то есть предметный мир человеческого бытия. В процессе общения устанавливаются отношения типа «субъект – субъект», то есть межличностные отношения людей, отношения человека к обществу.

Коммуникация – это связь, в ходе которой происходит обмен информацией между системами в живой и неживой природе. Внутривидовая связь животных, связь между компьютерными системами – все это коммуникации. Связь человека и машины, прибора – тоже коммуникации. В деятельности человека всегда имеют место процессы различных коммуникаций, являющиеся механизмами межличностных связей между людьми, с их помощью осуществляется обмен информацией.

Коммуникации могут быть: **нисходящими** (сверху вниз), **восходящими** (снизу вверх) и **горизонтальными** (между равными структурами).

Г. Лассуэлл предложил несколько иную модель коммуникативного процесса:

- кто (передает сообщение) – коммуникатор;
- что (передается) – сообщение;
- как (осуществляется передача) – канал;
- кому (направлено сообщение) – аудитория;
- с каким результатом (передается) – эффективность общения.

В процедуре общения выделяют следующие **этапы**:

1. Потребность в общении (необходимо сообщить или узнать информацию, повлиять на собеседника и т. п.) побуждает человека вступить в контакт с другими людьми.

2. Ориентировка в целях общения, в ситуации общения.

3. Ориентировка в личности собеседника.

4. Планирование содержания своего общения, человек представляет себе (обычно бессознательно), что именно скажет.

5. Бессознательно (иногда сознательно) человек выбирает конкретные средства, речевые фразы, которыми будет пользоваться, решает, как говорить, как себя вести.

6. Восприятие и оценка ответной реакции собеседника, контроль эффективности общения на основе установления обратной связи.

7. Корректировка направления, стиля, методов общения.

Если пропущен один из этапов общения, то говорящему не удастся добиться ожидаемых результатов и общение оказывается не эффективным.

Общение включает: **цель** (то, ради чего возникает общение), **содержание** (информация, передаваемая в межличностных контактах от одного человека к другому), **средства** (способы кодирования, передачи, переработки и расшифровки информации, передаваемой в процессе общения от одного человека к другому). Средства могут быть **вербальными** и **невербальными**. **Вербальные** средства – передача информации с помощью устной или письменной речи; **невербальные** – использование неречевых средств: жестов, мимики, пантомимики, тона, тембра, темпа и пауз в речи.

К средствам общения относятся:

1. **Язык** – система слов, выражений и правил их соединения в осмысленные высказывания, используемые для общения. Слова и

правила их употребления едины для всех говорящих на конкретном языке, что делает общение при помощи языка возможным.

2. Интонация – эмоциональная выразительность, которая способна придавать разный смысл одной и той же фразе.

3. Мимика, поза, взгляд собеседника могут усиливать, дополнять или опровергать смысл фразы.

4. Жесты как средство общения могут быть как общепринятыми, то есть иметь закрепленные за ними значения, или экспрессивными, то есть служить большей выразительности речи.

5. Расстояние, на котором общаются собеседники, зависит от культурных, национальных традиций, от степени доверия к собеседнику.

В соответствии с содержанием общения выделяют различные его **функции**. Главной **функцией** общения, как считает Б. Ф. Ломов, является **усвоение человеческого опыта**, что проявляется в: **информационно-коммуникативной; экспрессивно-коммуникативной; регулятивно-коммуникативной** функциях.

1. Информационно-коммуникативная функция в процессе усвоения человеческого опыта обеспечивает передачу и усвоение информации.

2. Экспрессивно-коммуникативная функция – обмен чувствами, эмоциями, настроениями. Весь спектр человеческих эмоций возникает и развивается в условиях общения.

3. Регулятивно-коммуникативная функция проявляется, когда субъект стремится воздействовать на других людей с целью изменения их поведения, понятий, ценностей, отношений. Регулятивная функция позволяет четко организовывать и согласовывать, координировать и оптимизировать групповое взаимодействие.

Кроме того, выделяют: контактную, информационную, побудительную, координационную, понимания, эмотивную, установления отношений и оказания влияния функции.

Общение – это многоплановый процесс развития контактов между людьми, порождаемый потребностями совместной деятельности. В структуре общения выделяют три взаимосвязанные стороны:

1) коммуникативная сторона – обмен информацией между общающимися и понимание ими этой информации с учетом отношений между партнерами, их установок, целей и намерений. Все это приводит не просто к движению информации, но к уточне-

нию и обогащению знаний, сведений и мнений, которыми обмениваются люди. Информация может быть **констатирующей** (в форме сообщения, при передаче знаний, разъяснении какого-либо задания) и **побудительной** (в форме приказа, совета, просьбы, рекомендации, поощрения, наказания, запрета).

В процессе обмена информацией должен присутствовать **механизм обратной связи**, характерный для межличностного общения и содержащий сведения о том, как воспринимают, понимают и оценивают информацию и поведение партнеры по общению. В процессе общения могут возникать коммуникативные барьеры: непонятная речь, перегруженная терминами речь, иностранный язык и т. д.;

2) **интерактивная сторона** – взаимодействие партнеров при организации и выполнении совместной деятельности (обмен не только знаниями, идеями и состояниями, но и действиями). **Интерактивная сторона общения** – условный термин, обозначающий характеристику компонентов общения, связанных с **взаимодействием** людей, непосредственной организацией их совместной деятельности. Под **взаимодействием** понимается процесс осуществления влияния людей друг на друга, порождающая их взаимные связи, переживания, общение и совместную деятельность. **Интерактивная сторона общения** представляет собой построение общей стратегии взаимодействия, которая может иметь конструктивный и неконструктивный характер;

3) **перцептивная сторона** – восприятие одним партнером по общению другого и установление на этой основе взаимопонимания. Социальная перцепция – восприятие внешних признаков человека, на основе чего делаются выводы об особенностях его личности и причинах тех или иных поступков. Представление о другом человеке тесно связано с уровнем собственного самосознания. Механизмами взаимопонимания в общении являются: **идентификация, эмпатия, рефлексия, аттракция, каузальная атрибуция и механизм обратной связи.**

Идентификация – способ понимания другого человека через осознанное или бессознательное уподобление его характеристикам самого субъекта.

Эмпатия – эмоциональное сопереживание, эмоциональный отклик на состояние другого человека, основанный на умении представить себе («примерить на себя») его психическое состояние, переживания.

Рефлексия – осмысливание субъектом того, какими средствами, почему он произвел то или иное впечатление на партнера по общению; то есть осознание человеком того, как он воспринимается другим.

Аттракция (привлечение) – форма, в которой понимание партнера возникает благодаря привязанности к нему, дружеского или интимно-личностного отношения.

Каузальная (причинная) атрибуция (приписывание) – понимание причин поведения людей, часто из-за дефицита необходимой информации, построенное на интерпретации, реализуемой на основе образцов.

Обратная связь – получение адресангом информации о том, какое воздействие он оказал на адресата, и корректировка на этой основе дальнейшей стратегии общения. **Обратная связь** включает:

- сознательный контроль коммуникативных действий;
- наблюдение за партнером и оценку его реакций;
- последующее изменение в соответствии с этим собственного поведения.

Важную роль в восприятии человека человеком играет первое впечатление, связанное порой с внешними чертами оцениваемого собеседника, с различными случайными факторами.

В ходе восприятия возникает ряд **эффектов**:

– **эффект ореола** (галло-эффект) – информация, соответствующая сложившемуся о партнере впечатлению принимается; а информация, противоречащая, – не принимается в расчет;

– **эффект первичности** – первое впечатление оказывает длительное влияние на восприятие человека;

– **эффект новизны** – со временем новая информация о партнере оказывает существенное влияние на восприятие этого человека;

– **эффект стереотипизации** – восприятие часто происходит на основе имеющихся у личности стереотипов, то есть классификация форм поведения и интерпретация их причин путем отнесения к уже известным, или кажущимся известными, явлениям, категориям, социальным стереотипам. **Стереотип** – устойчивый образ какого-либо явления или человека, которым пользуются как известным «сокращением» при взаимодействии с этим явлением или человеком. Стереотип возникает на основе

достаточно ограниченного прошлого опыта, в результате чего люди строят выводы на основе неполной или ограниченной информации. Явлению **стереотипизации** можно дать толкование с психофизиологических позиций и теории психологической **установки**. Установка определяется как предрасположенность (неосознаваемая готовность) субъекта к принятию/непринятию тех или иных ценностей, предписывающих ему определенные социально принятые способы поведения.

Выделяются **три типа межличностного общения**: **императивное** (авторитарная, директивная форма взаимодействия с партнером с целью достижения контроля над его поведением, установками, мыслями), **манипулятивное** (форма общения, при которой воздействие на партнера по общению с целью достижения своих целей ведется скрытно, хотя в качестве результата также выступает осуществление контроля над поведением и мыслями человека) и **диалогическое** (равноправное, субъект-субъектное взаимодействие, имеющее целью взаимное познание и самопознание партнеров по общению).

В зависимости от содержания, целей и средств общения может быть разделено на несколько видов. **По содержанию** оно может быть представлено как:

– **материальное** (обмен предметами и продуктами деятельности);

– **гностическое** (обмен идеями, знаниями, средствами взаимопознания);

– **кондиционное** (обмен психическими или физиологическими состояниями для оказания определенного воздействия на самочувствие друг друга);

– **мотивационное** (обмен побуждениями, целями, интересами, мотивами);

– **деятельностное** (обмен действиями).

По степени опосредованности:

– **непосредственное** общение (**лицом к лицу**) – непосредственное восприятие друг другом общающихся людей в самом акте общения;

– **опосредованное** общение связано с использованием специальных средств и орудий для организации общения и обмена информацией. Может осуществляться через посредников – третьих лиц (переговоры между конфликтующими сторонами).

Среди **видов общения** можно выделить **деловое, личностное, инструментальное и целевое**.

Деловое общение включено в какую-либо совместную продуктивную деятельность людей и служит средством повышения качества этой деятельности.

Личностное общение, напротив, сосредоточено, в основном, вокруг психологических проблем внутреннего характера, интересов и потребностей, глубоко и интимно затрагивающих личность человека: поиск смысла жизни, определение своего отношения к значимому человеку, к тому, что происходит вокруг, разрешение какого-либо внутреннего конфликта и т. п.

Инструментальным можно назвать общение, которое не является самоцелью, не стимулируется самостоятельной потребностью, но преследует какую-то иную цель, кроме получения удовлетворения от самого акта общения.

Целевое общение само по себе служит средством удовлетворения специфической потребности, в данном случае потребности в общении.

Важнейшими **видами общения у людей** являются **вербальное** (использование речи) и **невербальное** (передача информации с помощью неязыковых средств).

Уровни общения: социально-ролевой, манипулятивный и интимно-личностный. Количественная характеристика межличностного общения – «круг общения». Предметная область межличностного общения: психические процессы и состояния, обеспечивающие транзакцию; коммуникативные практики, нормы и правила.

Потребности и мотивы личности в общении: классификация потребностей, фрустрация потребностей и ее последствия, социальная мотивация, мотив «достижения» и «мотив избегания неудач» в человеческих отношениях, мотивационный кризис.

Трудности межличностного общения: нарушения, барьеры, застенчивость. Дефицитарное общение: одиночество, аутичность, комплексные трудности. Дефектное общение. Деструктивное общение.

Понятие «эффективное общение»: критерии, уровни успешности. Общительность, контактность, коммуникативная совместимость. Стиль общения как фактор успешности. Деловое общение. Этапы общения.

Под техникой общения понимается совокупность конкретных коммуникативных умений (говорить и слушать), то есть способ преднастройки человека на общение с людьми, его поведение в процессе общения. Приемами общения называются предпочитаемые вербальные и невербальные средства общения.

ТЕМА 4.3. Психология малых групп и коллективов. Семья как малая группа. Функции семьи, кризисы

Понятие «**малая группа**». В социально-психологическом смысле совокупность индивидов можно считать группой при наличии единства трех составляющих:

- 1) действия их должны быть совместными;
- 2) взаимодействующие должны считать себя членами группы;
- 3) у членов группы формируется чувство «мы».

Группа – совокупность индивидов, взаимодействующих друг с другом для достижения общих целей, осознающих свою принадлежность к указанной совокупности и воспринимающих себя и других неотъемлемой ее частью.

Существование любой группы имеет ряд общих закономерностей:

- 1) группа неизбежно структурируется;
- 2) в группе обязательно происходят динамические процессы: либо прогресс, либо регресс;
- 3) статусно-ролевое положение члена группы может неоднократно изменяться.

Группы обеспечивают удовлетворение тех или иных потребностей каждого своего члена и общества в целом. Выделяются следующие **функции** групп:

1. Социализации – только группа может обеспечить выживание и воспитание подрастающих поколений: именно в ней индивид овладевает рядом необходимых социальных навыков и умений, обеспечивая основу его включения в систему более широких социальных связей.

2. Инструментальная – состоит в осуществлении той или иной совместной деятельности, которую невозможно выполнять в одиночку, что обеспечивает материальные средства к жизни, предоставляя личности возможности самореализации.

3. Экспрессивная – состоит в удовлетворении потребностей людей в одобрении, уважении и доверии.

4. Поддерживающая – проявляется в том, что в трудных ситуациях люди, ища поддержки, стремятся к объединению для того, чтобы минимизировать неприятности, психологически приблизиться друг к другу.

Все разнообразие человеческих групп можно подразделить на:

– **первичные** контактные группы, в которых взаимодействие осуществляется «лицом к лицу» и их члены объединены эмоциональной близостью, принадлежность к таким группам является для их членов самооценностью (семья);

– **вторичные** характеризуются безличным взаимодействием их членов, обусловленным теми или иными официальными организационными отношениями (политическая партия).

Формальные группы – членство и взаимоотношения в них носят преимущественно формальный характер и **неформальные группы** – объединения людей, возникающие на основе личного стремления индивидов к контактам, для удовлетворения своих потребностей: в общении, объединении, принадлежности, понимании, получении помощи, симпатии и любви, доминировании. Создаются стихийно, отношения между членами группы складываются на основе личных симпатий и антипатий.

Условные группы – объединение людей по определенным условно выделенным признакам, вне зависимости от отношений между ними (пол, возраст, профессия и другое) и **реальные группы**, члены которых связаны между собой объективными взаимоотношениями, общность людей в определенном пространстве и времени; различаются по величине, внешней и внутренней организации, назначению и общественной значимости. В реальных группах всегда появляется **лидер**.

Реальные группы в зависимости от количества участников подразделяются на **большие** и **малые**.

Большие группы – общности людей, в которые вовлечены более 30–40 человек, социальные общности, выделяемые по профессиональным, экономическим, религиозным, культурным, образовательным, возрастным, половым признакам (например: этническая группа, партия и др.).

Малые группы – это немногочисленные по составу объединения людей (от 2 до 15–30 человек). В различных литературных источниках численность малой группы варьирует от 2 до 5 человек. Минимальное количество членов группы – диада (2 челове-

ка) выделяется по критерию возможности осуществления самого распространенного диадного взаимодействия. Выделяются:

Неорганизованная (диффузная) или случайно организованная группа – скопление людей, характеризующееся добровольным временным их объединением на основе общности пространства или сходства интересов, совместная деятельность практически отсутствует, общих целей нет (пассажиры автобуса, зрители в кино и т. д.).

Ассоциация – организованная на основе общности интересов группа людей для достижения профессиональных, просветительских, творческих целей, имеющая четкую организационную структуру, взаимоотношения в которой опосредуются только лично значимыми целями (группа приятелей, спортивные клубы).

Кооперация – группа, отличающаяся реально действующей организационной структурой, межличностные отношения в которой носят деловой характер и подчинены общей цели – достижению требуемого результата в определенном виде деятельности, после чего существование группы может прекратиться.

Корпорация – группа, объединенная только внутренними целями, не выходящими за ее рамки, и стремящаяся осуществить свои групповые цели любой ценой, в том числе и за счет других групп.

Коллектив – добровольное объединение людей, характеризующееся высоким уровнем опосредования межличностных отношений, совместной деятельностью и наличием социально одобряемых целей (например, трудовой коллектив, достигший социально-психологической зрелости).

Среди *малых групп* выделяют **группы членства** и **референтные группы**.

Группа членства – это группа, членом которой считает себя человек, не всегда придерживающийся принятых в ней норм поведения.

Референтная группа – группа, нормы и ценности которой человек разделяет, согласно которым действует и ориентируется, использует их в качестве эталона для сравнения, оценки и регуляции собственного поведения. Референтная группа может существовать реально, а может быть условной. Группа может перестать быть референтной для личности в том случае, если меняются ценностные ориентации и мировоззрение последней.

Групповая динамика – совокупность процессов, которые имеют место в жизнедеятельности группы и характеризуют ее развитие, определяется следующими **характеристиками**:

1. **Цели группы** обусловлены тем, в какую систему практической деятельности включена группа.

2. **Групповые нормы** – стандарты поведения, разделяемые членами группы. Соблюдение групповых норм поддерживается позитивными и негативными **санкциями**, выполняют **функции** регуляции поведения членов группы, поддержки группового единства и развития группы. Безоговорочное принятие групповых норм называется **конформным** поведением, а не принятие – проявлением **нонконформизма**.

3. **Структура группы, групповые роли, лидерство**. Каждый член группы занимает в ней определенную позицию и обладает в соответствии с этой позицией определенным **статусом**, а члены группы ожидают от него определенного поведения. **Роль** есть нормативный образец поведения, обусловленный занимаемой человеком позицией внутри группы. В группе можно обнаружить такие роли, как генератор идей, энтузиаст, координатор, контролер-аналитик, искатель выгоды, исполнитель. Каждая группа имеет свою **статусно-ролевую структуру**. Элементом социально-психологической структуры группы является лидер. **Лидерство** – динамический процесс в малой группе, в основе которого лежит влияние личного авторитета лидера на других членов группы.

4. **Сплоченность группы** характеризует степень привлекательности группы для ее членов. Это совокупность всех сил, действующих в группе, заставляющих человека сохранять в ней свое членство и испытывать от этого положительные эмоции. Сплоченную группу характеризуют единство целей (совпадение индивидуальных и групповых), ценностей, сотрудничество, дружеская атмосфера, неподдельная заинтересованность членов группы друг в друге и желание помочь друг другу.

5. **Совместимость** – способность членов группы выполнять совместную деятельность. В основе психологической совместимости лежит оптимальное сочетание психологических характеристик участников взаимодействия по принципу их **сходства** или **взаимодополняемости**. Выделяют три уровня совместимости: **психофизиологический, психологический, социально-психологический**.

Принятие решений в группе включает: *социальную фасилитацию* – улучшение выполнения задания в присутствии других людей; *социальную ингибицию* – ухудшение выполнения задания в присутствии других людей. *Сдвиг группового риска* – принятие членами группы в ходе группового обсуждения более рискованного решения, чем каждым из них в одиночку, что является частным случаем *групповой поляризации* – возрастания экстремальности мнений в процессе принятия решений в группе. *Огруппление мышления* – единодушные группы, при котором члены группы не способны дать реалистичную оценку альтернативным вариантам действия или решения, что часто снижает качество групповых решений, препятствует принятию единственно правильного. *Социальная леность* – уменьшение индивидуальных вкладов отдельных членов группы в ее деятельность по мере увеличения размеров группы, что наблюдается, если вклад каждого отдельно индивида в деятельность группы не оценивается.

6. Основные этапы развития группы:

– этап проверки и зависимости, на котором осуществляется ориентировка членов группы в характере действий друг друга и поиск взаимоприемлемого поведения;

– «внутренний конфликт», на котором происходит нарушение взаимодействия, наблюдается отсутствие группового единства. Каждый участник взаимодействия стремится навязать группе свое мнение, модель поведения;

– развитие групповой сплоченности, в процессе которой складываются групповые нормы, общность взглядов и т. д.;

– «функционально-ролевая соотнесенность» членов группы как процесс образования статусно-ролевой ее структуры, распределения задач.

Развитие группы происходит в соответствии с *механизмами групповой динамики*, среди которых можно выделить:

– *разрешение внутригрупповых противоречий*. В группе постоянно возникают противоречия между возможностями группы и ее актуальной деятельностью; между стремлением членов группы к самоутверждению и тенденциями интеграции личности с группой; между индивидуальными потребностями и групповыми целями и т. д. Обострение этих противоречий является источником внутригрупповых конфликтов (см. с. 154–160 пособия), разрешение которых ведет к развитию группы;

– **идиосинкразический кредит**, представляющий собой социально-психологический феномен, характеризуемый тем, что члены группы позволяют лицам с высоким статусом отклоняться от групповых норм, если такое отклонение способствует решению стоящих перед группой задач и соответственно развитию группы;

– **психологический обмен**, разновидностью которого является ценностный обмен. В качестве ценностей могут выступать значимые для групповой деятельности личностные характеристики человека, знания, навыки, умения;

– **конформность** – процесс изменения мнений, восприятий, поведения индивида в сторону согласия с группой в ответ на реальное или воображаемое групповое давление в ситуациях, когда отсутствует прямое требование согласия с группой. Различают **внешнюю конформность**, когда мнение группы принимается индивидом лишь внешне, а внутренне он продолжает ему сопротивляться. **Внутренняя конформность** – результат преодоления конфликта с группой в ее пользу, когда индивид действительно принимает мнение большинства. **Мера конформности** – мера подчинения группе в том случае, когда противопоставление мнений субъективно воспринималось индивидом как **конфликт** (см. с. 154–160 пособия);

– **негативизм** проявляется в случае, когда группа оказывает давление на индивида, а он сопротивляется этому давлению, демонстрируя крайне независимую позицию, отрицая все стандарты группы. Негативизм – специфический случай конформности. Противостояние мнению группы любой ценой – проявление зависимости от нее, привязанность к групповому мнению, но лишь с обратным знаком. Позицией, противостоящей конформности – **нонконформистской**, является не негативизм, а самостоятельность, независимость суждений и поведения.

Эффективность групповой деятельности зависит от потенциальной продуктивности группы, ее размеров, структуры коммуникации в группе, типа выполняемой задачи, стиля управления, сплоченности группы, согласия ее членов с распределением статусов в группе, возможности реализовать свой потенциал, симпатий в межличностных отношениях.

Социально-психологический климат группы является интегральной ее характеристикой, включающей качественную харак-

теристику межличностных отношений; характеристику отношения членов группы к совокупности условий, способствующих или препятствующих эффективности групповой деятельности, развитию личности в группе.

Семья как малая группа

Семья – это малая социальная группа, основанная на супружеском союзе и родственных связях (отношения мужа с женой, родителей и детей, братьев и сестер), члены которой проживают вместе и ведут общее домашнее хозяйство. Важнейшими характеристиками семьи выступают ее **функции, структура** и **динамика**.

Структура семьи существует в пяти формах.

Базовая форма семьи – **нуклеарная семья**. Это треугольник – двое родителей и один ребенок, включает представителей двух поколений – полная нуклеарная семья. Существует вторая разновидность – неполная нуклеарная семья (отсутствие одного из родителей). Семья без детей это тоже неполная нуклеарная семья.

Вторая форма – **расширенная семья**. Это семья, объединяющая кровных родственников более чем двух поколений, ведущих общее домашнее хозяйство. Самый частый вариант – семьи с бабушкой, дедушкой и другими родственниками.

Третья форма – **большая семья**. Это группа кровных родственников разных поколений, живущая в одном месте, не обязательно ведущих совместное домашнее хозяйство, и возглавляемая фигурой патриарха или матриарха. Эта форма характерна для сел или маленьких городов. Есть дом родителей, рядом 2–4 дома, где живут семьи детей с определенным характером отношений. Родители выполняют роль патриарха, оказывая влияние на существование семей. Такая семья является иерархичной.

Четвертая форма – **семья-клан**. Это группа, объединенная кровно родственными отношениями, которая не обязательно проживает в одном месте и не обязательно имеет одного лидера. Например, сицилийская мафия.

Пятая форма – **семья-двор**. Была характерна для России XVII–XIX вв. В XXI в. появляется вновь. Она объединяет несколько поколений членов семьи, причем в семью включаются люди, не связанные кровным родством (гувернантки, слуги, горничные).

Под **функцией** семьи понимается сфера жизнедеятельности, которая связана с удовлетворением членами семьи своих потребностей, среди них:

- 1) потребность в безопасности, привязанности и достижениях;
- 2) воспитательная функция;
- 3) хозяйственно-бытовая функция;
- 4) функция эмоционального обмена;
- 5) коммуникативная функция;
- 6) функция первичного социального контроля;
- 7) сексуально-эротическая функция.

Нарушения – это такие особенности структуры семьи, которые затрудняют или препятствуют выполнению семьей основных ее функций.

Динамику семейных отношений принято также называть **жизненным циклом семьи**, включающим:

- добрачный период;
- заключение брака и возникновение супружеских отношений;
- принятие и освоение супружеских ролей;
- рождение детей (возраст старшего – 30 месяцев). Появление первого ребенка требует от супружеской пары перехода от диадных отношений и адаптации к отношениям в треугольнике;
- сложившаяся, зрелая семья;
- возникновение детской подсистемы:

а) семьи с детьми-дошкольниками (возраст старшего ребенка от 2,5 до 6 лет). Это время первичного введения детей во вне-семейные институты (дошкольные учреждения);

б) семьи с детьми (возраст старшего ребенка от 6 до 13 лет);

в) семьи с подростками (старшему ребенку от 13 до 20 лет).

Принятие подростковости – важная и трудная задача для родителей и детей;

– фаза, в которой дети покидают дом. Уход молодых людей из семьи (от ухода первого ребенка до момента, когда самый младший покинет родительскую семью). Семья (взрослые и дети) экспериментирует с независимостью друг от друга;

– стадия «опустевшего гнезда». Период, когда родители остались вновь одни, без выросших детей, покинувших родное «гнездо». Требуется переструктурирование супружеских отношений. Средний возраст родителей (от «пустого гнезда» до ухода на пенсию);

– завершающий этап жизни семьи. Старение членов семьи (уход на пенсию, уход из жизни одного из супругов, смерть обоих супругов). Сложнейшие задачи этого этапа: принятие факта ухода на пенсию и адаптация к старости и одиночеству.

Нарушения в семейной коммуникации как причина семейных конфликтов

«*Отклоненные коммуникации*» охватывают многочисленные нарушения общения, такие как искажение речи у родителей, склонность к односторонней коммуникации (вместо диалога отмечаются монологи), отсутствие зрительного контакта (при разговоре члены семьи не смотрят друг на друга). Характерны неожиданные выходы из контакта, когда общающийся член семьи просто забывает о процессе общения, поворачивается спиной или без предупреждения начинает заниматься чем-нибудь другим.

«*Двойная связь*» – разновидность «парадоксальной коммуникации» – возникает, если одновременно по коммуникационному каналу следуют два взаимоисключающих сообщения и каждое из них должно быть воспринято как истинное. Типичный пример «парадоксальной коммуникации» – собеседник заявляет, что нечто ему очень интересно, не отрываясь при этом от газеты.

Понятие «*замаскированной коммуникации*» было введено для описания способов коммуникации при внутрисемейных конфликтах и наличии противоречивых мнений. В целом они сводятся к маскировке происходящего в семье. Один член семьи подтверждает содержание того, что говорит и что действительно чувствует другой, но в то же время отвергает интерпретацию, которую тот предлагает. Ради спокойствия интерпретация сообщения так искажается, что его информационная роль сводится к нулю.

В процессе совместной жизни супруги, как правило, стараются терпимее относиться друг к другу, что сказывается на ходе семейных конфликтов, они смиряются с несовпадением взглядов по многим вопросам.

ТЕМА 4.4. Межличностные отношения в группах и коллективах

Межличностные отношения – это непосредственные связи и отношения людей в их реальной жизни и деятельности. В них реализуются как экономические, политические, социально-психологические, так и субъективно-психологические факторы.

Система межличностных отношений в малой группе в силу своей внутренней психологической обусловленности и сложности складывается порою стихийно. Однако она чрезвычайно значима и должна очень пристально изучаться и осмысливаться, поскольку на основе межличностных отношений формируются не

только все остальные компоненты психологии малой группы, но и многие элементы их составляющие: взаимные требования и нормы совместной жизнедеятельности; постоянные межличностные оценки, сопереживание и сочувствие; психологическое соперничество и соревнование, подражание и самоутверждение.

Виды межличностных отношений – это отражение объективных связей и взаимодействий между людьми, состоящими членами одной группы. Межличностные отношения можно разделить на: **официальные и неофициальные; деловые и личные; формальные и неформальные; оценочные и действенные.**

Различие между *формальными* и *неформальными (деловыми)* отношениями связано со степенью соблюдения принятых формальных и неформальных правил взаимодействия.

Официальные (формальные) отношения обусловлены определенной формальной организационной структурой, закрепляются документально, контролируются, строго регламентированы.

Неофициальные (неформальные) отношения обусловлены желаниями, стремлениями, предпочтениями людей, могут признаваться и даже поощряться группой, не регулируются какой-либо официальной структурой либо документами.

Деловые отношения связаны с общественно полезной деятельностью и определяются ею; закрепляются должностными инструкциями, правилами, предписаниями, следовательно, могут быть официальными и неофициальными.

Служебные (официальные) отношения складываются в процессе совместной профессиональной деятельности членов малой группы при решении различного рода задач достижения важных для ее членов целей.

Личные отношения связаны с личной жизнью субъекта, могут проявляться в дружбе, привязанности, любви, к ним обычно относят и **внеслужебные** отношения, складывающиеся между членами малой группы вне их служебной (профессиональной) деятельности: в часы досуга, в процессе совместного отдыха и т. д.

Взаимоотношения (межличностные отношения) в малой группе – это субъективные связи, возникающие в результате взаимодействия ее членов и сопровождаемые эмоциональными переживаниями индивидов, в них участвующих. Они должны отвечать требованиям **принципов: уважения и субординации, сплоченности, гуманизма:**

– **принцип уважения и субординации** предполагает создание таких взаимоотношений в малой группе, которые соответствуют нормам общественной морали и нравственности, традициям; предусматривают учет индивидуально-психологических особенностей всех ее членов, внимательное отношение к их интересам, склонностям и запросам. Этот же принцип требует субординации при выполнении членами группы своих ролевых функций, при сохранении личного достоинства, профессионального и социального статуса каждого;

– **принцип сплоченности** предполагает наличие взаимопомощи, взаимодействия и взаимопонимания всех членов группы;

– **принцип гуманизма** предполагает проявление чуткости, отзывчивости, справедливости и человечности во взаимоотношениях членов малой группы.

Феномен межличностной совместимости. Существуют три подхода к изучению совместимости (Н. Н. Обозов, А. Н. Обозова): структурный, функциональный, адаптивный. Теории совместимости: теория интерперсональных отношений (В. Шутца), концепция М. Шоу, теория комплементарности (Р. Винча) и классификации, построенные на их основе. Схема изучения межличностной совместимости в малой группе (Р. Л. Кричевский).

Лидерство – динамический процесс в малой группе, в основе которого лежит влияние личного авторитета человека на других членов группы; феномен воздействия или влияния индивида на мнения, оценки, отношения и поведение отдельных членов группы или группы в целом.

Основные признаки лидерства личности можно охарактеризовать как более высокие, чем у других членов группы:

– активность и инициативность при решении группой совместных задач;

– информированность о решаемой задаче, членах группы и ситуации в целом;

– способность оказывать влияние на остальных членов группы;

– соответствие поведения социальным установкам, ценностям и нормам, принятым в группе;

– выраженность личных качеств, эталонных для группы.

Среди **теорий** лидерства выделяются:

Теория черт, с точки зрения которой **лидером** становится человек, обладающий определенными личностными характерис-

тиками: ответственностью, активностью, образованностью, уверенностью в себе, острым и гибким умом, компетентностью как доскональным знанием своего дела, сильной волей, умением понять особенности психологии людей, организаторскими способностями и т. д.

Ситуативная теория, с точки зрения которой **лидер** есть продукт ситуации. Каждая ситуация предъявляет к лидеру определенные требования. Лидером становится человек, удовлетворяющий этим требованиям. В разных ситуациях группой выдвигаются в качестве лидеров разные люди. Результаты ряда исследований показали, что взаимосвязь между степенью выраженности отдельных качеств и эффективностью лидерства носит неоднозначный характер; в разных ситуациях эффективные лидеры обнаруживают разные качества.

Синтетическая теория, с точки зрения которой **лидер** есть продукт и ситуации, и личностных черт, необходимых для руководства людьми.

Лидер, руководитель выделяется в любой группе, он может быть назначен официально либо не занимать никакого официального положения, но фактически руководить коллективом в силу своих организаторских способностей. Лидер не только направляет и ведет своих последователей, но и хочет вести их за собой, а последователи не просто идут за лидером, но и хотят идти за ним. Исследования показывают, что знания, способности лидера оцениваются людьми всегда значительно выше, чем соответствующие качества остальных членов группы.

По классификации К. Левина, описавшего авторитарный, демократический и либеральный стили лидерства, были выделены соответствующие стили руководства.

1. Лидер авторитарный (автократ) характеризуется жестким единоличным принятием всех решений («минимум демократии»), жестким постоянным контролем за выполнением решений с угрозой наказания («максимум контроля»), отсутствием интереса к работнику как к личности.

2. Лидер демократический (демократ) характеризуется тем, что управленческие решения принимаются на основе обсуждения проблемы, учета мнений и инициатив сотрудников («максимум демократии»), выполнение принятых решений контролируется и руководителем, и самими сотрудниками («максимум кон-

троля»), руководитель проявляет интерес и доброжелательное внимание к личности сотрудников, к учету их интересов и потребностей.

3. Либерально-анархический лидер (либерал, попустительствующий) характеризуется тем, что все члены группы могут высказывать свое мнение («максимум демократии»), но лидер не согласовывает позиции, не осуществляет контроль выполнения принятых решений («минимум контроля»), результаты работы низки.

По **характеру** деятельности выделяются:

1) **лидер универсальный**, постоянно проявляющий свои качества лидера;

2) **лидер ситуативный**, проявляющий качества лидера в определенной ситуации.

По **содержанию** деятельности выделяются:

1) **лидер-вдохновитель**, предлагающий программу действий;

2) **лидер-исполнитель**, организатор выполнения уже заданной программы;

3) **лидер**, одновременно являющийся и **вдохновителем**, и **организатором** деятельности.

В соответствии с выделением двух основных сфер жизнедеятельности малой группы – деловой, связанной с осуществлением совместной деятельности и решением групповых задач, и эмоциональной, связанной с процессом общения и развития психологических отношений между членами группы, выделяют два вида лидерства:

– **инструментальное лидерство** – лидерство, осуществляемое в деловой сфере, требует **делового лидера**, ориентированного на решение групповых задач;

– **экспрессивное лидерство** – лидерство, осуществляемое в эмоциональной сфере, предполагает наличие **эмоционального лидера**, ориентированного на общение и взаимоотношения в группе. Оба эти вида лидерства могут быть персонифицированы в одном лице – **универсальный лидер**, но чаще они распределяются между разными членами группы.

Внутри каждой из сфер групповой жизнедеятельности может быть проведена дальнейшая дифференциация: **лидер-организатор**, **лидер-специалист**, **лидер-мотиватор**, **лидер-генератор эмоционального настроя** и т. д.

Такая классификация в целом совпадает с мнениями Ф. Фидлера, Р. Лайкерта, различавших: лидеров, «**ориентированных на задачу**» и «**ориентированных на межличностные отношения**». Ориентированный «*на задачу*» лидер видит в наименее предпочитаемом сотруднике только отрицательные черты; ориентированный «*на межличностные отношения*» склонен видеть такого сотрудника не только в черном цвете. Ф. Фидлером была обнаружена интересная закономерность: стиль лидерства, ориентированный «на задачу», чаще эффективен в наиболее или наименее благоприятных ситуациях, а стиль, ориентированный «*на межличностные отношения*», – в умеренно благоприятных ситуациях.

Структура механизмов воздействия лидеров на группу зависит от свойств личности его последователей. Лидер находится в сильнейшей зависимости от коллектива. Группа имеет образ лидера – модель, требующую от реального лидера, с одной стороны, соответствия этой модели, а с другой – способности выражать интересы группы. Только при соблюдении этого условия группа подчиняется лидеру. В соответствии с личностными свойствами членов группы лидером выстраиваются структуры воздействия на них. Эти структуры призваны обеспечить, во-первых, инициирование активности, координацию действий группы и обеспечение ее внешних связей и престижа. Во-вторых, для этого надо отрегулировать межличностные отношения в группе, обеспечить личностную поддержку членам группы. От лидера зависит умелый анализ реальной действительности. Лидер добивается поддержки всей группы или ее подавляющей части для организации исполнения принятых решений, что предусматривает:

- подбор и расстановку исполнителей;
- доведение до них решений;
- уточнение и адаптацию решений применительно к месту исполнения;
- создание внешних и внутренних условий исполнения;
- координацию деятельности исполнителей;
- подведение итогов и анализ результатов.

Резюмируем, основными **функциями** лидера являются:

- координация индивидуальных действий членов группы;
- организация совместной жизнедеятельности в различных ее сферах;
- выработка и поддержание групповых норм;

- стимуляция и направление активности группы на решение стоящих перед ней задач;
- представительство группы во взаимоотношениях с другими группами;
- принятие ответственности за результаты групповой деятельности;
- поддержание групповой сплоченности, установление благоприятных социально-психологических отношений (климата) в группе.

Феномен лидерства определяется взаимодействием ряда переменных, основными из которых являются психологические характеристики самого лидера, социально-психологические характеристики членов малой группы, характер решаемых задач и особенности ситуации, в которой находится группа.

Часто лидерство описывается как идентичная руководству деятельность. Руководитель назначается официально, выполняет функции управления, обладает официальной системой санкций. Лидер и руководитель могут совпадать в одном лице.

ТЕМА 4.5. Основы конфликтологии

Конфликт – актуализированное трудноразрешимое противоречие, столкновение противоположно направленных интересов, целей, позиций, мнений, взглядов субъектов (индивидов или групп) взаимодействия, возникающих на почве соперничества, отсутствия взаимопонимания по различным вопросам, связанное с острыми эмоциональными переживаниями. Такое представление о конфликте имеет два аспекта: во-первых, что конфликт – это фиксация чего-то неправильного, плохого, ненормального; во-вторых, что конфликт создает большие деструктивные последствия.

В типологиях выделяются обычно конфликты, происходящие на личностном и групповом уровнях. В первом случае рассматриваются **внутриличностные** и **межличностные** конфликты; а во втором – **организационные: внутrigрупповые** и **межгрупповые**.

Внутриличностный конфликт представляет собой острое негативное переживание, вызванное затянувшейся борьбой структур внутреннего мира, отражающей противоречивые связи с социальной средой и задерживающей принятие решения. В. С. Мерлин рассматривает внутриличностный конфликт как «результат острого неудовлетворения глубоких и актуальных мотивов и

отношений личности». Внутриличностный конфликт – переживание, представленное как эмоциональное напряжение, в котором выражается осознание личностью трудности текущей ситуации; процесса выбора, сомнения и борьбы, отражающее перестройку ценностно-мотивационной ее системы.

Межличностный конфликт – непримиримое противоречие субъектов, притерживающихся несовместимых ценностей и норм, в котором они преследуют несовместимые цели, реализуемые во взаимоотношениях друг с другом, либо стремятся в острой конкурентной борьбе к достижению одной и той же цели, которая может быть достигнута только одним из них.

Организационный конфликт – это интерактивное состояние, проявляемое в разногласиях, различиях или несовместимостях между индивидами в группах. Это процесс развития и разрешения противоречивости взаимодействий и взаимоотношений членов организации в контексте организационного функционирования. Он может существовать:

– на **внутригрупповом уровне** (руководитель – подчиненный; руководитель – подразделение; между рядовыми членами группы; ролевые конфликты);

– на **межгрупповом уровне** (вертикальный – между подразделениями разного уровня организационной структуры; горизонтальный – между подразделениями одного уровня; ролевой – из-за неопределенности взаимопересекающихся сфер ответственности и контроля).

Причинами конфликтов на **внутригрупповом уровне** могут быть стиль руководства, групповые цели и нормы, организация труда, системы групповой коммуникации, структурные параметры и условия труда, ролевые неопределенности, личностные особенности и интересы членов группы и т. д.

Наиболее частыми причинами конфликтов на **межгрупповом уровне** являются: взаимозависимость производственных задач и целей; неопределенность или противоречивость норм и критериев оценки различных видов труда; неодинаковые условия труда, оплаты, перспектив роста, социальных благ; конкуренция за ресурсы и фонды; различия в профессиональной подготовке, ценностях, образовании, стилях общения, социальном статусе членов разных групп; несовершенство межгрупповых каналов коммуникации; функционально-ролевые неопределенности.

В основе любого конфликта лежит ситуация, включающая либо противоположные позиции сторон по какому-то вопросу, либо противоположные цели, либо противоположные средства их достижения. По мнению Н. Ф. Вишняковой, основой конфликта является конфликтная ситуация, требующая наличия **оппонентов, субъекта, объекта и предмета** конфликта, но для его развития, необходим **инцидент**.

Инцидент – ситуативная провокация конфликта, возникающая в результате действий одной из сторон, ущемляющих интересы другой.

Оппоненты – участники конфликта (отдельные лица, группы людей, организации). Субъект конфликта и оппоненты в одной и той же конфликтной ситуации связаны определенными отношениями, при этом каждый из оппонентов часто претендует на единоличное манипулирование субъектом.

Субъект конфликта – конфликтная личность или проблемы, способные спровоцировать конфликт.

Объект конфликта – проблемная ситуация на основе пересекающихся интересов оппонентов, желающих контролировать ее и управлять ею.

Предмет конфликта – противоречие (проблема), которое противоборствующие стороны пытаются разрешить.

Манипулирование субъектом – скрытые или явные действия конфликтующей личности, направленные на субъект отношений с целью достижения определенного результата, значимого для личности. Таким образом, отношения между субъектом и оппонентами зависят от степени предрасположенности субъекта конфликта к манипулированию. Чтобы конфликт из потенциального стал актуальным, должны последовать действия со стороны оппонентов, направленные на субъект. Конфликт может развиваться как прямой или опосредованный (открытое или неявное противоречие интересов), иметь **конструктивные, деструктивные** либо **стабилизирующие функции**.

Деструктивные функции конфликта расшатывают и разрушают установившиеся структуры и функции, индивидуальные и групповые нормы, девальвируют ценности, углубляют противоречия. По мнению М. Дойча (1973) и М. Фолгера с соавторами (1993), в них можно выделить:

1. **Процессы конкуренции**. Стороны конкурируют друг с другом, считая, что их цели не совпадают и достичь их одновременно

но нельзя. В действительности нередко цели не находятся в оппозиции и сторонам необязательно конкурировать, ибо это может вести к дальнейшей эскалации конфликта.

2. Снижение коммуникаций. Коммуникация между конфликтующими сторонами ухудшается: они взаимодействуют с теми, кто выражает с ними согласие, прекращая взаимодействовать с оппонентами, либо пытаются нанести поражение, принизить, разоблачить, развенчать позиции другой стороны, придать дополнительный вес своим аргументам.

3. Искажение восприятия при сильных эмоциях. При интенсификации конфликта восприятие окружающей среды искажается, становится отрицательно эмоционально окрашенным, поскольку стороны начинают переживать беспокойство, раздражение, досаду, гнев или фрустрацию: оппоненты склонны интерпретировать людей и события как находящиеся либо на их стороне (за них), либо на другой стороне (против них). Первые они одобряют, последних – отвергают. Мышление субъектов конфликта имеет тенденцию становиться стереотипным. Вышеизложенное приводит к тому, что начинается эскалация конфликта и его участники:

- теряют понимание основного вопроса конфликта – его предмета. Возникают обобщения, и начинают выдвигаться новые спорные вопросы. Оппоненты теряют и объект конфликта – ситуацию возникновения конфликта, в чем он реально состоит, или что могло бы разрешить его;

- «зацикливаются на занимаемых позициях». Получая вызовы другой стороны, начинают более жестко придерживаться своей точки зрения и быть менее уступчивыми, так как не хотят выглядеть глупо. Возникает феномен «черно-белого» ригидного мышления;

- преувеличивают различия, минимизируя сходство, и склонны рассматривать друг друга и свои позиции как целиком противоположные, что не всегда соответствует действительности. Как следствие, они начинают концентрировать все усилия на том, чтобы победить в конфликте за счет другой стороны. Так формируется образ коварного врага, которого надо победить любой ценой. Отмеченные выше процессы ведут к дегуманизации оппонента и стремлению усиливать давление друг на друга, еще жестче заявляя свои позиции, увеличивая ресурсы для достиже-

ния победы и капитуляции оппонента. Эскалация уровня конфликта ведет к еще большей его интенсификации, стороны теряют способность взаимодействовать друг с другом.

Конструктивные функции конфликта проявляются в перестройке и обновлении структуры, установлении новых связей, способствуют жизнедеятельности личности или функционированию организации в связи с тем, что:

- обсуждение конфликтных вопросов может стимулировать членов группы и организации в целом на творческое решение проблем;

- конфликт может укреплять взаимоотношения и повышать групповую мораль и психологический климат;

- конфликт может способствовать более глубокому осознанию себя и других людей;

- конфликт может способствовать развитию личности. В ходе конфликта руководители могут обнаружить, как их собственный стиль руководства влияет на подчиненных. Подчиненные в ходе конфликта могут выявить те технические или межличностные навыки и умения, которые им необходимо приобрести или улучшить;

- конфликт может способствовать психологическому здоровью. Люди становятся более аккуратными и реалистичными в самооценках, развивают саморефлексию, уменьшают эгоцентрические наклонности, могут повысить самооценку и уверенность в себе;

- конфликт может приносить удовлетворение и радость. Он дает возможность работникам «ощутить» сильные переживания, принять другие взгляды и представления о проблеме и людях и положительно оценивать многогранность своих взаимоотношений.

Стабилизирующие функции конфликта приводят к позитивным результатам, но не за счет инноваций, а путем устранения отклонений и закрепления status quo (уже существующего положения вещей). Конфликт может повысить вероятность группового и организационного изменения, адаптации, ориентируя внимание руководства на проблемы, создающие неудобства и сложности для нормального функционирования персонала и организации в целом.

Следовательно, цель состоит не в том, чтобы избежать конфликта, подавить, устранить его, но научиться управлять им так,

чтобы деструктивные функции держать под контролем, а конструктивные и стабилизирующие использовать для эффективно разрешения или урегулирования конфликта.

Концептуальную схему для классификации типов или стилей управления конфликтами на межличностном уровне предложили в 1964 г. Р. Блейк и Дж. Мутон, включив в нее: принуждение, уход, сглаживание, компромисс и разрешение проблем. В 1976 г. эта схема была модернизирована К. Томасом, а в 1985 г. М. Рахим, используя аналогичную концептуализацию, предложил свою классификацию, включившую два параметра:

– «ориентацию на себя» – степень стремления индивида удовлетворить свои потребности и интересы;

– «ориентацию на других» – степень стремления или предрасположенности индивида удовлетворять потребности и ожидания других. Комбинации этих параметров образуют пять конкретных стилей или способов управления конфликтами: **интегрирование, доминирование, уступчивость или сглаживание, избегание и компромисс.**

Интегрирование – высокая ориентация на себя и на других, стиль, включающий открытость, обмен информацией, выяснение и проверку различий для достижения эффективного решения, приемлемого для обеих сторон.

Доминирование – высокая ориентация на себя и низкая на других. Этот стиль идентифицируется с позицией «выиграть – проиграть» или использованием «силового» поведения для достижения победы.

Уступки (сглаживание) – низкая ориентация на себя и высокая на других. Этот стиль ассоциируется с попытками преуменьшать важность различий и акцентировать внимание на общности, чтобы удовлетворить потребности других, пренебрежение своими собственными интересами.

Избегание – низкая ориентация на себя и на других. Этот стиль ассоциируется с уходом в сторону, удалением себя (психологически или физически) из ситуации конфликта.

Компромисс – средняя ориентация на себя и других. Этот стиль включает тактику типа «ты мне – я тебе», то есть обе стороны что-то теряют, чтобы достичь взаимоприемлемого решения.

Вопрос об **эффективности стилей** дискутируется до сегодняшнего дня. Самым эффективным считается интегративный

стиль: в определенной мере компромиссный, более приемлем для управления серьезными конфликтами, остальные – для повседневных конфликтов, хотя использование разных стилей зависит от конкретных ситуаций. Основной формой разрешения конфликтов на всех уровнях является процесс ведения целенаправленных бесед или переговоров либо непосредственно между субъектами конфликта, либо с участием третьей стороны или посредников (медиаторство).

РАЗДЕЛ 5. ОСНОВЫ ИНЖЕНЕРНОЙ ПСИХОЛОГИИ

ТЕМА 5.1. ПСИХОЛОГИЯ ТРУДОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

О психологии труда, инженерной психологии и эргономике говорилось ранее (см. с. 21–23 пособия). Напомним, что **психология труда** – отрасль психологической науки, изучающая закономерности формирования и проявления психической деятельности человека в различных видах труда и разрабатывающая практические рекомендации по повышению его эффективности и безопасности. **Объектом** психологии труда является человек, **предметом** – функционирование психики человека в профессиональной деятельности.

Эргономика – интегративная наука, базирующаяся на совокупности психологических, физиологических, биомеханических, гигиенических и технических знаний, с целью проектирования целостных систем «человек–машина–среда» (СЧСМ). **Объектом** эргономики является система «человек–машина–среда»; **предметом** – функционирование психики человека в системе «человек–машина–среда».

Психологией труда разрабатывается проблема **профессиональной ориентации**, включающей **профессиональное просвещение, профессиональную пропаганду, профессиональную консультацию, профессиональный отбор и профессиональную адаптацию.**

Профессиональная ориентация – комплекс психолого-педагогических и медицинских мероприятий, направленных на оптимизацию процесса трудоустройства молодежи в соответствии с желаниями, склонностями и сформировавшимися способностями и с учетом потребности в специалистах.

Профессиональное просвещение – сообщение сведений о различных профессиях, их социально-экономических и психологических характеристиках, описание требований, предъявляемых этими профессиями к человеку.

Профессиональная пропаганда – формирование положительных мотиваций к профессиям, в которых общество испытывает особую потребность, в частности, к чрезвычайно необходимому, но так называемым неромантическим, нетворческим профессиям.

Профессиональное просвещение и профессиональную пропаганду необходимо реализовывать в процессе школьного обучения через предметы учебной программы.

Профессиональная консультация – практические мероприятия по рекомендации выбора профессии на основе знания особенностей профессий, их требований к человеку, разностороннего изучения и оценки индивидуальных особенностей, способностей людей, прогноза их будущей профессиональной деятельности.

Профессиональный отбор – процедура вероятностной оценки профессиональной пригодности человека, изучение возможности овладения им определенной специальностью, достижения требуемого уровня мастерства и эффективного выполнения профессиональных обязанностей. В профессиональном отборе выделяют четыре компонента: медицинский, физиологический, педагогический и психологический. Основная цель отбора – привлечение работников с нужной квалификацией и необходимыми личностными качествами, способных решать поставленные перед ними задачи максимально эффективно. Под эффективностью деятельности сотрудника понимается мера достижения не только производственных целей, но и социально-личностных, включая сохранение здоровья работника и его развития как личности. Иначе говоря, профессиональный отбор – научно обоснованный допуск людей к какому-либо виду профессионального обучения или деятельности (в производстве, науке, искусстве, спорте и др.) в связи с высокими требованиями к человеку со стороны профессии с целью его соответствия предъявляемым требованиям. Важнейшей частью профессионального отбора выступает **психодиагностика**, ставшая отдельной отраслью общей психологии.

Психодиагностика – мероприятия, направленные на психологическое изучение индивидуальных особенностей, **профессионально значимых качеств (ПЗК)**, профессиональной пригод-

ности, изучение личности человека в целях профориентации, профотбора, повышения эффективности обучения и воспитания.

Профессиональная адаптация – мероприятия, направленные на более быстрое достижение некоторого оптимального уровня деятельности в конкретной профессии, овладение специальностью с достижением достаточно высоких трудовых показателей, стабильности и удовлетворенности в работе. Осуществляются эти мероприятия с учетом некоторого смягчения, на первых порах, требований к темпу работы, по психическим и физическим нагрузкам; повышенным вниманием, поддержкой и максимальной доброжелательностью к молодым рабочим; закреплением наставников, углубленным индивидуальным подходом; созданием благоприятного психологического климата в коллективе.

Классификационные признаки трудовой деятельности:

- по содержанию труда: физический, умственный;
- по средствам труда: ручной, механизированный, автоматизированный, автоматический;
- по условиям труда: комфортные, экстремальные, вредные;
- по организации: статический, динамический, монотонный, индивидуальный, коллективный;
- по требованиям к субъекту труда: уровню способностей, профессионального образования, профессионального опыта, состояния здоровья, физического развития.

Концепции профессионального становления

По мнению Е. А. Климова, содержание профессионального становления в общем виде включает:

- осознание своей принадлежности к определенной профессиональной общности;
- мнение о степени своего соответствия профессиональным эталонам, о своем месте в системе профессиональных «ролей», на «шкале» общественных положений («Я еще новичок, но добьюсь...»), «Я по мастерству один из первых»);
- знание человека о степени его признания в профессиональной группе («Меня уже считают хорошим специалистом»);
- знание своих сильных и слабых сторон, путей самосовершенствования, вероятных успехов и неудач;
- осознание индивидуальных способов успешного действия, своего наиболее успешного «почерка» стиля в работе;
- представления о себе и своей работе в будущем.

Е. А. Климов предлагает следующую классификацию: оп-тант – фаза выбора профессии; адепт – человек, ставший на путь приверженности к профессии и осваивающий ее; адаптант – молодой специалист, привыкающий к работе, входящий в тонкости работы; интернал – опытный работник, который может самостоятельно и успешно справляться с основными профессиональными функциями; мастер, авторитет, наставник.

Д. Сьюпер выделяет следующие стадии профессионального развития, имеющие самостоятельные задачи: стадия «пробуждения», стадия «исследования», стадия «сохранения», стадия «снижения». Стадии профессионального развития соотносятся с этапами жизненного пути, то есть с возрастом человека. Особое место автор отводит стадии «исследования» (возраст от 15 до 24 лет). Одновременно с понятием «стадиальность» Д. Сьюпер вводит понятие «профессиональная зрелость», относящееся к личности, поведение которой соответствует задачам профессионального развития, характерным для указанного возраста.

Профессиограмма – характеристика профессии, в которой описаны ее особенности, содержание и характер труда.

Профессиограмма включает:

- 1) общие сведения о профессии: название, предмет и цель труда, ответственность, особенности труда;
- 2) характеристику процесса труда: средства труда, условия, содержание, характер труда и характер общения;
- 3) требования профессии к человеку (психограмму);
- 4) противопоказания;
- 5) пути получения профессии;
- 6) родственные профессии.

Психические состояния, возникающие в процессе трудовой деятельности, классифицируются по следующим группам:

1) относительно устойчивые и длительные по времени состояния, определяющие отношение человека к конкретному производству и конкретному виду труда. Эти состояния (удовлетворенности или не удовлетворенности работой, заинтересованности трудом или безразличия к нему и т. п.) отражают общий настрой коллектива;

2) временные, ситуативные, быстро проходящие состояния. Возникают под влиянием различного рода неполадок в производственном процессе или во взаимоотношениях работающих.

3) состояния, возникающие периодически в ходе трудовой деятельности: предрасположенность к работе, пониженная готовность к ней, вработывание, повышенная работоспособность, утомление; состояния, вызванные содержанием и характером работы, (операции): скука, сонливость, апатия, повышенная активность и т. п.

Наиболее важным является рассмотрение состояний по уровню **напряжения**, так как этот признак наиболее существенен с точки зрения влияния состояния на эффективность и безопасность деятельности.

Повышенное напряжение сопровождает деятельность, протекающую в экстремальных условиях. Факторы, повышающие напряжение:

1) физиологический дискомфорт, то есть несоответствие условий обитания нормативным требованиям; 2) дефицит времени на обслуживание; 3) биологический страх; 4) повышенная трудность задачи; 5) повышенная вероятность ошибочных действий; 6) неуспех вследствие объективных обстоятельств; 7) дефицит информации для принятия решений; 8) недогрузка информацией (сенсорная депривация); 9) перегрузка информацией; 10) конфликтные условия.

Утомление является одним из самых распространенных факторов, оказывающих существенное влияние на эффективность и безопасность деятельности. Утомление представляет собой весьма сложный и разнородный комплекс явлений. Его содержание определяется не только физиологическим, но и психологическими, производственными и социальными факторами. Исходя из этого, утомление и должно оцениваться с трех сторон: 1) со стороны субъективной – как психическое состояние; 2) со стороны физиологических механизмов; 3) со стороны снижения эффективности труда.

Компоненты утомления (субъективные психические состояния):

1. «Чувство слабосилия». Утомление сказывается в том, что человек чувствует снижение работоспособности, даже когда производительность труда еще не падает. Снижение работоспособности выражается в переживании особого напряжения и в неуверенности, что он в силах должным образом продолжать работу.

2. Расстройство внимания. В случае утомления внимание легко отвлекается, становится неустойчивым.

3. Нарушения в моторной сфере. Утомление сказывается в замедлении или беспорядочной торопливости движений, расстройстве их ритма, в ослаблении точности, координации движений, дезавтоматизации рабочих навыков.

4. Снижение уровня функционирования процессов памяти и внимания.

5. Ослабление воли. Ослабляются решительность, выдержка и самоконтроль.

6. Сонливость. Сонливость возникает как выражение охранительного торможения.

Стрессогенная обстановка деятельности, прогрессирующее, изо дня в день «копящееся», по выражению А. А. Ухтомского, остаточное утомление, приводят к *переутомлению* – неполному восстановлению функциональной реактивности органов и систем организма, возникшие изменения начинают носить стойкий (инертный) характер.

Работоспособность

Под общей (потенциальной) *работоспособностью* понимается максимум целесообразной деятельности, границей которой является предел мобилизации всех резервов организма, деятельности, которую человек в состоянии выполнить.

Общая работоспособность отличается от работоспособности фактической, уровень которой всегда ниже, и оценивается по показателям продуктивности (или производительности) труда при выполнении каких-либо конкретных видов деятельности, зависящей от ряда объективных причин (условий труда, особенностей режима вхождения в рабочий ритм, ошибочных действий и др.).

Фактическая работоспособность характеризуется возможностью осуществления какой-либо работы с определенной интенсивностью, продолжительностью и качеством на заданном уровне надежности, при условии нормального восстановления расходуемых ресурсов организма. Человек должен расходовать только часть своих функциональных ресурсов и в такой мере, чтобы это не препятствовало последующему быстрому и полному их восстановлению, без функциональных нарушений.

Фазы работоспособности

Выделяются фазы *фактической работоспособности* на основании влияния на нее динамики функционального состояния человека:

- 1) фаза мобилизации;
- 2) фаза вработываемости;
- 3) фаза оптимальной работоспособности;
- 4) фаза утомления – неустойчивой компенсации (субкомпенсации). При выходе за пределы фактической работоспособности, во время работы в особо сложных и экстремальных условиях, после фазы неустойчивой компенсации наступает фаза декомпенсации, сопровождаемая прогрессивным снижением продуктивности труда;
- 5) фаза «конечного порыва», после которой вследствие утомления либо переутомления, может наступать и естественно наступает фаза «срыва деятельности».

ТЕМА 5.2. Проблема взаимодействия человека и техники

Инженерная психология – это отрасль психологической науки, изучающая закономерности информационного взаимодействия человека и техники в СЧМС.

Объектом инженерной психологии выступает человек-оператор; **предметом** – процессы приема, переработки, хранения информации человеком-оператором, принятия решения и психической регуляции управляющих действий человека-оператора.

Инженерная психология решает задачи: 1) рациональной организации деятельности людей в системах «человек–машина», предназначенных для управления и обработки информации; 2) целесообразного распределения функций между управляющим и обслуживающим персоналом и техническими средствами автоматизации; 3) оптимизации процессов информационного обеспечения и принятия решения. В решении этих задач инженерная психология основывается на данных смежных наук, таких, как психология личности, психология труда и другие, а также тесно взаимодействует с системотехникой и инженерными дисциплинами.

К важнейшим проблемам инженерной психологии следует отнести: разработку методов профессионального отбора, обучения и тренировки операторов; выявление специфики деятельности операторов в конкретных системах и разработку рекомендаций, норм и стандартов по учету человеческого фактора при создании и эксплуатации производственных, военных и организа-

ционных систем; проектирование рациональных информационных моделей и органов управления; формулирование требований к алгоритмам ЭВМ и способам решения задач оператором; разработку методов контроля функциональных состояний операторов (утомления, психического напряжения, стресса).

Классификация СЧМС:

- **по целевому назначению** выделяют системы:
 - управляющие (автомобили, самолеты);
 - обслуживающие (контроль состояния техники, поиск неисправности);
 - обучающие (обеспечивают выработку определенных навыков);
 - информационные (обеспечивают поиск, накопление и получение необходимой человеку информации);
 - исследовательские (поиск информации, ее использование при анализе тех или иных явлений);
- **по характеристикам** человеческого звена:
 - моносистемы (один человек и несколько устройств);
 - полисистемы (коллектив операторов + комплекс технических устройств);
- **по характеру** машинного звена выделяют четыре класса:
 - 1) инструментальные (приборы, инструменты);
 - 2) простые (стационарные и нестационарные технические устройства + человек);
 - 3) сложные (вычислительный комплекс, энергетическая установка + человек);
 - 4) технические комплексы (атомная станция и операторы);
- **по типам связи** человек и машина:
 - непрерывного взаимодействия (человек ведет постоянный контроль и управление техническим персоналом);
 - эпизодического взаимодействия (контроль и управление).

Распределение функций между человеком и техникой (по принципу преимущества возможностей) в СЧМС:

- 1) преимущественные возможности техники:
 - стабильное выполнение однообразных действий, следование алгоритму;
 - скорость при вычислении;
 - большой объем памяти, быстрое нахождение нужной информации;

- использование при передаче информационной энергии, к которой не чувствительны анализаторы человека;
- отсутствие чувствительности к влиянию социальной среды;
- 2) преимущественные возможности человека:
 - способности к обнаружению и распознаванию сигналов даже при повышенном уровне шумов и маскировки;
 - принятие самостоятельных решений;
 - индивидуальный стиль деятельности;
 - новые, нестандартные способы решения;
 - способы накопления и использования опыта;
 - творческий компонент в работе.

ТЕМА 5.3. Психологическая характеристика деятельности человека-оператора в системах «человек–машина–среда»

Операторская деятельность – вид трудовой деятельности, заключающийся во взаимодействии человека с объектами, явлениями внешнего мира и управлении ими через информационные системы и средства управления.

Человек-оператор осуществляет трудовую деятельность, основу которой составляет взаимодействие с предметом труда, машиной и внешней средой посредством информационных систем и органов управления.

Основными **характеристиками человека-оператора** являются: быстрдействие, точность, надежность. Оценка быстрдействия оператора является время решения задачи, то есть время от момента появления сигнала до момента окончания управляющих воздействий. Вместе с показателями быстрдействия технических элементов системы «человек–машина» этот показатель определяет быстрдействие всей системы. Оценка его является время прохождения информации по замкнутому кругу «человек–машина». Общие качества деятельности всех операторов составляют: сбор, оценка и переработка информации о технических средствах, технологических и других процессах, динамических (изменяющихся) объектах; принятие на основе оценки информации соответствующих операторских решений; действия по реализации операторских решений; контроль результативности.

Важнейшим условием повышения качества и эффективности деятельности является обеспечение высокой надежности ра-

боты СЧМС. Под **надежностью СЧМС** следует понимать способность системы решать возложенные на нее функции своевременно и точно, на протяжении заданного времени с минимальными затратами сил, средств, энергии.

Критерии **надежности** можно объединить в группы: **безотказности, восстанавливаемости, готовности и своевременности**. В качестве основных они включают показатели: вероятность безотказной работы, среднее время безошибочной работы, частота отказов, среднее время восстановления, коэффициент готовности, вероятность своевременного выполнения задания.

В зависимости от содержания и характера выполняемой операторской деятельности различают несколько ее **видов**: оператор-технолог, оператор-манипулятор, оператор-исследователь, оператор-наблюдатель, оператор-руководитель.

Этапы деятельности человека-оператора:

- 1) прием информации (формирование перцептивного образа);
- 2) оценка и переработка информации (формирование оперативного образа);
- 3) принятие решения (формирование последовательности целесообразных действий);
- 4) реализация решения (использование двигательного или речевого «каналов человека»).

Особенности деятельности человека-оператора:

- передача ряда функций автоматическим устройствам, что повышает значимость контроля их работы;
- кодирование информации на средствах ее отображения, что затрудняет формирование адекватного образа объекта ситуации;
- опосредованное восприятие внешнего мира и управляемого объекта с помощью информационной модели;
- управление разнокодовой информацией.

Деятельность человека-оператора в СЧМС осуществляется с помощью средств отображения информации (СОИ) и органов управления (ОУ), которые совместно со вспомогательным оборудованием образуют его рабочее место.

СОИ – элементы рабочего места оператора, предназначенные для формирования информационной модели управляемого объекта (мониторы, дисплеи, табло).

Классификация средств отображения информации:

- 1) по модальности сигнала: визуальные, акустические, тактильные;

- 2) по форме сигнала: абстрактные, изобразительные;
 - 3) по функции выдаваемой информации: командные, ситуационные;
 - 4) по способу использования показаний: для контрольного чтения, качественного чтения, количественного чтения;
 - 5) по степени детализации: интегральные, детальные.
- ОУ** – элементы рабочего места оператора, обеспечивающие ввод исполнительных команд в машину (кнопки, клавиши, педали и т. д.).

РАЗДЕЛ 6. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

ТЕМА 6.1. Введение в педагогическую психологию. Основные понятия педагогической психологии. Обучение и развитие

Педагогическая психология изучает факты, механизмы, закономерности освоения социокультурного опыта человеком и вызываемые этим процессом изменения в уровне интеллектуального и личностного развития человека как субъекта учебной деятельности, организуемой и управляемой педагогом в разных условиях образовательного процесса (см. с. 23–25).

Предметом педагогической психологии, следовательно, являются психологические механизмы и закономерности освоения индивидом социокультурного опыта в образовательном процессе, взаимосвязи обучения и развития личности.

Как было отмечено выше (с. 23–25 пособия) педагогическая психология состоит из: 1) психологии обучения; 2) психологии воспитания; 3) психологии педагогического взаимодействия. Подчеркнем, что используемые в педагогической психологии методы характеризуются комплексностью и непосредственной включенностью в педагогический процесс.

Выстраивая **систему педагогической психологии** – психологического обоснования педагогического взаимодействия, обратимся к основным категориям педагогики: **воспитанию, обучению, образованию, развитию** и двум, дополнительным, но очень важным категориям, необходимым для того, чтобы «замкнуть» систему обратной связью, – **самовоспитанию и самообразованию**, как показателям успешности осуществления педагогического процесса. Системообразующим фактором этой

системы выступает основная цель педагогической психологии как науки – прогнозирование (и достижение) психологических результатов реализации педагогической деятельности – формирование способной к самоактуализации личности, отвечающей запросам и потребностям общества.

Воспитание – процесс сознательного и целенаправленного взаимодействия воспитателя и воспитываемых индивидов с целью освоения последними необходимого для жизни в обществе социального опыта и формирования у них личностного отношения к принимаемой обществом системе ценностей, проявляющегося в убеждениях и привычках.

Обучение – процесс взаимодействия обучающегося с обучающим и другими обучающимися, целью которого является управляемое познание явлений окружающего мира, их закономерностей и истории развития; равно как освоение способов приобретения знаний, в ходе которого осуществляется развитие личности, характеризуемое психическими новообразованиями, формируются ее познавательные потребности.

Учение – процесс целенаправленного усвоения обучающимся знаний, формирования навыков и умений, целью которого является освоение опыта, накопленного человечеством, приобретение компетенций и квалификации, необходимых для продуктивного труда, самореализации личности и формирования ее субъектности.

Научение – спонтанный процесс приобретения индивидуального опыта (знаний, навыков и умений), протекающей неосознаваемо интериоризации информации (уяснение содержания материала и сохранение его в опыте индивида и личности) с целью адаптации к условиям жизнедеятельности. Термин «научение» применяется также в зоопсихологии. Научение тесно связано с созреванием организма. **Созревание** – процесс, зависящий от индивидуальных свойств человека, состоящий в последовательности генетически запрограммированных изменений не только внешнего вида организма, но и его сложности, организации, функций, при котором все особи каждого вида, пройдя ряд сходных последовательных этапов, достигают определенного уровня зрелости. Уровень этот может быть различным для разных органов и функций. **Сенситивные периоды** – наиболее благоприятные периоды для развития той или иной психической функции, физического качества индивидуума, когда легче осу-

ществляются определенные виды научения и обучения. Выделяют также критические периоды, по окончании которых процесс научения и обучение затрудняются.

Развитие – процесс количественных и качественных изменений в организме человека; освоение растущим человеком внутреннего (индивидуально психологического) и внешнего (общечеловеческого) потенциала возможностей с целью их актуализации в деятельности, в становлении субъектности и индивидуальности.

Образование – процесс достижения определенного обществом уровня культуры и усвоения заданного объема знаний, навыков и умений в ходе воспитания и обучения в учреждениях образования с целью индивидуального развития и приобретения социального опыта.

Самовоспитание – осознанная и целеустремленная деятельность человека с целью самосовершенствования нравственных качеств, проявляющихся в отношениях, поведении и деятельности в принимаемой обществом системе ценностей.

Самообразование – процесс самостоятельного освоения системы научных знаний, профессионально важных навыков и умений с целью самореализации и самоактуализации.

Констатируем, что приведенные выше дефиниции не претендуют на хрестоматийность и отражают наше их восприятие и понимание. Константность их построения с обязательным выделением цели – системообразующего фактора каждой из представленных категорий – определяет необходимость представления еще двух, а именно, **педагогического взаимодействия и целостного педагогического процесса.**

Целостный педагогический процесс, иначе, образовательный процесс – специально организованное в образовательном учреждении взаимодействие (цепочка взаимодействий) обучающего и обучающегося. Целью такого взаимодействия является передача обучающим (преподавателем) и освоение обучающимися (студентами) социального опыта (усвоение знаний, формирование навыков и умений, развитие психических и физических качеств), необходимого для жизни и труда в обществе.

Педагогическое взаимодействие – это преднамеренные контакты обучающего (педагога) с обучающимся (ребенком, учащимся, студентом) (длительные или временные), целью которых

являются изменения в поведении, деятельности и отношениях обоих субъектов взаимодействия. Педагогическое взаимодействие включает педагогическую активность обучающего (его влияние на обучающегося), восприятие ими друг друга и собственную активность обучающегося. Активность обучающегося может проявляться в двух направлениях: в воздействии на обучающего и в совершенствовании самого себя.

Для того чтобы утверждать, что каждая из категорий представляет собой микросистему, следует выделить в них механизмы обратной связи. Учитывая, что каждая категория представляет собой процесс, то обратной связью станет результат этого процесса, а именно **воспитанность, обученность, развитость, образованность** – успешность реализации педагогического взаимодействия.

Так как образовательный процесс рассматривается как микросистема, то контроль и оценка выступают в роли механизма обратной связи. Результаты контроля не только позволяют увидеть пробелы в знаниях обучающихся, но и обучающему предоставляют важную информацию о том, какие разделы учебной программы либо конкретной темы он изложил недостаточно доступно, либо своевременно не активизировал познавательную деятельность обучающихся, что дает ему основания для внесения соответствующих корректив.

Ведущая деятельность – деятельность, выполнение которой определяет формирование основных психических новообразований; направление психического развития человека, его личности в конкретный возрастной период жизни.

Признаки ведущей деятельности.

Ведущей является деятельность:

- 1) в которой возникают и внутри которой дифференцируются другие новые деятельности;
- 2) в которой формируются и перестраиваются психические процессы;
- 3) от которой зависит развитие основных психических изменений личности, появление психических новообразований.

Ведущей называется деятельность, определяющая наибольшие успехи в развитии психических процессов и свойств в определенном возрастном периоде. С возрастом одна ведущая деятельность заменяется другой, увеличивается разнообразие и общее количество деятельностей субъекта.

Ведущая деятельность способствует проявлению характерных для конкретного возраста качественных особенностей психических процессов и свойств (психических новообразований). Переход от одной ведущей деятельности к другой определяет смену возрастного периода. Смена ведущей деятельности не означает, что при переходе на более высокую ступень развития прежняя деятельность полностью исчезает и ей на смену приходят совершенно новые. Это означает, что добавляются новые деятельности и одновременно происходит возрастная качественная перестройка каждой из них.

Движущие силы психического развития – это возникновение и разрешение противоречия, которое является результатом развития ребенка на предыдущих возрастных стадиях. Разрешение противоречий приводит к возникновению новых качеств, новых видов деятельности, новых характеристик сознания и особенностей личности ребенка, что и составляет содержание его психического развития.

«Обучение только тогда хорошо, – писал Л. С. Выготский, – когда оно идет впереди развития». **Зона ближайшего развития** – логическое следствие закона становления высших психических функций, которые формируются сначала в совместной деятельности, в сотрудничестве с другими людьми, постепенно становясь внутренними психическими процессами субъекта. Когда психический процесс формируется в совместной деятельности, он находится в *зоне ближайшего развития*; после формирования он становится формой **актуального развития** ребенка. **Зона ближайшего развития** – это расстояние между уровнем **актуального развития** ребенка и уровнем его **возможного развития**, определяемое с помощью задач, решаемых сегодня под руководством взрослых, а завтра – самостоятельно. «Педагогика должна ориентироваться не на вчерашний, а на завтрашний день детского развития», – настаивал Л. С. Выготский. Обучение, ориентированное на зону ближайшего развития, ведет развитие вперед, пробуждая и вызывая к жизни много других функций, ибо то, что лежит в зоне ближайшего развития в одном возрасте, преобразуется, совершенствуется и переходит на уровень актуального развития в следующем возрасте, на новой возрастной стадии. Однако обучение не должно отрываться от развития. Значительный отрыв, искусственное «забегание» вперед без учета возможностей обучающегося

приведет в лучшем случае к натаскиванию, но не будет иметь развивающего эффекта.

ТЕМА 6.2. **Общая характеристика учебной деятельности**

Предмет и задачи психологии обучения. Гуманистическая направленность обучения. Психологические аспекты определения содержания, организации и методов обучения. Структура и психологический анализ учебного процесса. Виды учебной работы. Основные понятия психологии обучения: «научение», «учение», «обучение», «учебная деятельность». Контроль и оценка в обучении. Психологическое обоснование принципов обучения: прочности, наглядности, систематичности и последовательности, активности и сознательности, доступности и обучения на высоком уровне трудности, научности и воспитывающего обучения.

Современные концепции обучения. Психологические теории усвоения знаний. Ассоциативно-рефлекторная теория (И. П. Павлов). Понятие «зона ближайшего развития» и его использование в развивающем обучении (Л. С. Выготский). Теория поэтапного формирования умственных действий П. Я. Гальперина. Развивающее обучение по системе Д. Б. Эльконина–В. В. Давыдова. Теория управления обучением и познавательной деятельностью человека Н. Ф. Талызиной. Принципы обучения по Л. В. Занкову. Концепция проблемного обучения. Программированное обучение и границы его применения. Психологические основы суггестопедии и гипнопедии.

Развивающее обучение по системе Д. Б. Эльконина–В. В. Давыдова основывается на разработанном Л. С. Выготским **феномене зоны ближайшего развития**, свидетельствующем о ведущей роли обучения в развитии. В частности, вопросы, составляющие теоретическую основу построения развивающих технологий обучения предметам гуманитарного цикла, разрабатывались в Республике Беларусь Т. М. Савельевой. Сформирована собственно психологическая теория **учебной деятельности**, являющаяся научным приоритетом СССР. Ее разработчики поставили новую проблему в теории обучения – изменения самого субъекта деятельности в процессе действий, воспроизводящих объективные свойства познаваемого предмета при решении учебных задач обобщенными способами действий.

Учебная деятельность рассматривается как деятельность субъекта по освоению обобщенных способов учебных действий и саморазвитию в процессе решения учебных задач, специально поставленных педагогом на основе внешнего контроля и оценки, переходящих в самоконтроль и самооценку. **Учебная деятельность** имеет место там, где действия субъекта управляются сознательной целью усвоить определенные знания, навыки, умения и способы их получения. Главное в **учебной деятельности** – это оценка собственных изменений в процессе обучения и учения, рефлексия.

Характеристики учебной деятельности: она специально направлена на овладение учебным материалом и решение учебных задач; в ней осваиваются общие способы действий и научные понятия; общие способы действия предваряют решение задач; она ведет к изменениям в самом субъекте деятельности и к изменениям психических свойств и поведения обучающегося.

Являясь по природе интеллектуальной деятельностью, **учебная деятельность** характеризуется тем же строением, что и любой другой интеллектуальный акт, а именно: наличием мотива, цели (замысла, программы), исполнения (реализации) и контролируемого результата.

Учебная деятельность характеризуется субъектностью, активностью, предметностью, целенаправленностью, осознанностью, имеет определенную **структуру и содержание**.

По **структуре** учебная деятельность является сложным образованием, в которое входят **учебно-познавательные мотивы, учебные ситуации**, включающие: **учебные задачи** и составляющие их **операторное содержание; учебные действия; контроль и оценка**, переходящие в **самоконтроль и самооценку**.

Учебно-познавательные мотивы складываются из познавательного интереса как интегрального образования личности.

Учебная ситуация, включающая **учебные задачи и учебные действия**, призвана воздействовать на **мотивационно-потребностную, эмоционально-волевою и когнитивную** сферы личности обучающихся.

Учебная ситуация – ситуация «направляемой познавательной активности», пробуждающая и формирующая необходимые влечения и ценности обучающегося, направляющая его деятельность на отбор, переработку и использование требуемой информации и действий, создается педагогом в процессе обучения посредством постановки **учебных задач**.

Учебная задача – основная единица учебной деятельности, представляет собой единство цели и условий ее достижения. Основное отличие учебной задачи от любых других задач заключается в том, что ее цель и результат состоят в изменении самого субъекта, а не предметов, с которыми действует субъект. Изменения в задаче важны не сами по себе, а как средство изменения субъекта. Учебная задача является средством достижения учебных целей, ее особенность состоит в том, что она всегда неоднозначна или неопределенна: обучающиеся могут вкладывать в учебную задачу несколько иной смысл, чем обучающий, не только решать проблему, но и ставить ее. Отметим, что А. Н. Леонтьев дефинирует учебную задачу, как «цель, данную в определенных условиях». Формулировка учебной задачи предполагает освоение обобщенного способа решения ряда частных задач.

Решение задачи различными способами предоставляет большие возможности для совершенствования учебной деятельности и развития самого субъекта.

Освоение любой деятельности начинается с освоения соответствующих ей **действий и операций**. Под *действием* понимается совокупность процессов познания и исполнения, направленных на достижение поставленной цели. **Операции – способы** выполнения действий.

С позиции **предмета** учебной деятельности в ней выделяются преобразующие, исследовательские действия.

С позиции **субъекта** в учебной деятельности выделяются действия: **целеполагания, программирования, планирования, исполнительские, контроля (самоконтроля), оценки (самооценки)**. Каждое из них соотносится с определенным этапом учебной деятельности и реализует его.

Исполнительские действия суть **внешние** действия (вербальные, невербальные, формализованные, неформализованные, предметные, вспомогательные) по реализации **внутренних** действий – **целеполагания, планирования**. Одновременно субъект деятельности осуществляет постоянное **оценивание и контролирование ее процесса и результата деятельности** в форме действий сличения, коррекции и т. д.

Планирование проявляется в способности мысленно осуществлять поиск, строить системы возможных действий и выбирать наиболее оптимальные их варианты, максимально соответст-

вующие условиям задачи. Роль планирования (или внутреннего плана действий) как условия и результата осуществления учебной деятельности подчеркивалась В. В. Давыдовым, полагавшим, что чем больше «шагов» своих действий может предусмотреть учащийся и чем тщательнее может сопоставить разные их варианты, тем успешнее будет контролировать фактическое решение задачи. В ходе планирования младший школьник строит такую последовательность действий, которая позволяет ему правильно ориентироваться в индивидуальной и коллективной деятельности, определять пути решения поставленной задачи.

Действие **контроля** позволяет соотнести результаты выполнения учебных действий с требованиями учебной задачи, выявить взаимосвязь между особенностями условия задачи и операциональным составом действий, обеспечивая тем самым его полноту и правильность. По выполняемой функции различают **итоговую** (сличение результатов деятельности с заданными образцами), **процессуальную** или **операциональную** (выявление полноты, правильности и последовательности производимых операций) и **прогнозирующую** или **рефлексивную** (определение общей стратегии деятельности) **формы контроля**. Его качественными характеристиками являются адекватность, надежность, полнота. Контроль, реализуемый на всех этапах учебной деятельности, способствует осознанию ее процессуальной стороны, установлению межпредметных связей, формированию таких личностных качеств, как организованность, аккуратность, настойчивость.

Контроль предполагает три звена: 1) модель потребного, желаемого результата действия; 2) процесс сличения этого образа и реального действия; 3) принятие решения о продолжении и коррекции действия. Все эти три звена и есть структура **внутреннего контроля субъекта деятельности** за ее реализацией. Термином **самоконтроль** могут быть обозначены особые действия, предметом которых являются собственные состояния и свойства человека как субъекта деятельности, общения или самосознания. Центральным звеном самоконтроля является управление содержанием собственного сознания.

Действие **оценки** дает возможность определить степень освоения общего способа решения учебной задачи, сопоставить полученные результаты с целью. **Самооценка** – это оценка личностью самой себя, своих возможностей, способностей, качеств

и места среди других людей. Формируясь в процессе учебной деятельности, *самооценка* адресуется к разным ее этапам. **Виды самооценки:**

– **прогностическая**, отражающая этап ориентировки в своих возможностях в предстоящей деятельности, направлена на будущее;

– **процессуальная** (корректирующая), проявляющаяся по ходу деятельности и направленная на ее коррекцию;

– **ретроспективная**, реализуемая на завершающем этапе деятельности, содержание которой составляет оценка результатов деятельности. Она может быть полной или неполной, объективной или неадекватной в той или иной мере.

Самооценка рассматривается как важнейшее личностное образование, принимающее непосредственное участие в регуляции человеком своего поведения и деятельности, а также в значительной степени определяющее социальную адаптацию личности.

Взаимосвязь **контроля** и **оценки** заключается в том, что, с одной стороны, контроль в итоговой части всегда есть частичная, парциальная оценка, с другой стороны, оценка, формируясь на основе контроля, мотивирует его – контроль есть там, где есть оценка. **Контроль** и **оценка** достигнутых результатов обучения являются компонентами **учебной деятельности**. Анализ процесса деятельности (операциональный контроль) позволяет адекватно оценить ее результаты, самостоятельное выявление причин ошибок свидетельствует о высоком уровне самоконтроля. Формирование действий **контроля** и **оценки**, трансформирующихся в **самоконтроль** и **самооценку**, является условием становления **рефлексии** и средством ее осуществления, что лежит в основе формирования познавательной активности и указывает на сформированность деятельности учебной.

Учение только тогда является собственно деятельностью, когда оно удовлетворяет познавательную потребность.

Умение учиться состоит из познавательных действий, которые ранее необходимо усвоить, приобрести. После этого они используются как средства усвоения новых действий.

Результатом учебной деятельности является изменение субъекта – это либо испытываемая им потребность (интерес, включенность, позитивные эмоции) продолжать эту деятельность, либо нежелание, уклонение, избегание.

ТЕМА 6.3. Психологическая характеристика факторов воспитания

Воспитание – это целенаправленная деятельность воспитателей по формированию определенных черт и качеств человека, ориентированная на определенную возрастную группу, в соответствии с возможностями и особенностями которой могут выдвигаться конкретные воспитательные задачи и выбираться определенные средства и методы воспитательного взаимодействия.

Психологически **воспитание** означает не что иное, как формирование установок, его эффективность зависит от того, насколько педагог способен влиять на учащегося, его авторитета, сложившихся взаимоотношений, симпатий и антипатий. Реальное поведение человека определяется двумя составляющими: индивидуальными установками и нормативными требованиями общества. Влияние каждой из этих составляющих на поведение закономерно меняется в зависимости от социальной ситуации. Иначе говоря, поведение может быть описано в терминах «хочу» и «надо».

Каждый педагог сталкивается со случаями непонятого упрямства, неприятия очевидных истин, неадекватными умозаключениями и поведением, а значит, с укрепившимися негативными психологическими установками, устойчивыми мотивами, как правило, эмоционально окрашенными, с трудом поддающимися корригированию. Установки являются причиной того, что для некоторых основным источником энергии является одна система потребностей, а для других – иная. Установки могут формироваться стихийно под влиянием семьи в детстве, группы, членом которой является субъект, и целенаправленно, в процессе обучения и воспитания, в последнем случае, будучи принятыми, они характеризуются большей стойкостью. Установка понимается как предрасположенность (неосознаваемая готовность) субъекта к принятию/непринятию тех или иных ценностей, предписывающих определенные социально принятые способы поведения. Установки всегда трехкомпонентны: они включают когнитивную (мнения и убеждения); аффективную (позитивное/негативное отношение к мнениям и убеждениям) и поведенческую (реакция, соответствующая переживаниям и убеждениям) составляющие. Констатируем, что раз сформированные установки изменяются с большим трудом, прикладываемым не только и не столько лицом, желающим сформировать или изменить их, сколько самой личностью, при наличии стремления сделать это.

В основе любой установки лежит мощный доминантный очаг, который по закону отрицательной индукции временно гасит все: память, мотивы, понятия. Человек становится как бы «зашоренным», получая объективную информацию, видит ее только через призму установки и в результате, будучи совершенно уверен в своей правоте, принимает неадекватное решение. В основе прочной установки, повторим, лежит не менее прочная доминанта, которая, как это показал замечательный русский физиолог А. А. Ухтомский, действует по особым, только ей присущим законам нейродинамики. Она усиливается при любом на нее воздействии, как положительном, так и отрицательном, на уровне связанной с ней психологической установки. Это означает усиление прежнего мотива, несмотря на любые аргументы pro и contra, то есть вся поступающая информация преобразуется таким образом, чтобы соответствовать смыслу и схеме установки, а остальное отбрасывается. Поступающая информация служит пусковым сигналом для приготовленных ответов. Самые логичные доводы искажаются в русле такой установки, как в кривом зеркале. Вот почему процесс перевоспитания, формирования конкурирующей установки гораздо сложнее, нежели процесс воспитания.

Реализация воспитательного взаимодействия требует понимания психологических закономерностей успешности/неуспешности применения тех или иных методов воспитания, принятия/непринятия тех или иных педагогических воздействий, способов взаимодействия. Понимание психологической сущности воспитания дает ключ к осознанию того, какими должны быть его содержание и способы, как при этом формируется личность ребенка, как изменяются его сознание, чувства и поведение. Благодаря воспитанию ребенок интериоризирует опыт предыдущих поколений, состоящий из системы представлений о нормах и способах поведения, о ценностях и требованиях общества, приобщается к культуре, становится способным углублять и свой опыт, и культуру.

Объектом психологии воспитания как и всей педагогической психологии является человек, воспитывающий и воспитывающийся в социуме.

Предмет психологии воспитания – психологические механизмы превращения внешних воздействий во внутренние новообразования личности. Иначе говоря, предметом психологии воспитания являются психологические закономерности форми-

рования личности на различных возрастных этапах, в процессе взаимодействия (обучения и воспитания) ребенка и воспитателя; требования, предъявляемые воспитанием к личности воспитателя, его способностям, знаниям, навыкам и умениям.

Воспитание представляет собой двусторонний процесс, в котором участвуют два субъекта – педагог и учащийся. Деятельность педагога предполагает познание личности обучающегося, проектирование его развития, организацию деятельности (прежде всего, мобилизацию соответствующих мотивов), выбор средств и методов воспитания. Поведение обучающегося в процессе воспитания не сводится к послушанию, исполнению указаний и требований воспитателя и других лиц, но предполагает осуществление максимума самостоятельных и глубоко мотивированных поступков.

Цели воспитания, формулируемые в различных общественно-экономических формациях по-разному, по сути, сводятся к формированию достойного гражданина, к развитию его задатков и способностей для успешной социализации в соответствующем обществе. В процессе воспитания реализуются не одна, а две **цели – цель воспитателя и цель воспитывающегося**, которые в идеале всегда совпадают, но в реальности могут не совпадать. В последнем случае взаимодействие нуждается в срочной коррекции, поиске психологических причин такого несовпадения.

Формирование разносторонней и гармонично развитой личности не только выступает как объективная потребность, но и становится основной целью (идеалом) воспитания в современном обществе.

К **объективным факторам** относятся: генетическая наследственность, состояние здоровья человека, обстоятельства его биографии, социальный опыт, этнокультурная традиция, профессиональный и социальный статус.

Группу **субъективных факторов** составляют: психические особенности, мировоззрение, ценностные ориентации, потребности, интересы.

Часть **факторов** относится к управляемым: профессиональный и социальный статус, состояние здоровья, мировоззрение, ценностные ориентации, интересы и потребности. Другие факторы: наследственность, прошлый социальный опыт, этнокультурная традиция – к неуправляемым.

Принципы воспитания – ряд универсальных положений, отражающих объективно существующие закономерности процесса воспитания и определяющих его эффективность. Выделяются следующие *принципы воспитания*:

– принцип *ориентации на ценности и ценностные отношения*. Внешней формой ценностных отношений выступает поведение. Формируя поведение, мы формируем культуру, сформированная культура определяет поведение;

– принцип *сочетания требовательности к учащимся с уважением к ним*. Выполнение разумных и посильных требований старших и требований референтной группы, в конечном счете, приводит к тому, что учащиеся становятся требовательными к себе и начинают целеустремленно вырабатывать у себя качества, необходимые для жизни в обществе;

– принцип *опоры на положительное* сформулирован А. С. Макаренко, писавшим «если мы не видим в человеке положительного, то должны сами спроектировать положительное и в соответствии с этим проектом вести человека»;

– принцип *единства требований и воспитательных воздействий*. Важно обеспечить их согласованность со стороны семьи и педагогического коллектива, всех, кто организует жизнь и деятельность учащихся. Отсутствие этого единства, непоследовательность и беспорядочность в требованиях приводят к дезорганизации школьников и снижают эффективность воспитания;

– принцип *активности и самостоятельности* субъектов воспитания. Активность и самостоятельность лежат в основе формирования субъектности личности ребенка. Нарушение этого принципа может привести к неспособности отстаивать свое мнение, что говорит о нарушении психологических условий формирования взглядов, убеждений, идеалов, так как они являются результатом не только рассудочной деятельности, но и переживания собственного отношения к фактам и явлениям;

– принцип *воспитания субъектности*. Требуется максимального содействия развитию способности ребенка осознавать свое «Я» в связи с другими людьми и миром в его разнообразии, осмысливать свои поступки, предвидеть их последствия, как для других, так и для себя, оценивать себя как носителя знаний, отношений и свой выбор. Субъектность личности проявляется в самостоятельном и осознанном построении перспективы соб-

ственного развития в избранной сфере деятельности и жизни в целом, адекватной рефлексии «образовательного маршрута», принятии на себя ответственности за его результат.

Методы воспитания – совокупность наиболее общих способов решения воспитательных задач и осуществления воспитательных взаимодействий; целенаправленные действия педагога или педагогического коллектива по отношению к отдельному воспитаннику, группе или целому детскому коллективу.

Наиболее традиционными *методами воспитания* считаются следующие методы: **воспитания личным примером, убеждения, приучения (упражнения), поощрения, наказания.**

Воспитание личным примером – яркое эмоциональное воздействие на когнитивную сферу личности, полагаем лучшим методом воспитания нравственности, впрочем, как и безнравственности.

Убеждение – предполагает воздействие в первую очередь на когнитивную (интеллектуальную) сферу личности и выступает в виде: суждений, аргументаций, мнений, сообщений о личном отношении и нормативности в социуме, раскрытия внутреннего скрытого смысла произошедшего, диалога, дискуссий, советов и рекомендаций педагога. Воздействием на интеллект не ограничивается психологическая сущность убеждения: если не затронута эмоциональная сфера – убеждение понято, но не принято – воспитатель потратил время впустую.

Приучение (упражнение) – это воздействие, обеспечивающее реальные практические действия ребенка, материализующие его внутренние отношения (делая их видимыми другому). В поступке соединяется внутреннее и внешнее отношение, но, чтобы совершить поступок, ребенок должен владеть внешней формой. Упражнение, понимаемое как многократное повторение с обратной связью, содействует такому оснащению поведенческими умениями.

Поощрение – метод воздействия, прежде всего, на эмоциональную сферу личности, вид моральной санкции, стимулирующей деятельность и выражаемой в признании заслуг. Поощрение вызывает положительные эмоции, способствует возникновению уверенности ребенка в своих силах, формированию чувства собственного достоинства, ответственности, дисциплинированности. **Авансированное поощрение** применяется не к поступку, а к

его мотиву для стимуляции желания выполнить общественно полезную работу, поверить в собственные силы. Поощрение осуществляется обычно публично.

Наказание – метод воспитания, воздействующий и на когнитивную, и на эмоциональную сферу личности.

Принцип воспитания И. Ф. Гербарта «неизбежности наказания за проступок» – неизбежности, а не жестокости, не противоречит, с нашей точки зрения, современным устремлениям к гуманизации воспитания, но может затормозить привычные реакции в привычных условиях (стереотип асоциального поведения). Применение метода считается дискуссионным: в авторитарной педагогике является одним из основных; педагоги, придерживающиеся гуманистических принципов, не допускают физических наказаний, но используют моральные; последовательные педагоги-гуманисты считают, что наказания нельзя применять ни при каких обстоятельствах, так как они негативно влияют на развитие личности ребенка, подавляя его индивидуальность. Особенно тяжело переживаются наказания, применяемые публично.

В виде **поощрения и наказания** может выступать педагогическая оценка (открытая и скрытая). К открытой педагогической оценке прибегают в случае, когда воспитанник полностью отдает себе отчет в содеянном. Скрытая педагогическая оценка эффективнее, так как развивает самостоятельность. Применяя оценку в воспитании, следует иметь в виду, что:

- порицание дает положительный эффект, если высказывается наедине. Публичное иронизирование вызывает только отрицательную реакцию;

- глобальная оценка вредна, так как внушает чувство непогрешимости (положительная), что снижает самокритичность, требовательность; отрицательная – подрывает веру в свои силы и возможности;

- оценка может быть прямой (с указанием имен) и косвенной (без указания). При поощрении предпочтительнее прямая оценка; при порицании – косвенная.

Когнитивные воспитательные воздействия нацелены на преобразование системы знаний, взглядов, убеждений и мировоззрения личности, которые не могут формироваться без объяснения их значимости.

Эмоциональные воспитательные воздействия должны затрагивать всю личность, весь субъективный мир человека, вы-

зывать у учащихся эмоциональные состояния, помогающие принять педагога и его влияние. Отметим, что они могут и препятствовать такому влиянию.

Поведенческие воспитательные влияния направлены на коррекцию поступков человека. Объяснение их правомерности/неправомерности, предупреждение о последствиях (воздействие на интеллектуальную сферу); яркие примеры последствий (воздействие на эмоциональную сферу); формирование навыков саморегуляции (воздействие на волевую сферу) личности. Эти три вида воздействий проводятся в комплексе.

В последнее время широкое распространение получили психотерапевтические, психокоррекционные методы воздействия на личность, предполагающие взаимодействие учащихся и психолога.

Искусство воспитания заключается в том, чтобы установить связь между тем, что воспитатель формирует у ребенка, и тем, что для ребенка субъективно значимо.

Устойчивые формы поведения усваиваются и становятся достоянием личности, фактом ее развития только в тех случаях, когда они соответствуют желаниям, стремлениям, каким-либо потребностям самого ребенка. Вспомним Ж. Ж. Руссо: «Ребенок должен делать то, что он хочет, но хотеть он должен то, что нужно воспитателю». Воспитатель не достигнет цели, если будет действовать вопреки имеющимся у ребенка потребностям, но это не значит, что нужно следовать за ними. Мотивационно-потребностная сфера развивается и формируется в процессе воспитания. Педагогические воздействия должны помогать так построить отношения ребенка с окружающими людьми и организовать его поведение, деятельность, чтобы он постоянно жил в системе отношений, соответствующих нравственным нормам. Следует научить воспитывающегося действовать согласно этическим нормам, чтобы он и хотел поступать так, как нужно, и умел поступать так, как хочет.

Успешность применения воспитательных взаимодействий в значительной степени зависит от того, становится ли требование воспитателя также и требованием воспитывающегося к самому себе. Согласно принципу воспитания субъектности, необходимо побудить ребенка к осуществлению самовоспитания. Процесс самовоспитания связан с многообразием внешних (среда и воспитание) и внутренних условий (сила воли, уровень интеллекта).

Самовоспитание – не только личное дело каждого, оно имеет огромное социальное значение.

Самовоспитание требует активного самоуправления поведением, включающим способы саморегуляции. Воспитанный человек конструктивно строит общение и взаимодействие; ставя цели и добываясь их достижения, думает о том, чтобы реализация цели не нанесла вред другим и была приемлема для него. Необходимым условием самовоспитания является формирование воли, волевых качеств. Лучшим средством формирования волевых качеств являются занятия физической культурой и спортом, дисциплинирующие личность. Слабая воля делает самовоспитание очень неустойчивым.

Самовоспитание – субъективное преломление воспитательного процесса как части внешнего мира, побуждающего личность измениться в процесс самоизменения (саморазвития), субъективно осознаваемого как необходимость.

Самовоспитание осуществляется в процессе самоуправления, которое строится на основе сформулированных человеком целей, программы действий, контроля выполнения программы, оценки полученных результатов, необходимой самокоррекции, и предполагает использование таких приемов, как:

– **самообязательство** – добровольное задание самому себе осознанных целей и задач самосовершенствования, решение сформировать у себя те или иные качества;

– **самоотчет** – ретроспективный взгляд на уровень достижения поставленных целей и задач; осмысление собственной деятельности и поведения (выявление причин успехов и неудач);

– **самоконтроль** – систематическая фиксация своего состояния и поведения с целью предотвращения нежелательных последствий.

К методам **самовоспитания** относятся:

– самопознание, включающее самонаблюдение, самоанализ, самооценивание, самостимулирование;

– самообладание, опирающееся на: самоубеждение, самоконтроль, самоприказ, самовнушение, самоподкрепление, самоисповедь, самопринуждение;

– самостимулирование, предполагающее самоутверждение, самоободрение, самопоощрение, самонаказание, самоограничение.

Самовоспитание – необходимый путь саморазвития и самосовершенствования личности, обретения ею профессиональной субъектности.

Принятие определенной системы ценностей способствует идентичности поведения членов общества. Воспитание и социализация направлены на то, чтобы передать детям установленные в конкретном социуме образцы поведения и способы деятельности. Социальные институты – это социальные организации, учреждения, структуры, в которых протекает социальное развитие и воспитание человека (семья, образовательные учреждения, другие организации). Социальные институты руководят поведением членов общества через систему санкций и наград. В социальном управлении и контроле эти институты играют весьма важную роль.

ТЕМА 6.4. Педагогическое общение. Стили педагогической деятельности, затруднения в педагогическом общении

Согласно авторитетному мнению Г. М. Андреевой, «любые формы общения есть специфические формы совместной деятельности людей». Общение как форма взаимодействия человека с другими людьми, как указывалось выше (см. с. 133–140 пособия) включает коммуникативный, интерактивный и перцептивный компоненты. Специфической формой общения, имеющей свои особенности и в то же время подчиняющейся общим психологическим закономерностям, является **педагогическое общение** – форма совместной учебной деятельности субъектов педагогического процесса. Иначе говоря, **педагогическое общение** – есть форма учебного взаимодействия, учебного сотрудничества обучающего и обучающихся, условие оптимизации обучения и развития личности субъектов педагогического процесса.

А. А. Леонтьев отмечал, что **педагогическое общение** – это «... общение учителя (и шире – педагогического коллектива) со школьниками в процессе обучения, создающее наилучшие условия для развития мотивации учащихся и творческого характера учебной деятельности; для правильного формирования личности школьника; обеспечивает благоприятный эмоциональный климат обучения, в частности, препятствует возникновению «психологи-

ческого барьера», обеспечивает управление социально-психологическими процессами в детском коллективе и позволяет максимально использовать в учебном процессе личностные особенности учителя». Очень важным дополнением к вышеприведенной цитате является тезис о создании в целостном педагогическом процессе субъект-субъектной системы взаимоотношений, во многом определяющей формирование и развитие субъектности его участников.

Специфика педагогического общения проявляется в:

– **полиобъектной (тройной) направленности** на учебное взаимодействие (координацию совместных действий в учебном процессе), на обучающихся (их актуальное состояние, перспективные линии развития), на предмет освоения (усвоения) – трансляция знаний и средство решения учебных задач;

– **тройной ориентированности** его субъектов: **личностной, социальной и предметной**. Обучающий (учитель, преподаватель), работая с одним обучающимся над освоением учебного материала, всегда ориентирует результат обучения на всех присутствующих, и наоборот, работая с классом (группой), то есть фронтально, воздействует на каждого из обучающихся;

– реализации **принципа воспитывающего обучения** в процессе многостороннего взаимодействия обучающего – обучающихся и обучающихся между собой;

– **обеспечении** реального **психологического контакта** с целью преодоления психологических барьеров, возникающих в процессе взаимодействия;

– **фасилитации** (облегчения по К. Роджерсу) – обучающий помогает обучающемуся выразить себя, развить то положительное, что в нем есть;

– **профессионализации обучающего** – реализуя профессиональное общение, педагог совершенствует свое мастерство, обретая профессиональную субъектность и способствуя обретению субъектности своими учениками.

Личностно-ориентированное педагогическое общение позволяет выстраивать личностно-ролевое взаимодействие в субъект-субъектной системе взаимоотношений. Организация учебно-воспитательного процесса, выявляющая влияние социальных ролей (обучающий и обучаемый), специфику их совместной деятельности, активизирует возможности взаимовлияния личности и группы, что проявляется в открытости и стремлении обуча-

ющихся к общению, взаимодействию, диалогу, сотворчеству. Развитие индивидуальности личности происходит в процессе взаимодействия ее с другими людьми именно при личностно-ориентированном общении, когда наблюдается стремление понять, принять, учесть проявления индивидуальности партнера, то есть, участники общения осознанно создают поле взаимодействия. При личностно-ориентированном общении во взаимодействии с партнерами культивируется восприимчивость, чувствительность к реакциям и переживаниям, что способствует адекватному восприятию себя и друг друга. Это важно не только для гармоничного мироощущения и благополучия, но и является мощным творческим импульсом, который способствует рождению новых идей и способов их решения.

Специфика педагогического общения обусловлена различными социально-ролевыми и функциональными позициями его субъектов. В процессе педагогического общения учитель прямо или косвенно осуществляет свои социально-ролевые и функциональные обязанности по руководству целостным педагогическим процессом. Стиль общения и руководства в существенной мере определяет эффективность обучения и воспитания, а также особенности развития личности и формирования межличностных отношений в учебной группе.

Педагог обязан осознать и использовать коммуникативную структуру педагогического процесса, постоянно соотносить избранные методы педагогического воздействия с особенностями общения на конкретном этапе, что требует от него умения одновременно решать две проблемы:

- 1) конструировать стиль общения, свои отношения с учащимися, проявляя педагогическую индивидуальность;
- 2) конструировать выразительные средства коммуникативного воздействия, постоянно изменяющиеся под влиянием возникающих педагогических и соответственно коммуникативных задач. В выборе системы выразительных средств коммуникации важную роль играет сложившийся тип взаимоотношений педагога с учащимися.

По мнению В. А. Кан-Калика, под **стилем общения** понимаются индивидуально-типологические особенности социально-психологического взаимодействия педагога и обучающихся. В **стиле общения** находят выражение:

- особенности коммуникативных возможностей педагога;
- сложившийся характер взаимоотношений педагога и обучающихся;
- творческая индивидуальность педагога;
- особенности взаимоотношений обучающихся.

Стиль общения педагога с детьми – категория социально и нравственно насыщенная, воплощающая социально-этические установки общества и воспитателя как его представителя.

В. А. Кан-Калик предложил детализированную дифференциацию стилей общения по характеру включенности в деятельность педагога.

Стиль увлеченности педагога совместной с учащимися творческой деятельностью демонстрирует единство высокого профессионализма педагога и его этических установок. Увлеченность совместным с учащимися творческим поиском – результат не только коммуникативной деятельности учителя, но и отношения к педагогической деятельности в целом.

Стиль дружеского расположения служит общим фоном и предпосылкой успешности взаимодействия педагога с обучающимися. Начинаящие педагоги, не используя адекватно категорию меры, иногда допускают превращение дружественности в панибратские отношения с учащимися, что отрицательно сказывается на ходе учебно-воспитательного процесса. Дружественность должна быть педагогически целесообразной, не противоречить общей системе взаимоотношений педагога с детьми.

Стиль «дистанция» противоположен предыдущему. Во взаимоотношениях учителя и детей (преподавателя и студентов) дистанция необходима, она вытекает из общей логики отношений участников взаимодействия, но не должна диктоваться педагогом как основа взаимоотношений. Начинаящие педагоги нередко считают, что общение-дистанция помогает им сразу же утвердить свой авторитет, и используют этот стиль как средство самоутверждения, а это нередко ведет к педагогическим неудачам. Авторитет должен завоевываться не через механическое установление дистанции, а через взаимопонимание, в процессе совместной творческой деятельности. Гипертрофирование дистанции при не соблюдении категории меры ведет к формализации системы социально-психологического взаимодействия обучающего и обучающихся. Дистанция выступает как показатель ведущей роли педа-

гога, строится на его авторитете. Превращение «дистанционного показателя» в доминанту педагогического общения резко снижает творческий уровень совместной работы педагога и учащихся. Общение-дистанция в известной степени является переходным этапом к такой негативной форме общения, как общение-устрашение.

Стиль общения – устрашение не создает коммуникативной атмосферы, обеспечивающей творческую деятельность, но, наоборот, регламентирует ее, так как ориентирует обучающихся не на то, что надо делать, а на то, чего делать нельзя, лишая педагогическое общение дружелюбности и взаимопонимания, необходимых для совместной творческой деятельности. К этому стилю общения также иногда обращаются начинающие учителя, следуя по линии наименьшего сопротивления, в связи с неумением организовать общение на основе увлеченности совместной деятельностью.

Стиль общения – заигрывание противоречит требованиям педагогической этики, демонстрирует отсутствие необходимой общепедагогической и коммуникативной культуры, навыков и умений педагогического общения, опыта профессиональной коммуникативной деятельности. Его проявление провоцируется стремлением педагога быстро установить контакт с обучающимися, желанием понравиться классу, завоевать ложный авторитет. Он характерен для начинающих учителей и связан с неумением организовать педагогическое общение.

В чистом виде стили не существуют. Найденный и приемлемый стиль общения одного педагога оказывается совершенно непригодным для другого. В стиле общения ярко проявляется индивидуальность личности. Такие стили общения, как устрашение, заигрывание и крайние формы общения-дистанции, опасны потому, что при отсутствии у педагога профессиональных навыков общения становятся штампами, усложняющими педагогический процесс и снижающими его эффективность.

От стиля общения зависит психологическая атмосфера, эмоциональное благополучие субъектов педагогического процесса. Адекватная система взаимоотношений обеспечивает результативность учебно-воспитательного процесса и характеризуется:

– взаимодействием факторов ведомости и сотрудничества при его организации;

- наличием у обучающихся ощущения психологической общности с педагогами;
- ориентировкой на взрослого человека с высоким самосознанием, самооценкой;
- минимизацией авторитарных форм воспитательного воздействия;
- использованием в качестве фактора управления воспитанием и обучением заинтересованности учащихся;
- единством делового и личного общения;
- включением учащихся в целесообразно организованную систему педагогического общения, в том числе через разнообразные формы деятельности: кружки, конференции, диспуты и т. п.

Сознательное формирование индивидуального стиля педагогического общения происходит в процессе профессионализации, способствующей развитию профессиональной рефлексии. Рефлексия позволяет адекватно оценить средства и способы педагогического общения, обеспечивающие результативность профессионального взаимодействия и соответствующие их индивидуальности, что приносит эмоциональное удовлетворение, приводит к переживанию психологического комфорта.

Деятельность педагога, как и любая другая деятельность, характеризуется определенным **индивидуальным стилем**. В собственном психологическом, узком смысле **индивидуальный стиль деятельности** – «это обусловленная типологическими особенностями устойчивая система способов, которая складывается у человека, стремящегося к наилучшему осуществлению деятельности, ...индивидуально-своеобразная система психологических средств, к которым сознательно или стихийно прибегает человек в целях наилучшего уравновешивания своей (типологически обусловленной) индивидуальности с предметными внешними условиями деятельности». В. С. Мерлин подчеркивает, что это «индивидуально своеобразное сочетание приемов и способов, обеспечивающее наилучшее выполнение деятельности». Стиль деятельности включает ее операциональный состав, умения и навыки, выявляя способности самого субъекта и определяясь его индивидуально-психологическими и личностными особенностями.

Стиль педагогической деятельности, отражая ее специфику, включает и стиль управления, и стиль саморегуляции, и стиль общения, и когнитивный стиль учителя. Стиль педагоги-

ческой деятельности определяется тремя факторами:

1) индивидуально-психологическими особенностями субъекта деятельности – учителя (преподавателя): типологическими и личностными, поведенческими;

2) особенностями самой деятельности;

3) особенностями обучающихся (возраст, пол, статус, уровень знаний и т. д.).

В основу дифференциации стилей деятельности педагога были положены следующие критерии:

– содержательные характеристики стиля (ориентация на процесс или результат деятельности);

– динамические характеристики стиля (гибкость, устойчивость, переключаемость и др.);

– результативность (интерес учеников к предмету, уровень их знаний и умения учиться – учить самих себя). На этой основе выделены четыре типа индивидуальных стилей, характеризующих современного учителя.

Эмоционально-импровизационный стиль (ЭИС). Учителя с ЭИС отличают интуитивность, преимущественная ориентация на процесс обучения, но недостаточно адекватное планирование учебно-воспитательного процесса: объяснение нового материала такой учитель строит логично, интересно, однако в процессе объяснения у него часто теряется обратная связь с учениками. Учитель с ЭИС характеризуется высокой оперативностью, использованием большого арсенала разнообразных методов обучения. Он часто практикует коллективные обсуждения, стимулирует спонтанные высказывания учащихся. Однако не всегда способен проанализировать особенности и результативность своей деятельности на уроке.

Эмоционально-методичный стиль (ЭМС). Для учителя с ЭМС характерны ориентация и на процесс, и на результат обучения, адекватное планирование учебно-воспитательного процесса, высокая оперативность, некоторое преобладание интуитивности над рефлексивностью. Он часто меняет виды работ на уроке, практикует коллективные обсуждения. Используя столь же богатый арсенал методических приемов при освоении учебного материала, что и учитель с ЭИС, учитель с ЭМС, в отличие от последнего, стремится активизировать детей не внешней развлекательностью, а прочно заинтересовать содержанием предмета, особенностями учебного материала.

Рассуждающе-импровизационный стиль (РИС). Для учителя с РИС характерны ориентация и на процесс, и на результаты обучения, адекватное планирование учебно-воспитательного процесса. По сравнению с учителями эмоциональных стилей учитель с РИС проявляет меньшую изобретательность в подборе и варьировании методов обучения, не всегда способен обеспечить высокий темп работы, реже практикует коллективные обсуждения, относительно время спонтанной речи его учащихся во время уроков меньше, чем у учителей с эмоциональным стилем. Учитель с РИС меньше говорит сам, особенно во время опроса, предпочитая воздействовать на учащихся косвенным путем (посредством подсказок, уточнений и т. п.), давая возможность отвечающим детально оформить ответ.

Рассуждающе-методичный стиль (РМС). Учитель с РМС проявляет консервативность в использовании средств и способов педагогической деятельности, ориентируясь преимущественно на результаты обучения, и адекватно планируя учебно-воспитательный процесс. Высокая методичность (систематичность, контроль знаний) сочетается со стандартным набором используемых методов обучения предпочтением репродуктивной деятельности, редким проведением коллективных обсуждений. Особое внимание уделяет слабым ученикам. Учитель с РМС характеризуется рефлексивностью. Стиль педагогической деятельности – ее интегративная характеристика, отражающая стиль управления, стиль общения, стиль поведения и когнитивный стиль учителя (преподавателя).

Одним из принципов психологии, напомним, является принцип развития психики (сознания) в деятельности. Собственная деятельность ребенка, в которой формируются не только мотивы, но и привычные формы реализации потребностей, устойчивые формы поведения, – необходимое условие и лучшее средство воспитания. Для формирования достойной личности деятельность должна быть соответствующим образом организована так, чтобы в ней формировались именно те просоциальные мотивы, потребности и отношения, которые хотят сформировать воспитатели. Такой организацией является расчленение сложной деятельности на более простые, относительно самостоятельные действия, которые легче освоить, так как воспитание – процесс, не имеющий окончания и начинающийся с первых дней жизни ре-

бенка. Для того чтобы процесс воспитания был эффективен, чтобы формировать проектируемое поведение, необходимо проанализировать конкретные навыки и умения, освоение которых нужно для успешного выполнения деятельности, связанной с избранной формой поведения. Этим навыкам и умениям следует учить детей постепенно и последовательно. Ф. И. Иващенко пишет: «... требование от ребенка определенных форм поведения должно сочетаться с научением его этим формам поведения». Желаемое поведение осуществится только при условии, когда человек и хочет (или считает нужным), и умеет вести себя определенным образом, то есть когда есть и мотив, и умение социально приемлемыми способами реализовать свои социально ценные мотивы.

К сожалению, далеко не всегда нормативное поведение оказывается сформированным и превращается в устойчивые качества личности воспитывающихся. Причиной этому Л. И. Божович и Л. С. Славина полагают возникновение **«смыслового барьера»**, иначе говоря, успех воспитательного воздействия зависит не только от того, какой смысл вкладывает в свое воздействие воспитатель, но и от того, какой смысл усматривает в нем воспитывающийся, в частности, какие мотивы он приписывает воспитателю. Частая причина возникновения смыслового барьера – воздействие на ученика без учета мотивов его поступков и его собственного представления о действительности, о себе и своем поведении. Возникновение смыслового барьера возможно, когда:

1) расхождение смысла касается содержания требования, то есть в одно и то же требование взрослый и ребенок вкладывают различный смысл. Для преодоления смыслового барьера этого типа нужно знать отношение воспитывающегося к определенному явлению и перестраивать это отношение, что не всегда легко;

2) расхождение смысла относится к особенностям предъявления требований независимо от их содержания:

а) требование, приемлемое по существу, может не приниматься из-за формы предъявления (иронической, грубой, унижительной). Отрицательные эмоции, вызванные формой требований, переносятся и на их содержание. В результате чего содержание теряет смысл, а форма его приобретает. Требование рассматривается как насмешка, придирка, пренебрежение, равнодушие воспитателя;

б) требование, даже самое благожелательное по форме, предъявляется слишком часто, вследствие чего теряет свою побудительную силу;

в) требование непосильно или нет необходимых условий для его выполнения.

Для того чтобы избежать возникновения барьера, в перечисленных случаях следует перестроить способы предъявления требований: изменить их форму, выдвигать только существенные требования, посильные, не повторять их бесчисленное число раз и проверять их выполнение;

3) объективное содержание (смысл) требования подменяется смыслом взаимоотношений с педагогом, барьер выстраивается по отношению к конкретному человеку, если он:

а) постоянно отрицательно оценивает не столько деятельность воспитывающегося, сколько его самого;

б) безапелляционно настаивает на требованиях (неправильно преодолевает барьер первого типа);

в) предъявляет некорректные (не адекватные) по форме требования.

На основании сложившегося представления об отношении к нему воспитателя воспитывающийся начинает конкретным образом реагировать на это отношение. Все воздействия воспринимаются как выражение этого отношения, их содержание перестает восприниматься. Для барьера этого типа характерно неприятие и невыполнение требований конкретного воспитателя, отказ от его помощи, а при выполнении требований, предъявляемых другими людьми, принятие содействия от них.

Возникают «барьеры» общения и у педагогов. Затруднение в общении – это субъективно переживаемое человеком состояние «сбоя» в реализации прогнозируемого общения вследствие неприятия партнера общения, его действий, непонимания текста, непонимания партнера, изменения коммуникативной ситуации, собственного психического состояния и т. д. Затруднения выявляются в форме остановки, перерыва деятельности, самого общения, невозможности их продолжения. Позитивная функция затруднения имеет два значения: а) индикаторное (привлечение внимания учителя; например, внимательному учителю на его трудности укажут ошибки его учеников); б) стимулирующее, моби-

лизующее (активизация деятельности учителя при анализе и преодолении затруднений, приобретение опыта). Негативная функция затруднения – возникновение конфликтных ситуаций. Классификация педагогических конфликтов: конфликты деятельности (связаны с неуспеваемостью и невыполнением учебных заданий); конфликты поведения; конфликты отношений.

Если действия педагога воспринимаются и переживаются учеником как проявление плохого настроения учителя или непонимание учителем намерений ребенка, желание унижить его или оскорбить, они формируют враждебность к учителю, желание сопротивляться, вызывают переживание обиды и несправедливости и ни к чему хорошему не ведут. Если же отношение учителя воспринимается как справедливое (даже справедливое наказание), как проявление заботы, они не формируют смыслового барьера и пробуждают положительные мотивы. Поэтому, прежде чем осуществить воздействие, педагог обязан понять мотивы воспитывающегося, его взгляды, ценности для того, чтобы ученик правильно воспринял отношение к нему педагога. Помимо жизненного опыта и педагогического мастерства, необходимы глубокие психологические знания.

ТЕМА 6.5. Психология деятельности педагога.

Личностные особенности педагога.

Педагогические способности

Профессиональная педагогическая деятельность, ее сущность с позиций теоретических разработок

Е. А. Климова

Согласно Е. А. Климову, тип профессий «человек–человек», к которому относится профессия педагога, определяется следующими качествами человека: устойчиво хорошим самочувствием в ходе работы с людьми, потребностью в общении, способностью мысленно ставить себя на место другого человека, быстро понимать намерения, помыслы, настроение других людей, быстро разбираться во взаимоотношениях людей, хорошо помнить и держать в уме знание о личных качествах многих и разных людей. Человеку этой профессиональной сферы свойственны: умение руководить, учить, воспитывать, «осуществлять полезные действия по обслуживанию различных потребностей людей»; умение

слушать и выслушивать; широкий кругозор; речевая (коммуникативная) культура, решение нестандартных ситуаций; высокая степень саморегуляции.

Для анализа профессиональной пригодности человека, работающего в сфере «человек–человек», рассмотрим противопоказания к этому типу профессиональной занятости. Перечень противопоказаний включает: дефекты речи, ее невыразительность, замкнутость, погруженность в себя, необщительность, выраженные физические недостатки, нерасторопность, излишнюю медлительность, равнодушие к людям, отсутствие признаков бескорыстного интереса к человеку.

По Н. В. Кузьминой, структура субъектных свойств педагога включает: тип направленности, уровень способностей и компетентность, в которую входят специально-педагогическая, методическая, социально-психологическая, дифференциально-психологическая, аутопсихологическая компетенции. Кроме того, важную роль играет и психологическая культура личности педагога, понимаемая как культура осуществления и организации познавательной деятельности, саморегуляции, выстраивания межличностных отношений. Понимаемая в такой трактовке психологическая культура поддается формированию в процессе воспитания и обучения.

Педагогические способности – это те особенности личности педагога, которые ведут к успешности в педагогической деятельности.

В наиболее обобщенном виде *педагогические способности* были представлены В. А. Крутецким, давшим им соответствующие общие определения:

1) дидактические способности – способности передавать учащимся учебный материал, делая его доступным, преподносить им проблему ясно и понятно;

2) академические способности – способности в соответствующей области наук;

3) перцептивные способности – способности проникать во внутренний мир ученика, воспитанника, психологическая наблюдательность;

4) речевые способности – способности ясно и четко выражать свои мысли и чувства с помощью речи, а также мимики и пантомимики;

5) организаторские способности – это, во-первых, способности организовать ученический коллектив, сплотить его, воодушевить на решение важных задач и, во-вторых, способности правильно организовать свою собственную работу;

6) авторитарные способности – способности непосредственного эмоционально-волевого влияния на учащихся и умение на этой основе добиваться у них авторитета;

7) коммуникативные способности – способности к общению с детьми, умение найти правильный подход к учащимся, установить с ними целесообразные, с педагогической точки зрения, взаимоотношения, наличие педагогического такта;

8) педагогическое воображение (прогностические способности) – это специальная способность, выражающаяся в предвидении последствий своих действий, в умении прогнозировать развитие тех или иных качеств воспитанника;

9) способность к распределению внимания одновременно между несколькими видами деятельности имеет особое значение для работы учителя.

При рассмотрении педагога как субъекта деятельности исследователи выделяют профессионально-педагогические качества, которые очень близки к способностям. К **важным профессиональным качествам**, по А. К. Марковой, относятся педагогическая эрудиция, педагогическое целеполагание, педагогическое (практическое и диагностическое) мышление, педагогическая интуиция, педагогическая импровизация, педагогическая наблюдательность, педагогический оптимизм, педагогическая находчивость, педагогическое предвидение и педагогическая рефлексия.

Выбор главных стратегий деятельности обуславливает, по Н. В. Кузьминой, три типа **направленности**: истинно педагогическую, формально педагогическую и ложно педагогическую. Только первый тип направленности способствует достижению высоких результатов в педагогической деятельности. Истинно педагогическая направленность состоит в устойчивой мотивации на формирование личности учащегося средствами преподаваемого предмета, на реструктурирование предмета в расчете на формирование исходной потребности учащегося в знании, носителем которого является педагог.

Весомую роль в личностной характеристике учителя играет профессиональное **педагогическое самосознание**, в структуру которого входят: осознание учителем норм, правил, модели пе-

дагогической профессии, концепции учительского труда; соотношение себя с некоторым профессиональным эталоном, идентификация с профессионально референтными людьми; самооценка, в которой выделяются: а) когнитивный аспект, осознание себя, своей деятельности; б) эмоциональный аспект. Структура самооценки учителя оптимальна тогда, когда в ней отражены минимальные различия между актуальной и рефлексивной самооценкой и максимальные различия между актуальной и идеальной самооценкой и когда в ней фиксируется создание **позитивной «Я»-концепции**. Позитивная «Я»-концепция учителя влияет не только на его деятельность, но и на общий климат взаимодействия с учениками.

ТЕМА 6.6. Психологический анализ урока

Урок (занятие) – основная организационная форма процесса обучения, в которой проходит совместная деятельность учителя и учащихся. Анализ урока является одним из важных способов осознания, объективации этой деятельности ее участниками и прежде всего учителем.

Урок принято анализировать в трех планах. Первый план – это психологический анализ, относящийся к воспитанию, развитию личности учащегося, формированию его научного мировоззрения, нравственности в процессе обучения. Второй план тесно соотносится с методическим разбором урока: обоснованием его целей, содержания, организации и т. д. Третий план анализа урока имеет двух адресатов: ученика как субъекта учебной деятельности, педагогического общения с другими учениками и учителем. В то же время психологический анализ урока – это средство совершенствования собственной педагогической деятельности.

Выделяют три **уровня** психологического анализа урока: **предваряющий, текущий и ретроспективный**.

Предваряющий психологический анализ урока осуществляется на этапе подготовки учителя к уроку. Предварительно анализируя урок, учитель осмысленно и целенаправленно использует теоретические знания из области общей, возрастной, педагогической, социальной психологии, психологии обучения учебному предмету. На этом этапе перед учителем встают основные психологические проблемы организации учебного процесса. Анализ и учет этих факторов является тем эффективным средством, которое обеспечивает продуктивность и успешность урока.

Текущий психологический анализ учитель проводит в конкретной педагогической ситуации урока. Перечисленные ниже педагогические умения могут помочь учителю не только анализировать, но и контролировать образовательный процесс на уроке. Учитель должен:

- увидеть, подготовлен ли класс к уроку;
- наблюдать в течение урока за дисциплиной;
- замечать психическое и физическое состояние детей;
- воспринимать реакцию детей на свои вопросы;
- внимательно слушать ответы учащихся;
- постоянно держать весь класс в поле зрения;
- организовать наблюдение учащихся за ответами товарищей и учебным материалом;
- воспринимать реакцию на свое объяснение;
- воспринимать реакцию на свои вопросы;
- заметить особенности учебной деятельности класса в целом (темп работы, затруднения, глубину усвоения материала, типичные ошибки);
- заметить и учесть особенности учебной деятельности отдельных групп учащихся (сильных, средних, слабых);
- отметить особенности учебной деятельности отдельных учащихся;
- оценить объем и качество знаний, наличие умений и навыков по предмету, качество выполняемых работ, особенности познавательной деятельности, продвижение в учебе; умение самостоятельно применять знания на практике, темп работы каждого;
- заметить черты, свойственные отдельным учащимся: особенности поведения, речи, склонности, способности, интересы, продвижение в развитии;
- наблюдать за своим поведением и речью;
- заметить взаимосвязь своей деятельности и деятельности учащихся;
- наблюдать за ходом урока, распределяя внимание на несколько объектов.

Умение осуществлять текущий анализ урока служит показателем профессионально-педагогического мастерства учителя.

Ретроспективный психологический анализ соотносится с последним, завершающим этапом деятельности учителя по организации и проведению урока.

2. ПРАКТИЧЕСКИЙ РАЗДЕЛ

2.1. Планы практических (семинарских) занятий

РАЗДЕЛ 2. ПСИХОЛОГИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ ПРОЦЕССОВ

Занятие 1. Сравнительный анализ внимания, ощущений и восприятия

Вопросы для обсуждения

1. Понятие «ощущение»: его происхождение, закономерности и значение.
2. Анатомо-физиологический механизм ощущений.
3. Виды ощущений и их свойства.
4. Пороги ощущений (разностный и абсолютный).
5. Понятие «восприятие». Перцепция и апперцепция.
6. Законы восприятия, виды и свойства восприятия.
7. Общие и отличительные признаки ощущения и восприятия.

Тематика рефератов

1. Значение ощущений в жизни человека.
2. Переработка информации у человека.
3. Общие закономерности ощущений: синестезия, сенсбилизация, адаптация.
4. Факторы, влияющие на формирование образов.
5. Восприятие движения, времени и пространства.
6. Иллюзии восприятия.
7. Загадки сверхчувственного восприятия человека.

Литература [6], [19], [44], [57], [66], [72], [79]

РАЗДЕЛ 3. ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ

Занятие 2. Типы акцентуаций характера

Вопросы для обсуждения

1. Понятие «характер»: истоки, признаки, значение.
2. Структура характера.
3. Типология характера.
4. Возрастные особенности становления черт характера человека.
5. Система акцентуаций по К. Леонгарду и А. Е. Личко.
6. Акцентуации характера, их учет в воспитании и обучении.
7. Проблема перевоспитания характера.

Тематика рефератов

1. Характер и личность: общее и различное.
2. Индивидуальное и типическое в характере.
3. Развитие акцентуаций в онтогенезе человека.
4. Методы исследования акцентуаций.

Литература: [6], [19], [27], [39], [44], [51], [57], [66], [79]

РАЗДЕЛ 4. СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Занятие 3. Методы разрешения конфликта

Вопросы для обсуждения

1. Понятие «конфликт»: типы, уровни.
2. Причины конфликтов.
3. Структура конфликта.
4. Функции конфликта.
5. Способы регулирования конфликта:
 - 5.1. Концепция управления конфликтом Р. Блейка и Дж. Муттона, ее модернизация К. Томасом.
 - 5.2. Концепция управления конфликтом М. Рахима. Интегрированный вариант теории конфликта.
6. Оценка эффективности способов управления конфликтом с учетом влияющих на нее факторов.

Тематика рефератов

1. Влияние темперамента на уровень конфликтности личности.
2. Конфликты и характер личности.
3. Индивидуальный стиль разрешения конфликтов.
4. Методы исследования конфликтности личности.

Литература: [6], [10], [11], [13], [32], [40], [55], [56], [57]

РАЗДЕЛ 5. ОСНОВЫ ИНЖЕНЕРНОЙ ПСИХОЛОГИИ

Занятие 4. Профессиограмма педагога-инженера

Вопросы для обсуждения

1. Понятие «профессиограмма»: особенности, содержание и характер труда.
2. Структура профессиограммы:
 - 2.1. Общие сведения о профессии (название, предмет и цель труда, ответственность, особенности труда).

- 2.2. Характеристика процесса труда (средства труда, условия, содержание труда, характер труда и характер общения).
- 2.3. Требования профессии к человеку (психограмма).
- 2.4. Противопоказания.
- 2.5. Пути получения профессии.
- 2.6. Родственные профессии.

Тематика рефератов

1. Теории профессионально важных, профессионально значимых качеств Е. А. Климова, В. Д. Шадрикова, Ю. П. Поваренкова.
2. Понятие «профессиональное здоровье личности».
3. Проблема профессиональных деформаций и маргинальности личности специалиста.
4. Развитие и самовоспитание профессионально важных качеств.

Литература: [3], [8], [34], [36], [48], [58], [61], [86], [87]

РАЗДЕЛ 6. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Занятие 5. Анализ стиля деятельности педагога

Вопросы для обсуждения

1. Стили педагогического руководства.
2. Индивидуальный стиль деятельности педагога.
3. Типы учебного сотрудничества.
4. Психологические основы педагогического такта, его влияние на учебную деятельность и поведение учащихся.
5. Значение саморегуляции в профессиональной деятельности педагога.
6. Психологические аспекты саморегуляции.

Тематика рефератов

1. Концепция индивидуального стиля деятельности В. С. Мерлина.
2. Педагогическое мастерство и творчество.
3. Психологические модели педагогической деятельности.

Литература: [2], [3], [4], [5], [6], [13], [14], [16], [22], [26], [29], [46], [58], [87], [90]

2.2. Рекомендации по подготовке к практическим (семинарским) занятиям

Семинар – одна из форм контроля самостоятельной работы студентов.

Семинарские и практические занятия направлены на углубление знаний изучаемой дисциплины, их интериоризацию, формирование навыков самостоятельной работы с научной литературой. По каждой теме занятия представлен список литературы, рекомендуемой для подготовки.

В процессе подготовки к выступлению или дополнению выступления по вопросам, вынесенным на семинар, предполагается самостоятельное изучение, аннотирование и реферирование, обобщение информации из разных источников, что требует глубокой мыслительной ее обработки и, следовательно, развития вербально-логического мышления освоения операций мыслительной деятельности.

Выступление на семинарах с докладом или сообщением способствует усвоению начал полемики, приобретению культуры ведения дискуссии, высказывания критических замечаний, развитию коммуникативных навыков и умений, диалогизации обучения в целом.

Семинарские и практические занятия, интегрируя полученные на лекциях знания с формируемыми в процессе самостоятельной работы гностическими навыками, способствуют формированию умений обобщения учебного материала, применения теоретических знаний в практической деятельности. Это следующий шаг к формированию субъектности – приобретение умения учиться, то есть учить самого себя.

Стратегия самостоятельной подготовки студентов к семинарским занятиям состоит в обязательном:

- изучении заданных источников по указанной теме;
- составлении списка ключевых терминов и их дефиниций;
- составлении плана ответа на каждый вопрос, вынесенный на семинарское занятие;
- формулировании тезисов, выражающих основное содержание текста, и их конспектировании;
- формулировании вопросов к текстам заданных источников для последующего обсуждения этих вопросов на занятии;

– выдвижении оппозиционных утверждений, представленных в научных исследованиях.

Возможна самостоятельная подготовка реферата (доклада), включающего выделение и анализ одной из проблем в рамках изучаемой темы. В этом случае желательно представление альтернативных точек зрения ученых, принадлежащих к разным психологическим школам.

Студенты должны быть готовы ответить на каждый вопрос по теме семинарского занятия, активно участвовать в работе. Все выступления на семинарах оцениваются.

2.3. Задания управляемой самостоятельной работы

Задание 1.1. Общая характеристика предмета психологии

План

1. Особенности житейской и научной психологии.
2. Определение предмета психологии.
3. Задачи психологии.
4. Классификация психических явлений

Вопросы для самопроверки

1. Дайте определение психологии как науки.
2. В чем состоят различия между научной и житейской психологией?
3. Что является предметом психологии?
4. Дайте классификацию психических явлений.
5. Какие психические процессы вы знаете?
6. В чем основное отличие психических состояний и психических процессов?

Литература: [19], [28], [44], [51], [57], [76]

Задание 1.2. Основные исторические этапы развития психологической науки

План

1. Формирование и развитие психологии как науки.
2. История предмета психологии: психология как наука о душе, психология как наука о сознании, психология как наука о поведении, психология как наука о психике и психических явлениях.
3. Основные психологические теории и направления.
4. Современное состояние психологии.

Вопросы для самопроверки

1. Какие периоды и этапы выделяют в истории психологии? Каковы критерии их выделения?
2. В чем состояли основные условия формирования психологии как самостоятельной науки?
3. Какие признаки свидетельствовали о становлении психологии как самостоятельной науки?
4. Перечислите основные психологические направления и охарактеризуйте их.
5. Что является предметом психологии на современном этапе?
6. Какие направления психологической науки наиболее активно развиваются на современном этапе?

Литература: [31], [45], [57], [59], [66], [67], [79], [80], [89], [93]

Задание 1.3. Место психологии в системе научного знания

План

1. Взаимосвязь психологии и современных наук.
2. Фундаментальные и прикладные отрасли психологии.
3. Основные направления практической психологии.

Вопросы для самопроверки

1. Какие тенденции развития характерны для современного состояния психологии?
2. Чем отличаются фундаментальные исследования от прикладных?
3. Что такое практическая психология и чем она отличается от прикладных исследований?

Литература: [5], [6], [19], [26], [49], [50], [51], [57], [76]

Задание 1.4. Методы психологии

План

1. Понятия «метод» и «методология».
2. Принципы психологии.
3. Особенности исследования в психологии.
4. Виды методов и их характеристика.

Вопросы для самопроверки

1. Перечислите и охарактеризуйте основные принципы психологических исследований.
2. В чем сущность принципа детерминизма?

3. Докажите важность принципа единства сознания и деятельности для психологических исследований.

4. Какие методы психологических исследований вы знаете? Охарактеризуйте их.

5. Когда в психологических исследованиях используют лонгитюдные методы?

6. Что лежит в основе проективных тестов, их особенности?

7. Каковы современные требования к тестам?

8. Раскройте сущность моделирования в психологии.

Литература: [6], [27], [39], [44], [49], [51], [57], [66], [79], [95]

Задание 1.5. Происхождение и развитие сознания человека

План

1. Психика как свойство высокоорганизованной материи.
2. Предпосылки и условия возникновения сознания.
3. Структура сознания и его характеристики.
4. Понятие «бессознательное». Измененные состояния сознания.

Вопросы для самопроверки

1. Охарактеризуйте основные функции психики.
2. Назовите основные стадии развития психики и поведения животных.
3. Объясните суть понятия «сознание». В чем проявляется взаимосвязь строения мозга и сознания?
4. Раскройте содержание основных положений культурно-исторической теории развития высших психических функций Л. С. Выготского.
5. Что такое бессознательное и какова его роль в регуляции поведения?

Литература: [6], [19], [20], [24], [25], [27], [28], [57], [76], [79]

Задание 1.6. Психологическая теория деятельности

План

1. Общие характеристики деятельности.
2. Потребности, мотивы и цели в структуре деятельности.
3. Соотношение внешней и внутренней форм деятельности.
4. Навыки и умения в структуре деятельности.
5. Виды деятельности.

Вопросы для самопроверки

1. Назовите отличия деятельности человека от активности животных.
2. Охарактеризуйте основные этапы формирования и развития мотивов.
3. В чем сущность автоматизации отдельных элементов деятельности?
4. Перечислите и охарактеризуйте этапы формирования навыка.
5. Ведущая деятельность и ее значение на различных возрастных этапах.

Литература: [6], [19], [20], [25], [27], [37], [39], [44], [51], [57], [67], [76], [79]

Задание 2.1. Внимание

План

1. Внимание как психический процесс.
2. Виды внимания.
3. Свойства внимания.
4. Индивидуальные особенности внимания.
5. Развитие внимания в онтогенезе.

Вопросы для самопроверки

1. Обоснуйте значение внимания для познавательных процессов.
2. Каковы свойства внимания?
3. Назовите основные виды внимания.
4. Что лежит в основе непроизвольного внимания?
5. Докажите, что произвольное внимание имеет социальную природу.
6. Какое свойство внимания наименее поддается тренировке и развитию?

Литература: [6], [19], [20], [28], [40], [49], [51], [57], [72], [73], [76], [91]

Задание 2.2. Ощущения

План

1. Физиологическая основа ощущений. Строение анализаторов.
2. Виды ощущений и их характеристика.

3. Основные свойства и характеристики ощущений.
4. Сенсорная адаптация и взаимодействие ощущений.
5. Развитие ощущений в онтогенезе.

Вопросы для самопроверки

1. Каковы основные характеристики ощущения как психического процесса?
2. Что является физиологическим механизмом ощущений?
Что такое анализатор?
3. Что такое модальность ощущений?
4. Охарактеризуйте основные виды ощущений.
5. Расскажите об основных свойствах ощущений.
6. Что вы знаете об абсолютном и относительном порогах ощущений?

Литература: [5], [6], [19], [20], [40], [44], [51], [57], [72], [73], [76]

Задание 2.3. Восприятие

План

1. Общая характеристика восприятия.
2. Ощущение и восприятие: взаимосвязь и отличия.
3. Свойства восприятия.
4. Виды восприятия.

Вопросы для самопроверки

1. В чем специфика восприятия как уровня переработки информации по сравнению с ощущениями?
2. Что является физиологической основой возникновения целостного образа?
3. Что значит понятие «константность восприятия»?
4. Что вы знаете об иллюзиях восприятия?
5. В чем проявляются индивидуальные различия в восприятии?
6. Раскройте основные закономерности развития восприятия у детей.

Литература: [6], [19], [20], [40], [44], [51], [53], [57], [72], [73], [76]

Задание 2.4. Память

План

1. Память как познавательный психический процесс.
2. Основные виды памяти.

3. Основные процессы и механизмы памяти.
4. Индивидуальные особенности памяти и ее развитие.

Вопросы для самопроверки

1. Какую роль играет память в познавательной деятельности человека?
2. Какие теории памяти вы знаете?
3. Какие функции выполняет оперативная память?
4. В чем значение кратковременной памяти?
5. Чем отличаются механическое и смысловое запоминания?
6. От чего зависит эффективность запоминания?
7. Что такое реминисценция?
8. В чем сущность «эффекта Зейгарник»?

Литература: [6], [12], [19], [20], [40], [44], [51], [53], [57], [72], [73], [76], [88]

Задание 2.5. Мышление

План

1. Основные характеристики мышления.
2. Операции и формы мышления.
3. Виды мышления.
4. Соотношение понятий «мышление» и «интеллект».
5. Основные этапы формирования мышления.
6. Взаимосвязь мышления и речи.
7. Творческое мышление, креативность.

Вопросы для самопроверки

1. Какова роль мышления в познавательной деятельности человека?
2. Почему мышление определяют как обобщенный и опосредствованный познавательный процесс?
3. Чем отличается суждение от умозаключения?
4. Какой вид мышления, выделяемый по форме, возникает позже остальных?
5. Как взаимосвязаны мышление и речь?
6. Охарактеризуйте понятие «креативность».

Литература: [5], [6], [19], [20], [33], [35], [40], [44], [51], [57], [72], [82]

Задание 2.6. Речь

План

1. Общая характеристика речи.
2. Физиологические основы речи.
3. Основные виды речи.
4. Функции речи.
5. Основные этапы формирования речи.

Вопросы для самопроверки

1. Дайте характеристику речи как средства общения.
2. В чем отличие понятий «язык» и «речь»?
3. В чем выражается взаимосвязь мышления и речи?
4. В чем сущность внутренней речи?
5. Охарактеризуйте понятие «эгоцентрическая речь».
6. Какие функции выполняет речь?
7. Назовите и охарактеризуйте виды устной речи.

Литература: [5], [6], [19], [20], [33], [35], [40], [44], [51], [57]

Задание 2.7. Воображение

План

1. Понятие «воображение».
2. Виды воображения и его функции.
3. Приемы воображения.
4. Влияние воображения на органические процессы.

Вопросы для самопроверки

1. Какова роль воображения в познавательной деятельности человека?
2. В чем сходство и отличия воображения и мышления?
3. Что такое репродуктивное воображение?
4. Какую роль в жизни человека играет мечта?
5. Приведите примеры агглютинации в творчестве.
6. Почему воображение обуславливает творчество человека?

Литература: [5], [6], [19], [20], [23], [28], [40], [51], [57], [72], [92]

Задание 3.1. Введение в психологию личности

План

1. Проблема личности в психологии. Понятия «индивид», «личность», «индивидуальность», «субъект».

2. Социализация личности.
3. Формирование и развитие личности. Периодизация личностного развития.
4. Основные подходы к изучению личности.
5. Структура личности.

Вопросы для самопроверки

1. Отличительные характеристики понятий «индивид» и «личность».
2. Факторы социализации личности.
3. Охарактеризуйте основные подходы к периодизации развития личности.
4. В чем сущность кризисных этапов развития личности?
5. Какие подструктуры личности выделяет К. К. Платонов?
6. Охарактеризуйте понятие «психическое новообразование».
7. Какие защитные механизмы личности выделяет З. Фрейд?
8. Какое из понятий близко по своему значению к понятию «Я-концепция»?

Литература: [5], [6], [10], [11], [15], [40], [51], [57], [66], [67], [74]

Задание 3.2. Темперамент

План

1. Темперамент в структуре личности.
2. История изучения темперамента.
3. Физиологическая основа темперамента. Учение И. П. Павлова о типах ВНД.
4. Психологические характеристики темперамента.
5. Основные типы темперамента и их характеристика.

Вопросы для самопроверки

1. Из каких фундаментальных свойств нервной системы складывается тип высшей нервной деятельности?
2. Проведите соответствие темпераментов определенным типам ВНД.
3. Как влияет темперамент на стиль деятельности личности?
4. Охарактеризуйте такие свойства темперамента, как «экстраверсия – интроверсия».
5. В чем выражаются особенности соотношения темперамента и успешности деятельности человека?

Литература: [6], [27], [40], [51], [52], [57], [62], [74], [92]

Задание 3.3. Характер

План

1. Характер как система наиболее общих устойчивых черт личности.
2. Условия формирования характера.
3. Черты характера и их классификация.
4. Типы акцентуаций характера.

Вопросы для самопроверки

1. Какую из особенностей личности можно назвать «чертой характера»?
2. В чем сущность и значение динамического стереотипа?
3. Назовите факторы формирования характера?
4. Как взаимосвязаны темперамент и характер?
5. Какой возрастной период наиболее характерен для проявления акцентуаций характера?
6. В чем состоят отличия акцентуаций от психопатий?

Литература: [5], [6], [27], [40], [47], [57], [62], [74], [92]

Задание 3.4. Способности

План

1. Способности в структуре личности.
2. Критерии способностей.
3. Теоретические взгляды на природу способностей.
4. Виды способностей.
5. Задатки как природные предпосылки способностей.

Вопросы для самопроверки

1. Какие из особенностей личности можно назвать «способностями»?
2. Что относится к общим способностям?
3. Назовите уровни развития способностей.
4. Каким требованиям должна соответствовать деятельность, формирующая способности?
5. Что является физиологическими предпосылками развития способностей?
6. Какие теоретические подходы к природе способностей существуют в настоящее время?

Литература: [5], [6], [27], [40], [47], [51], [57], [62], [74], [92]

Задание 3.5. Эмоции и чувства

План

1. Эмоции как особая форма отражения реальности.
2. Функции и свойства эмоций.
3. Теории эмоций.
4. Виды эмоциональных переживаний.
5. Высшие чувства и их классификация.

Вопросы для самопроверки

1. В чем сущность отражательной функции эмоций?
2. Назовите отличия эмоций и чувств.
3. Охарактеризуйте взаимосвязь эмоций и потребностей.
4. Как эмоции связаны с деятельностью нервной системы?
5. В какой из теорий органические изменения считаются причиной, а не следствием эмоций?
6. Охарактеризуйте аффект как эмоциональное состояние.
7. Опишите фазы протекания стресса.
8. Докажите, что чувства социально обусловлены.

Литература: [6], [9], [17], [18], [19], [21], [29], [36], [43], [51], [53], [57], [77], [91], [92]

Задание 3.6. Воля

План

1. Воля и ее основные признаки.
2. Структура волевого действия.
3. Функции воли.
4. Волевые качества личности.
5. Развитие воли в онтогенезе.

Вопросы для самопроверки

1. Как проявляется активизирующая функция воли?
2. Назовите признаки волевого действия.
3. Почему И. П. Павлов назвал волю «рефлексом свободы»?
4. Назовите фазы волевого процесса. Какая из них является наиболее важной?
5. От чего зависит интенсивность волевого усилия?
6. Как воля связана с понятием «локус контроля»?

Литература: [5], [6], [38], [39], [40], [51], [57], [95]

Задание 4.1. Введение в социальную психологию

План

1. Предмет и структура социальной психологии.
2. История развития социальной психологии.
3. Социально-психологические феномены.
4. Совместная деятельность как предмет социальной психологии.

Вопросы для самопроверки

1. Охарактеризуйте исторические этапы развития социальной психологии.
2. Что можно отнести к массовидным психическим явлениям?
3. Назовите основные признаки совместной деятельности.
4. Назовите критерии, влияющие на успешность совместной деятельности.
5. Как взаимосвязаны совместная деятельность и общение?

Литература: [1], [6], [10], [11], [32], [55], [56], [64], [92]

Задание 4.2. Общение

План

1. Содержание, цели и средства общения.
2. Виды общения.
3. Структурные элементы (стороны) общения.
4. Невербальное общение.
5. Характеристика барьеров общения.
6. Оптимизация межличностного общения.

Вопросы для самопроверки

1. Назовите виды общения в зависимости от средств коммуникации.
2. Охарактеризуйте коммуникативный элемент общения.
3. В чем сущность интерактивного элемента общения?
4. Назовите механизмы межличностной перцепции.
5. Охарактеризуйте эффект ореола и эффект стереотипизации, возникающие в общении.
6. Что относится к вербальным барьерам общения?
7. Назовите невербальные средства общения.
8. В какие возрастные периоды общение можно назвать «ведущей деятельностью»?

9. Какие техники и приемы являются наиболее эффективными в деловом общении?

Литература: [1], [6], [10], [11], [32], [55], [56], [64], [92]

Задание 4.3. Психология малых групп и коллективов

План

1. Понятие «группа» в социальной психологии.
2. Количественные признаки малой группы.
3. Классификация малых групп.
4. Структура малой группы.
5. Коллектив как малая группа.

Вопросы для самопроверки

1. Назовите основные признаки малой группы?
2. Какие группы называют референтными?
3. Опишите динамику малой группы в сфере межличностных отношений.
4. Какой параметр заложен в основу деления групп на формальные и неформальные?
5. Как складывается статусно-ролевая структура группы?
6. Назовите признаки коллектива.

Литература: [1], [6], [10], [11], [32], [55], [56], [60], [64], [92]

Задание 4.4. Межличностные отношения в группах и коллективах

План

1. Официальные и неофициальные отношения в группе.
2. Лидерство и руководство в группе.
3. Групповые нормы. Социальные роли.
4. Причины конформного поведения.
5. Социометрическое исследование межличностных отношений в группе.

Вопросы для самопроверки

1. Какие теории лидерства существуют в психологии?
2. В чем сущность понятия «харизматическое лидерство»?
3. Какие параметры определяют сплоченность группы?
4. Кем была разработана методика социометрического исследования?
5. Перечислите функции лидера.

6. Назовите отличительные характеристики лидера и руководителя.

7. Охарактеризуйте факторы конформного поведения.

8. Как взаимосвязаны групповые нормы и социальные роли?

Литература: [1], [6], [10], [11], [32], [55], [56], [60], [64], [92]

Задание 4.5. Основы конфликтологии

План

1. Понятие «конфликт». Конфликтная ситуация.
2. Структура конфликта.
3. Типы конфликтов.
4. Динамика конфликта.
5. Стратегии поведения в конфликте.
6. Сущность управления конфликтами. Методы разрешения конфликтов.

Вопросы для самопроверки

1. Что такое предмет конфликта?
2. Что может быть объектом конфликта?
3. Какова связь предмета конфликта с социальными противоречиями?
4. Каковы конструктивные функции конфликта?
5. Что необходимо для того, чтобы конфликтная ситуация «переросла» в конфликт?
6. В чем сущность внутриличностного конфликта?
7. Какие причины субъективного характера порождают групповые конфликты?
8. Охарактеризуйте стратегии поведения личности в конфликте.
9. Какие существуют предпосылки успешного разрешения конфликта?
10. Какие существуют правила переговорного взаимодействия?

Литература: [1], [6], [10], [11], [12], [13], [30], [32], [47], [55], [56], [64], [92]

Задание 5.1. Психология трудовой деятельности

План

1. Предмет и задачи психологии труда.
2. Классификационные признаки трудовой деятельности.

3. Характеристика профессиональной среды.
4. Психические состояния, возникающие в процессе труда.
5. Психологические аспекты травматизма.

Вопросы для самопроверки

1. Что такое профессиограмма?
2. Назовите этапы процесса профессионального отбора.
3. Какой комплекс мероприятий включает профориентация?
4. Какие типы предметов труда существуют?
5. Какие фазы отмечают в работоспособности?
6. Перечислите факторы, повышающие подверженность травматизму.
7. Какие психические состояния возникают в процессе труда?
8. С чем связано напряжение в процессе трудовой деятельности?

Литература: [3], [34], [37], [40], [42], [48], [57], [60], [61], [71], [72], [76], [85], [86]

Задание 5.2. Проблема взаимодействия человека и техники ***План***

1. Особенности инженерной психологии как науки.
2. Общая характеристика систем «человек–машина–среда».
3. Классификация СЧМС.
4. Распределение функций между человеком и техникой.

Вопросы для самопроверки

1. Какие закономерности изучает инженерная психология?
2. Как классифицируются системы ЧМС по их целевому значению?
3. Назовите функциональные характеристики человека и техники.
4. Какой принцип положен в основу распределения функций между человеком и техникой?

Литература: [3], [40], [42], [48], [57], [60], [61], [71], [72], [76], [85], [86]

Задание 5.3. Психологическая характеристика деятельности человека-оператора в СЧМС

План

1. Понятие «операторская деятельность».

2. Классификация видов операторской деятельности.
3. Специфика деятельности человека-оператора.
4. Этапы деятельности человека-оператора.

Вопросы для самопроверки

1. Какие субъектные факторы влияют на эффективность операторской деятельности?
2. Какие объектные факторы влияют на эффективность деятельности человека-оператора?
3. В чем состоит специфика деятельности человека-оператора?
4. Назовите необходимые условия организации операторской деятельности.

Литература: [3], [40], [42], [48], [57], [60], [61], [71], [72], [76], [86], [87]

Задание 5.4. Природа информационного стресса человека-оператора

План

1. Особенности психического стресса. Его виды.
2. Причины информационного стресса человека-оператора.
3. Изменения поведенческой активности в экстремальных условиях.

Вопросы для самопроверки

1. Назовите факторы, влияющие на возникновение информационного стресса у человека-оператора.
2. Какова роль средств отображения информации в возникновении информационного стресса?
3. Какие последствия имеет информационный стресс?
4. Что относится к группе субъектных причин информационного стресса?
5. Какие формы изменений поведенческой активности в экстремальных условиях можно выделить?
6. Чем характеризуется целесообразно-активная форма поведения в экстремальных условиях?

Литература: [16], [40], [42], [48], [58], [60], [61], [71], [72], [76], [85], [86]

Задание 5.5. Инженерно-психологическое проектирование

План

1. Особенности технического мышления.
2. Особенности инженерно-психологического проектирования.
3. Оптимальное информационное взаимодействие человека и техники.
4. Средства деятельности человека-оператора.

Вопросы для самопроверки

1. В чем особенности создания знаково-технической модели объекта?
2. Как учитывается работа анализаторов человека при конструировании средств отображения информации?
3. Особенности компоновки средств отображения информации.
4. Какие из структурных инженерно-психологических показателей являются наиболее важными при проектировании СЧМС?

Литература: [40], [42], [48], [57], [58], [60], [61], [71], [72], [76], [85], [86], [87]

Задание 6.1. Введение в педагогическую психологию

План

1. Предмет педагогической психологии.
2. Задачи педагогической психологии.
3. Основные понятия педагогической психологии.
4. Взаимосвязь обучения и развития.

Вопросы для самопроверки

1. Какое влияние на становление и развитие педагогической психологии оказали основные направления развития психологии?
2. Как соотносятся задачи педагогической психологии с современным уровнем развития этой науки?
3. В чем заключается разница между понятиями «научение», «учение» и «учебная деятельность»?
4. В чем значение обучения для развития личности?
5. Что является движущими силами психического развития?
6. В чем сущность понятия «зона ближайшего развития»?

Литература: [2], [4], [5], [6], [14], [22], [23], [25], [26], [35], [90]

Задание 6.2. Общая характеристика учебной деятельности

План

1. Основные характеристики учебной деятельности.
2. Теории учебной деятельности.
3. Структура учебной деятельности.
4. Усвоение как центральное звено учебной деятельности.

Вопросы для самопроверки

1. Что входит в предметное содержание учебной деятельности?
2. Какие виды учебных действий выделяют в структуре учебной деятельности?
3. Какая связь между контролем, оценкой учителя и самоконтролем и самооценкой обучающегося?
4. Какие мотивы называют внутренними и внешними?
5. Какова системная организация учебной мотивации?
6. Назовите психологические компоненты усвоения.

Литература: [2], [4], [5], [6], [14], [22], [23], [25], [26], [35], [46], [90]

Задание 6.3. Психологическая характеристика факторов воспитания

План

1. Психологические аспекты воспитания.
2. Внешние и внутренние факторы воспитания.
3. Структура процесса воспитания.
4. Особенности воспитательных воздействий в разные возрастные периоды.

Вопросы для самопроверки

1. Как взаимосвязаны обучение и воспитание?
2. Какова роль социальных институтов в воспитании?
3. Какова роль семьи в процессе воспитания?
4. Как взаимосвязаны цели, содержание и методы воспитания?

Литература: [2], [4], [5], [14], [22], [23], [24], [25], [35], [52], [85], [90]

Задание 6.4. Педагогическое общение. Стили педагогической деятельности, затруднения в педагогическом общении

План

1. Педагогическая деятельность: формы, характеристики, содержание.

2. Педагогическая направленность и мотивация педагогической деятельности.
3. Функции педагога. Компоненты педагогической деятельности.
4. Педагогические способности.
5. Стили педагогической деятельности.

Вопросы для самопроверки

1. Что отличает профессию типа «человек–человек» от профессий других типов?
2. Каковы составляющие педагогического профессионального самосознания?
3. Охарактеризуйте педагогические способности.
4. Какие качества личности педагога являются профессионально значимыми?
5. От чего зависит и чем определяется стиль педагогической деятельности?

Литература: [2], [3], [4], [5], [14], [25], [26], [34], [39], [46], [54], [58], [65], [75], [85], [90]

Задание 6.5. Психологический анализ урока

План

1. Общая характеристика психологического анализа урока.
2. Форма психологического анализа урока.
3. Объекты психологического анализа урока.
4. Уровни психологического анализа.
5. Схема психологического анализа урока.

Вопросы для самопроверки

1. Что выступает в качестве основного психологического механизма анализа урока?
2. В чем основное отличие психологического анализа от педагогического анализа урока?
3. В чем отличия между тремя уровнями психологического анализа урока?
4. Что может являться объектом психологического анализа урока?
5. В чем сущность психологического анализа урока на основе деятельностного подхода?

Литература: [2], [4], [5], [14], [22], [25], [26], [35], [46], [85], [90]

2.4. Рекомендации по выполнению заданий управляемой самостоятельной работы

Если семинар – форма самостоятельной работы, подготовленной, организованной и осуществляемой под руководством преподавателя, то управляемая самостоятельная работа (УСР) – форма самостоятельной работы, содержание которой определяется преподавателем, а организация и осуществление – студентом, что способствует формированию умений самостоятельной гностической деятельности и навыков ее самоорганизации.

Задания УСР составлены таким образом, чтобы вопросы для самопроверки выступали в определенном смысле планом письменного ответа на поставленные в каждой работе вопросы.

Стратегия выполнения заданий УСР состоит в обязательном:

- самостоятельном изучении источников, представленных в каждой ее теме;
- кратком (5–15 печатных листов формата А4) письменном ответе на вопросы, поставленные по каждой из тем;
- оформлении ссылок на источник, из которого взята информация для ответа.

УСР по каждому из изучаемых разделов выполняется в форме реферата и сдается преподавателю в установленные им сроки. Студенты должны ответить на каждый вопрос, так как они подобны вопросам, выносимым на экзамен. Все работы проверяются и оцениваются преподавателем, выявленные ошибки обязательно исправляются студентом. Выполнение всех заданий УСР является допуском к экзамену.

2.5. Тематика рефератов

1. Динамика развития профессионального самосознания в учебно-профессиональных группах с различным уровнем сплоченности.

2. Динамика становления профессионального самосознания в учебно-профессиональных группах, находящихся на различном этапе развития.

3. Жизненные стремления студентов как отражение их личностной зрелости.

4. Жизненные стремления студентов как отражение их профессиональной зрелости.

5. Представления студентов педагогических специальностей о профессиональной группе.

6. Личностная зрелость студента педагогической специальности как детерминанта коммуникативной компетентности.

7. Представления студентов о «Другом» в контексте профессиональной деятельности.

8. Личностные деформации студенчества на этапе профессиональной подготовки.

9. Психологические особенности самоутверждения студентов различных специальностей.

10. Психологические особенности самореализации студентов различных специальностей.

11. Психологические особенности самореализации студентов с различным уровнем сформированности профессионального самосознания.

12. Профессиональные стереотипы как компонент деятельности будущего специалиста.

13. Проблемы взаимодействия профессионалов в системе «человек–машина».

14. Взаимная ответственность специалистов программистов и инженеров за использование компьютерных технологий.

15. Инженерно-психологический подход к профессиональной деятельности и профессионалам.

16. Ценностные ориентации как составляющая индивидуального ресурса профессионального развития педагогов.

17. Сформированность концептуальной модели деятельности как условие профессиональной адаптации педагога (программиста, инженера).

18. Взаимосвязь личностного и профессионального развития.

19. Методы релаксации как средство оптимизации неблагоприятных психических состояний в трудовой деятельности.

20. Оптимизация психических состояний в трудовой деятельности средствами аудиовизуального воздействия.

21. Служба персонала и принципы ее работы в фирме.

22. Место и роль мотивов и стимулов в современной модели социальной организации труда.

23. Психологические и социальные факторы оптимизации современных методов управления и организации в трудовых коллективах.

24. Профессии и профессионалы как предмет исследования.
25. Психологические последствия вынужденной смены профессии.
26. Специфика профессиональных конфликтов в профессиональных сообществах.
27. Динамика Образа «Я» в ходе получения специального образования.
28. Техника активного воображения в профессиональной ориентации.
29. Формы проявления и способы разрешения внутриличностных конфликтов студентов в период обучения.
30. Взаимосвязь активных методов обучения и развития коммуникативной компетентности.
31. Взаимосвязь стиля взаимодействия педагога с обучающимися и социально-психологического климата.
32. Взаимосвязь психологической совместимости членов группы и социально-психологического климата группы.
33. Динамика ценностных ориентаций студентов на начальном (конечном) этапе обучения.
34. Гендерный аспект ценностных ориентаций студентов (старших школьников).
35. Демографический аспект ценностных ориентаций студентов (старших школьников).
36. Социально-психологический климат коллектива и его обусловленность деятельностью руководителя.
37. Особенности восприятия студентами инженерного профиля преподавателей гуманитарных дисциплин.
38. Специфика гендерных ценностей в социальных (профессиональных, возрастных, этнических) группах.
39. Профессиональные деформации личности в системе «человек–человек».
40. Профессиональные деформации личности в системе «человек–машина».
41. Коммуникативные качества современных руководителей (студентов, педагогов): выявление и оценка.
42. Формирование коммуникативных умений студентов инженерного профиля.
43. Межличностные отношения в детском (студенческом, трудовом) коллективе: диагностика и коррекция.

44. Влияние общения со сверстниками на профессиональное самоопределение старшеклассников.

45. Формирование готовности личности к профессиональной деятельности.

46. Психологическая готовность студентов (учащихся) к различным видам деятельности (творческой, учебной, трудовой).

47. Формирование психологической культуры личности в процессе занятий (на примере своей специальности).

48. Взаимосвязь доминирующего психического состояния с успешностью учебной (профессиональной) деятельности.

49. Взаимосвязь чувства юмора и статуса обучающегося в студенческом коллективе.

50. Зависимость успешности формирования Образа «Я» личности от самоотношения.

51. Специфика самоопределения на разных этапах становления личности (личностного, профессионального, жизненного, семейного, студентов различных специальностей либо разных возрастов).

52. Сравнительный анализ представлений студентов различных специальностей о достижении вершины профессионализма.

3. РАЗДЕЛ КОНТРОЛЯ ЗНАНИЙ

3.1. Вопросы для подготовки к экзамену

1. Предмет и задачи психологии. Этапы развития психологии как науки.
2. Принципы психологии. Структура психологии, ее отрасли.
3. Методы исследования в психологии.
4. Теория психического отражения.
5. Формы поведения животных и человека.
6. Различия психики животных и человека.
7. Основные филогенетические предпосылки происхождения сознания.
7. Развитие сознания и самосознания.
9. Общее представление о личности. Структура личности.
10. Направленность личности: потребности, мотивы, интересы, влечения, желания, склонности, установки, идеалы, убеждения, мировоззрение.
11. Потребности: классификация и иерархия.
12. Опыт личности: знания, навыки, умения, привычки поведения.
13. Формирование и развитие личности.
14. Понятие «деятельность». Структура деятельности.
15. Освоение деятельности: операции, действия, навыки; умения; привычки.
16. Виды деятельности и их развитие у человека (общение, игра, учение, труд).
17. Понятие «индивидуальный стиль деятельности» и его составляющие.
18. Виды речи, ее свойства.
19. Формирование и развитие речи: гуление, лепет, эгоцентрическая речь.
20. Характеристика общения и его структура.
21. Виды и функции общения.
22. Онтогенетическое развитие общения.
23. Понятия «малая группа» и «коллектив».
24. Стадии развития коллектива.
25. Малые группы: композиция, структура, уровень сплоченности.

26. Проблема лидерства.
27. Межличностные отношения в группах и коллективах.
28. Виды ощущений: их классификация.
29. Свойства ощущений: пороги, адаптация, взаимодействие.
30. Виды восприятия.
31. Свойства восприятия.
32. Виды и функции внимания.
33. Свойства внимания.
34. Развитие внимания.
35. Процессы памяти и их характеристика.
36. Виды памяти.
37. Свойства памяти.
38. Формирование и развитие памяти.
39. Природа и виды мышления.
40. Операции мыслительной деятельности.
41. Виды и функции воображения.
42. Развитие воображения.
43. Развитие мышления.
44. Классификация и виды эмоций.
45. Виды эмоций и их функции.
46. Эмоции и чувства. Виды чувств.
47. Характеристика воли и волевых действий.
48. Развитие эмоционально-волевой сферы личности.
49. Понятие «психическое состояние» и его виды.
50. Регуляция и саморегуляция психических состояний.
51. Характеристика темперамента и его типология.
52. Темперамент и личность.
53. Структура и типология характера.
54. Место и роль характера в общей структуре личности.
55. Личность и формирование характера.
56. Задатки как природные предпосылки развития способностей.
57. Общие способности. Одаренность, талант.
58. Понятие «способности» и их виды.
59. Развитие способностей и формирование личности.
60. Психологические основы обучения.
61. Психологические теории обучения.
62. Психологические основы принципов обучения.
63. Психологические основы методов и форм обучения.

3. Самосознание можно определить как:

- а) повышенное внимание к себе;
- б) совокупность представлений о себе;
- в) направленность личности;
- г) уровень притязаний.

Вариант 2

1. Сознание как высшая форма психики.

2. Понятие «мышление». Виды мышления.

3. Возможность исследователя влиять на протекание психического процесса или формирования свойства является главным достоинством:

- а) наблюдения;
- б) эксперимента;
- в) контент-анализа;
- г) анализа продуктов деятельности.

Вариант 3

1. Психологическая характеристика деятельности.

2. Значение ощущений в жизни человека. Виды ощущений.

3. Краткое, стандартизированное психологическое испытание, в результате которого оценивается тот или иной психический процесс, – это:

- а) эксперимент;
- б) тестирование;
- в) наблюдение;
- г) самонаблюдение.

Вариант 4

1. Задатки и способности в структуре личности.

2. Теории лидерства в психологии.

3. Процесс приписывания причин, объясняющих поведение другого человека, – это:

- а) рефлексия;
- б) эмпатия;
- в) каузальная атрибуция;
- г) фрустрация.

Вариант 5

1. Темперамент и основные свойства нервной системы человека.

2. Функции и структура общения.

3. На формирование характера особенно воздействует:

- а) генотипический фонд;
- б) средовые влияния;

- в) внутренние побуждения личности;
- г) сумма генотипических и средовых влияний.

Вариант 6

1. Типы акцентуаций характера.
2. Речь как средство общения и обобщения.
3. В психологии общий адаптационный синдром называют:
 - а) фрустрацией;
 - б) эмпатией;
 - в) стрессом;
 - г) рефлексией.

Вариант 7

1. Понятие «характер». Структура характера.
2. Психологическая характеристика педагогического общения.
3. В психологическое понятие «личность» не включается:
 - а) фенотипические особенности;
 - б) ценностные ориентации;
 - в) направленность.

Вариант 8

1. Основные подходы к изучению личности в психологии.
2. Индивидуальный стиль деятельности педагога.
3. Особенности темперамента определяются:
 - а) типом телосложения;
 - б) количеством общей энергии;
 - в) типом высшей нервной деятельности.

Вариант 9

1. Функции эмоций. Теории эмоций.
2. Группа как социальная общность. Классификация групп.
3. Задатки как предпосылки способностей:
 - а) формируются прижизненно;
 - б) являются анатомо-физиологическими особенностями строения анализаторных систем;
 - в) являются приобретенными.

3.3. Рекомендации по выполнению контрольной работы

Домашняя контрольная работа выполняется студентами заочной формы получения образования при наличии ее в учебном плане. Выполненная контрольная работа – свидетельство того, что студент самостоятельно изучил материал курса.

Вариант контрольной работы определяется шифром студента (последняя цифра номера зачетной книжки).

Контрольная работа должна иметь титульный лист, на котором указываются: название дисциплины, вариант, Ф. И. О. студента, номер группы, шифр.

При выполнении работы необходимо:

– пронумеровать листы на нижнем поле в правом углу (титульный лист учитывается, но номер на нем не ставится);

– в конце привести список использованной литературы, оформленный в соответствии с требованиями ГОСТ 7.1–2003 «Система стандартов по информации, библиотечному и издательскому делу. Библиографическое описание документа. Общие требования и правила составления» (М., 2003);

– в тексте делать ссылки на литературу;

– цитаты брать в кавычки и указывать цифрой источник из списка литературы;

– оставить чистый лист для рецензии педагога.

Оформление работы выполняется по следующим правилам:

1) шрифт – Times New Roman, размер 14 пт;

2) межстрочный интервал – одинарный;

3) поля: левое – 30 мм, верхнее, нижнее – 20 мм, правое – 10 мм.

Контрольная работа должна быть выполнена в срок согласно установленному графику. Контрольная работа, выполненная не по своему варианту, не учитывается и возвращается студенту без оценки. Если педагог в рецензии указал на неточности и ошибки, их необходимо проанализировать и исправить. Незачтенная контрольная работа должна быть переделана и сдана для проверки. После проверки и зачета по контрольной работе, студент допускается к сдаче зачета или экзамена.

Первый и второй вопросы контрольной работы требуют представления развернутого плана (2–3 пункта), детально раскрывающего их содержание. Вопрос 3 (тестовое задание) включает выбор правильного ответа, составление ряда из понятий, а также обоснование сделанного выбора.

Контрольная работа выполняется печатным способом (на компьютере) на листах формата А4 и брошюруется (помещается в папку-скоросшиватель).

В конце работы должны быть поставлены дата выполнения и подпись студента.

4. ВСПОМОГАТЕЛЬНЫЙ РАЗДЕЛ

4.1. Содержание учебного материала учебной программы дисциплины

РАЗДЕЛ 1. ВВЕДЕНИЕ В ПСИХОЛОГИЮ

ТЕМА 1.1. Общая характеристика предмета психологии. Основные исторические этапы развития психологической науки

Понятие «психология» и ее предмет. Этапы развития психологии как науки. Принципы психологии. Понятия и явления, изучаемые в психологии. Связь психологии с другими науками. Структура психологической науки. Отрасли психологии: общие и специальные; фундаментальные и прикладные.

Общая психология, ее структура. Современное состояние психологической науки. Задачи курса психологии в подготовке специалистов в области профессионального образования.

ТЕМА 1.2. Методы психологии

Понятия «методология» и «метод». Методы исследования в психологии. Классификация методов психологии. Наблюдение и эксперимент как основные методы психологического исследования. Характеристика вспомогательных методов, их диагностический потенциал. Метод опроса. Метод экспертных оценок. Метод самонаблюдения. Метод тестов: виды тестов. Психометрические требования к тестам: надежность, валидность, стандартизация. Проективный метод. Моделирование в психологии. Организация психологического исследования. Связь методов психологии с методами других наук.

ТЕМА 1.3. Происхождение и развитие сознания человека

Сущность психики. Разные подходы в понимании сущности и происхождения психики. Идеалистическое понимание существования психического начала в мире. Теория психического отражения. Сигнальный характер отражения. Психика и эволюция нервной системы. Психика и среда.

Основные этапы развития психики.

Гипотеза А. Н. Леонтьева о стадиях и уровнях психического отражения у животных, ее уточнение и развитие. Эволюция форм поведения в филогенезе. Таксисы. Тропизмы. Инстинктивное поведение. Импринтинг. Интеллектуальные формы поведения. Различия психики животных и человека.

Основные филогенетические предпосылки происхождения и развития сознания. Соотношение физиологических и психических процессов и явлений. Развитие высших психических функций человека. Структура сознания. Осознаваемое и бессознательное. Сознание и самосознание.

ТЕМА 1.4. Психологическая теория деятельности

Понятие «деятельность». Отличие деятельности от поведения и активности. Мотивация деятельности. Концепция А. Н. Леонтьева. Принцип деятельности в психологии. Психологическая структура деятельности. Понятия «цели действия», «мотивы действия», «способы действия». Действия и операции. Психическая регуляция действий. Навыки и умения, их характеристика. Познавательные навыки и умения: ориентировочные, перцептивные, мнемические, интеллектуальные. Двигательные навыки и умения. Деятельность и психические процессы. Понятие «привычка».

Деятельность как специфический тип активности личности. Деятельность и поведение. Деятельность и психические свойства личности. Деятельность и способности. Формирование способностей и самой личности в деятельности. Совместная (коллективная) и индивидуальная деятельность. Внутренний план деятельности. Интериоризация. Экстериоризация. Освоение деятельности человеком. Виды и развитие деятельности. Понятие «ведущий вид деятельности»: общение, игра, учение, труд.

РАЗДЕЛ 2. ПСИХОЛОГИЯ Познавательных ПРОЦЕССОВ

ТЕМА 2.1. Внимание

Явление и определение внимания. Особенности внимания как психического процесса и состояния человека. Физиологические основы внимания. Формирование и развитие внимания. Свойства внимания: объем, концентрация, устойчивость, переключение и распределение, отвлечение, флюктуация (колебания). Функции внимания: активизация, обеспечение избиратель-

ности познавательных процессов. Роль внимания в восприятии, памяти и мышлении. Речь и внимание. Виды внимания: произвольное, произвольное, постпроизвольное, внешнее, внутреннее, коллективное, динамическое. Связь внимания с аффективными состояниями и волей человека. Внимание как сторона ориентировочно-исследовательской деятельности. Внимательность, рассеянность как свойства личности.

ТЕМА 2.2. **Ощущение**

Понятие «ощущение». Значение ощущений в жизни человека. Анатомо-физиологические механизмы ощущений. Понятие «анализатор». Рефлекторная теория ощущений. Виды ощущений: контактные и дистантные; экстероцептивные (зрительные, слуховые, вкусовые, температурные, тактильные, обонятельные, осязательные); интероцептивные (ощущения боли, жажды, голода); проприоцептивные (кинестетические, статокинетические, вестибулярные: равновесия, ускорения). Связь ощущений с объективными свойствами среды. Специфика проявлений различных видов ощущений. Сенсорная депривация. Переработка чувственной информации человеком. Измерение и изменения ощущений. Свойства ощущений: качество, интенсивность, продолжительность. Закономерности ощущений: инерция, адаптация и взаимодействие, проявляющееся в явлениях сенсibilизации, синестезии и контраста. Количественные характеристики ощущений. Понятия «чувствительность», «абсолютный порог ощущений» и «дифференциальный порог ощущений». Примеры пороговых значений ощущений разных модальностей. Закон Вебера–Фехнера. Изменчивость абсолютного и относительного порогов ощущений.

ТЕМА 2.3. **Восприятие**

Понятие «восприятие» и его физиологическая основа. Сходство и различие восприятий и ощущений. Закономерности сенсорно-перцептивных процессов. Основные свойства восприятия: предметность, константность, целостность, осмысленность, избирательность, апперцепция. Восприятие как перцептивное действие. Роль моторных компонентов в восприятии. Восприятие пространства, времени, движения. Виды восприятия: зрительное, слуховое, тактильное, вкусовое, обонятельное, статокинетическое, кинестетическое. Активный характер восприятия. Восприятие человека человеком. Иллюзии восприятия. Механизмы вос-

приятая формы предметов и их величины. Законы восприятия. Движение и его роль в различных видах восприятия. Устойчивость образов восприятия. Восприятие, мышление и научение. Избирательность восприятия, его зависимость от личности.

ТЕМА 2.4. Память и представления

Понятие «память». Значение памяти в жизни и деятельности человека. Физиологические механизмы памяти. Характеристика процессов памяти: запоминание, сохранение, воспроизведение (узнавание и припоминание, забывание). Виды памяти: по участию волевого процесса (непроизвольная и произвольная); по длительности (сенсорная, кратковременная, долговременная, оперативная, как удержание информации в поле сознания при одновременном оперировании ею); по способу запоминания (механическая, словесно-логическая, моторная (двигательная) и эмоциональная, образная); по модальности (зрительная, слуховая, обонятельная, вкусовая, тактильная и их взаимосвязи). Свойства памяти: объем, точность, избирательность, прочность, мобилизационная готовность. Индивидуальные особенности и различия процессов памяти. Рациональные приемы развития памяти. Связь памяти и внимания. Явление реминисценции. Роль интереса и эмоций в процессах запоминания и воспроизведения материала. Теории забывания. Эффект Зейгарник. «Эффект края», «эффект привычности».

Понятие «представления». Структура и функции представлений. Особенности представлений, их виды. Связь представлений и памяти. Физиологические основы представлений. Роль сенсорных процессов в формировании представлений. Идеомоторные акты. Значение представлений в психической деятельности. Развитие представлений. Отличие представлений от образов восприятия. Представления как ступень познания: переход от чувственного познания к логическому мышлению.

ТЕМА 2.5. Мышление и речь

Понятие «мышление». Отличие мышления от остальных психических процессов: ощущений, восприятий, памяти, представлений, воображения, внимания, эмоций и воли. Особенности мышления. Качества мышления: широта, глубина, гибкость, быстрота, самостоятельность, критичность, логичность. Мышление и интеллект. Социальная природа мышления. Мышление

и речь. Содержательные компоненты мышления: понятие, суждение, умозаключение. Виды мышления: наглядно-действенное, наглядно-образное и словесно-логическое (теоретическое или абстрактное). Операции мыслительной деятельности: анализ, синтез, сравнение, конкретизация, обобщение, абстрагирование, классификация, систематизация. Индуктивное и дедуктивное мышление. Особенности творческого мышления. Индивидуальные особенности мышления.

Понятия «язык» и «речь», отражающие бытие, обозначая его. Основные функции языка: коммуникативная, экспрессивная, сигнификативная. Виды речи: внутренняя и внешняя, их назначение. Общая характеристика внешней речи. Ситуативная и контекстная речь. Речь диалогическая и монологическая. Письменная и устная речь. Психологическая характеристика речевой деятельности: аудирование, говорение (темп устной речи), письмо, чтение. Внутренняя речь, ее связь с внешней речью и мышлением.

Речь как средство общения (коммуникация) и обобщения (мышление). Отличие речи от языка. Слово как понятие. Значение и смысл слова. Свойства речи: содержательность, понятность, выразительность, воздейственность. Значение речи в жизни человека.

ТЕМА 2.6. Воображение

Понятие «воображение». Функции воображения: активизация мышления, управление эмоциональными состояниями, произвольная регуляция познавательных процессов, создание и реализация внутреннего плана действий, программирование поведения, управление состояниями. Виды воображения: произвольное и непроизвольное, активное и пассивное, репродуктивное (воссоздающее), продуктивное (творческое). Воображение и фантазия. Мечта как особый вид воображения. Сновидения, галлюцинации и грезы. Ассоциация, диссоциация. Приемы воображения: агглютинация, аналогия, акцентирование, типизация. Связь творчества с воображением. Виды творческой фантазии. Творческое воображение как отражение личности человека.

РАЗДЕЛ 3. ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ

ТЕМА 3.1. Введение в психологию личности

Понятие «личность». Различия в содержании понятий: «человек», «индивид», «личность», «субъект», «индивидуальность».

Исторические периоды в изучении личности: философско-литературный, клинический и экспериментальный. Вклад А. Ф. Лазурского, К. К. Платонова, С. Л. Рубинштейна, А. Г. Ковалева, Г. Айзенка, Г. Олпорта и Р. Кеттела в разработку проблем личности. Современные теории личности.

Психологическая структура личности по К. К. Платонову. Базовые: 1) подструктура направленности; 2) подструктура опыта; 3) подструктура психических процессов; 4) биопсихическая подструктура; налагаемые: подструктура характера, подструктура способностей. Иерархия черт направленности: потребности, мотивы, влечения, желания, интересы, склонности, установки, убеждения, мировоззрение. Классификация потребностей. Формирование направленности личности. Подструктура опыта: знания, навыки, умения, привычки поведения, ее формирование. Уровни притязаний личности. Основные параметры личности: устойчивость, единство и активность. Формирование и развитие личности. Личность как самоуправляемая система. Защитные механизмы личности. «Я-концепция».

ТЕМА 3.2. Темперамент

Понятие «темперамент». Теории темперамента – история изучения темперамента: гуморальная теория, конституциональные теории, учение И. П. Павлова о типах ВНД. Физиологическая основа темперамента. Темперамент и основные свойства нервной системы. Уровень наследуемости темперамента. Свойства темперамента: сила, подвижность, уравновешенность, сенситивность, реактивность, активность, их соотношение, темп реакций, пластичность и ригидность, лабильность, экстравертированность и интровертированность. Типология темпераментов, их характеристика. Достоинства и слабые стороны каждого из них. Проявление их основных свойств применительно к познавательным процессам, предметной деятельности и общению человека. Смешанность темпераментов. Учет темперамента в деятельности. Темперамент и личность. Понятие «индивидуальный стиль деятельности». Темперамент и свойства личности (впечатлительность и эмоциональность, импульсивность и тревожность). Темперамент и воля.

ТЕМА 3.3. Характер

Понятие «характер». Значение характера. Истоки характера человека. Выразительные признаки характера. Физиологические

основы характера. Структура характера. Характер как совокупность устойчивых черт личности. Группы черт характера: моральные, волевые, эмоциональные. Основные свойства положительного характера: нравственная воспитанность, полнота, цельность, определенность, сила, твердость, уравновешенность.

Типология характера. Общие основания для построения типологии. Теория В. Н. Мясищева. Система свойств характера: отношение к людям, деятельности, продуктам деятельности, самому себе, эмоционально-волевые качества.

Система акцентуаций по: К. Леонгарду (гипертимный, лабильный, сенситивный, шизоидный, истероидный, эпилептоидный, неустойчивый); А. Е. Личко (меланхолический, гипертимный, циклоидный, эмоционально-лабильный, неврастенический, сенситивный, психастенический, шизоидный, паранойяльный, эпилептоидный, истерический, неустойчивый, комформный). Акцентуации характера, их учет в воспитании и обучении.

Место характера в общей структуре личности. Характер и воля. Взаимосвязь характера и темперамента. Характер и мотивация поведения. Подражание, установка. Механизмы формирования характера. Индивидуальное и типическое в характере. Влияние среды и воспитания на особенности характера. Возрастные особенности становления черт характера человека. Проблема перевоспитания характера.

ТЕМА 3.4. Способности

Понятие «способности». Природа человеческих способностей. Качественная и количественная характеристика способностей. Структура способностей. Понятие «задатки». Неоднозначность связей способностей и задатков. Задатки, способности и индивидуальные различия. Соотношение понятий: «способности», «знания», «навыки», «умения». Склонности и способности.

Виды способностей: общие и специальные, теоретические и практические, учебные и творческие. Взаимосвязь и взаимная компенсация разных способностей. Уровни развития способностей. Понятие «одаренность». Талант, его происхождение и структура. Талант и мастерство. Способности и успешность деятельности. Способности и индивидуальный стиль деятельности. Классификации способностей. Уровни способностей.

Личность и способности. Условия и предпосылки для развития задатков и формирования способностей. Способности и наследственность. Гендерные различия в задатках и способностях. Факторы, благоприятствующие ускоренному развитию способностей. Темперамент и способности. Психологические требования к деятельности, формирующей способности. Способности и интересы. Способности и практическая деятельность человека.

ТЕМА 3.5. Эмоции и чувства

Общая характеристика эмоций и чувств, их физиологическая основа, значение в жизни человека. Параметры оценки эмоциональных процессов и состояний: интенсивность, продолжительность, глубина, осознанность, происхождение, условия возникновения и исчезновения, действие на организм, динамика развития, направленность, способ выражения и нейрофизиологическая основа. Внешние выражения (экспрессия) эмоций и чувств.

Классификация и виды эмоций: стенические, астенические положительные, отрицательные. Классификация и виды чувств: моральные, интеллектуальные, эстетические, практические. Основные функции эмоций и чувств: мотивационная, коммуникативная, регулятивная, сигнальная, оценочная, стимулирующая, защитная.

Эмоции и личность. Связь эмоций и потребностей человека. Эмоции и эффективность деятельности человека. Развитие эмоционально-личностной сферы человека.

ТЕМА 3.6. Воля

Понятия «воля» и «волевые действия». Значение воли в жизни человека, в организации и регуляции его деятельности и общения. Волевые качества личности. Связь волевой регуляции с мотивацией деятельности. Рефлексия и воля. Волевая регуляция поведения. Интеллектуальные и моральные основы воли. Природа волевого действия. Структура волевого действия. Волевой акт и его структура. Принятие и исполнение волевого решения. Возрастные и половые особенности произвольной активности. Развитие воли у человека. Значение игр. Система поощрений. Патология воли. Воспитание волевых качеств личности. Формирование и развитие эмоционально-волевой сферы личности.

РАЗДЕЛ 4. СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

ТЕМА 4.1. Введение в социальную психологию

Предмет и структура социальной психологии. Психические явления (процессы, состояния и свойства), характеризующие индивида и группу как субъектов социального взаимодействия. Разделы социальной психологии: социальная психология личности; психология межличностного взаимодействия (общения и отношений); психология малых групп; психология межгруппового взаимодействия; психология больших социальных групп и массовидных явлений. История развития социальной психологии. Этапы развития социальной психологии. Методы социальной психологии: исследовательские (методы сбора информации и методы ее обработки) и воздействия.

Основные социально-психологические явления: межличностные, групповые, межгрупповые, массовидные; осознаваемые и неосознаваемые. Универсальные механизмы социально-психологических явлений: подражание; внушение; заражение; убеждение; идентификация. Общение как основной механизм возникновения социально-психологических явлений.

ТЕМА 4.2. Общение

Предмет теории межличностного общения. Виды, уровни, функции межличностного общения. Структурный анализ общения: перцептивный, коммуникативный и интерактивный аспекты. Теоретические направления изучения общения: бихевиоризм, когнитивизм, психоанализ, гуманистическая психология. Потребности и мотивы личности в общении: классификация потребностей, фрустрация потребностей и ее последствия, социальная мотивация, мотив достижения в человеческих отношениях, мотивационный кризис.

Трудности межличностного общения: нарушения, барьеры, застенчивость. Дефицитарное общение: одиночество, аутичность, комплексные трудности. Деструктивное общение. Понятие «эффективное общение»: критерии и уровни успешности. Общительность, контактность, коммуникативная совместимость. Стилль общения как фактор успешности. Деловое общение.

ТЕМА 4.3. Психология малых групп и коллективов. Семья как малая группа. Функции семьи, кризисы

Понятие «малая группа». Функции группы. Генезис и развитие малой группы: детерминанты возникновения, этапность развития, механизмы групповой динамики. Интегральные социально-психологические характеристики сложившейся малой группы: структурные характеристики, нормативное поведение в группе, групповая сплоченность.

Процесс группового функционирования. Личность в групповом процессе. Положение индивида в группе в качестве ее члена: «статус» («позиция»), «роль» и ее реализация в контексте «групповых ожиданий». Межличностные отношения в групповом процессе. Процесс принятия группового решения. Феномены управления групповым процессом. Терминологические уточнения. Лидерство в малой группе. Руководство малой группой.

Прикладные вопросы психологии малой группы. Социально-психологические аспекты командообразования. Группа сверстников как институт социализации. Методы изучения групп и коллективов. Социометрия. Референтометрия. Психологическая характеристика группы.

Семья. Определение семьи. Виды семьи. Функции семьи: воспитательная, хозяйственно-бытовая, эмоционального обмена, коммуникативная, первичного социального контроля, сексуально-эротическая. Жизненный цикл семьи: добрачный период; заключение брака и возникновение супружеских отношений; рождение детей; возникновение детской подсистемы; введение детей во внесемейные институты; сложившаяся, зрелая семья; фаза, в которой дети покидают дом; стадия «опустевшего гнезда»; завершающий этап жизни семьи – после ухода из жизни одного из супругов. Параметры семейной системы: стереотипы взаимодействия, семейные правила, семейные мифы, границы семьи, стабилизаторы семьи, семейная история. Нарушения в семейной коммуникации.

ТЕМА 4.4. Межличностные отношения в группах и коллективах

Межличностное восприятие в групповом процессе. Теоретические подходы к изучению: социально-перцептивный акт как первичный структурный компонент межличностного отношения; роль группового процесса в межличностном восприятии; учет

феномена каузальной атрибуции; влияние на межличностное восприятие фактора межгруппового взаимодействия. Взаимное опосредование процессов межличностного восприятия и межличностных отношений членов группы.

Феномен межличностной совместимости. Три подхода к изучению совместимости (Н. Н. Обозов, А. Н. Обозова): структурный, функциональный, адаптивный. Схема изучения межличностной совместимости в малой группе (Р. Л. Кричевский).

ТЕМА 4.5. Основы конфликтологии

Понятие «конфликт». Причины. Личностный и групповой уровни конфликта. Типология конфликтов: в первом случае рассматриваются внутриличностные и межличностные конфликты; а во втором – организационные: внутригрупповые и межгрупповые. Причины конфликтов на внутригрупповом и межгрупповом уровнях. Инцидент. Структура конфликта. Функции конфликта: конструктивные, деструктивные и стабилизирующие. Стратегии поведения в конфликте: доминирование, сотрудничество, компромисс, приспособление, избегание. Методы разрешения межличностных конфликтов. Эффективность управления конфликтами.

РАЗДЕЛ 5. ОСНОВЫ ИНЖЕНЕРНОЙ ПСИХОЛОГИИ

ТЕМА 5.1. Психология трудовой деятельности

Предмет и задачи психологии труда. Эргономика – комплексное изучение, совершенствование и проектирование трудовой деятельности человека в системах «человек–машина–среда». Классификационные признаки трудовой деятельности. Профессиограмма.

Концепции профессионального развития (Е. А. Климов, А. К. Маркова, В. Д. Шадриков, Д. Сьюпер). Стадии профессионального становления (Е. А. Климов, 1996). Профессиональная консультация. Профессиональная ориентация. Профессиональный отбор. Этапы процесса профессионального отбора. Фазы работоспособности: мобилизация, вработываемость, оптимальность, компенсация, декомпенсация. Психические состояния, возникающие в процессе трудовой деятельности: напряжение, утомление, усталость. Профессиональные деформации. Психологические аспекты травматизма. Факторы, повышающие подверженность опасности. Профессиональное здоровье.

ТЕМА 5.2. Проблема взаимодействия человека и техники

Инженерная психология как наука, изучающая закономерности процессов информационного взаимодействия человека и техники с целью использования их в практике проектирования, создания и эксплуатации СЧМС. Общая характеристика СЧМС. Классификация СЧМС: по целевому назначению, по характеристикам человека, по характеристикам техники, по типу взаимодействия человека и машины. Распределение функций между человеком и техникой по принципу преимущественных возможностей. Функциональные характеристики человека и машины.

ТЕМА 5.3. Психологическая характеристика деятельности человека-оператора в системах «человек–машина–среда»

Понятие «операторская деятельность». Классификация видов операторской деятельности. Факторы, влияющие на эффективность операторской деятельности. Субъективные факторы. Объектные факторы. Этапы деятельности человека-оператора. Специфика операторской деятельности – опосредованное восприятие внешнего мира и управляемого объекта с помощью информационной модели. Условия и организация операторской деятельности.

РАЗДЕЛ 6. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

ТЕМА 6.1. Введение в педагогическую психологию. Основные понятия педагогической психологии. Обучение и развитие

Предмет педагогической психологии – механизмы и закономерности освоения социокультурного опыта человеком в образовательном процессе. Структура педагогической психологии: психология обучения, психология воспитания, психология педагогического взаимодействия. Задачи педагогической психологии. Совместная деятельность учителя и ученика. Проблема связи педагогического взаимодействия и психического развития ребенка. Социально-опосредованный характер психического развития. Ведущая роль обучения и воспитания в управлении психическим развитием ребенка. Понятия «ведущая деятельность» и «сен-

сивные периоды развития». Источники и движущие силы психического развития. Классические понятия психологии развития: «рост», «созревание», «дифференциация», «научение», «запечатление», «социализация».

ТЕМА 6.2. Общая характеристика учебной деятельности

Понятие «учебная деятельность» как деятельность субъекта по овладению обобщенными способами учебных действий в процессе решения учебных задач, на основе внешнего контроля и оценки, переходящих в самоконтроль и самооценку. Основные характеристики учебной деятельности. Мотивация учебной деятельности. Структура учебной деятельности. Учебные задачи и требования к ним. Психологическая сущность учебных действий и операций. Индивидуальные различия в учебной деятельности. Технологии личностно-ориентированного обучения. Индивидуализация обучения. Самостоятельная работа как учебная деятельность. Условия эффективности педагогической оценки и отметки. Понятия «обученность школьников» и «обучаемость школьников». Неуспеваемость как психолого-педагогическая проблема. Причины и типология неуспеваемости.

ТЕМА 6.3. Психологическая характеристика факторов воспитания

Теории воспитания. Основные цели воспитания. Факторы воспитания. Принципы воспитания. Методы воспитания как способы психологического взаимодействия, направленные на формирование личности и поведения человека. Классификация методов воспитания, их достоинства и недостатки, необходимость комплексного применения. Основные социальные институты, их воспитательные возможности, достоинства и недостатки.

Социально-психологические аспекты воспитания. Общение и его роль в воспитании. Совершенствование средств общения в онтогенезе. Коллектив и развитие личности. Роль семьи в воспитании детей. Воспитание как процесс формирования и изменения социальных установок ребенка.

Психология самовоспитания. Психологические предпосылки саморегуляции поведения. Психологические особенности самовоспитания. Необходимость самовоспитания в различных ви-

дах деятельности. Проблема управления и самоуправления процессом воспитания. Психолого-педагогическая помощь учителей и родителей в самовоспитании подростков. Проблемы и трудности, связанные с нравственным самовоспитанием в раннем юношеском возрасте.

ТЕМА 6.4. Педагогическое общение. Стили педагогической деятельности, затруднения в педагогическом общении

Определение педагогического общения. Специфика педагогического общения – тройная направленность: на само учебное взаимодействие, на обучающихся (их актуальное состояние, перспективные линии развития) и на предмет освоения (усвоения). Функции педагогического общения: обучающая, воспитывающая.

Стиль педагогического общения: определение, типология, характерные черты. Педагогический такт. Педагогическое общение и межличностные ценности обучающихся. Средства педагогического общения. Педагогическая тактика. Преднамеренное и непреднамеренное в педагогическом общении. Фронтальное и диадическое педагогическое общение. Предметность педагогического общения. Психология «педагогической команды». Коммуникативные способности, их роль, структура и место в деятельности педагога.

Эффективное и неэффективное поощрение. Барьеры педагогического общения, их функции. Педагогические конфликты. Типы поведения и функции педагога в конфликтных ситуациях. Восприятие педагогом конфликтной ситуации, ее анализ, поиск способов продуктивного решения. Психологические основы педагогического такта, его влияние на учебную деятельность и поведение учащихся.

ТЕМА 6.5. Психология деятельности педагога. Личностные особенности педагога. Педагогические способности

Профессиограмма педагога. Учитель как субъект педагогической деятельности. Психологические требования к личности педагога. Понятия «общие педагогические способности» и «специальные педагогические способности», их структура. Мотива-

ция педагогической деятельности, направленность. Педагогическая эмпатия и рефлексия. Характеристика учебного сотрудничества, его влияние на учебную деятельность. Индивидуальный стиль деятельности педагога. Значение саморегуляции в профессиональной деятельности педагога. Психологическая культура педагога.

Профессиональное самосознание учителя. Самообразование и самовоспитание как условие успешности деятельности учителя. Мастерство и творчество в деятельности учителя. Способы стимулирования педагогической деятельности. Пути повышения эффективности деятельности педагогического коллектива.

ТЕМА 6.6. Психологический анализ урока

Общая характеристика психологического анализа урока. Три плана (контекста) анализа урока. Предмет, форма и объекты психологического анализа урока. Три уровня психологического анализа урока: предваряющий, текущий и ретроспективный (И. А. Зимняя, Е. С. Ильинская). Педагогические умения, необходимые для аналитической деятельности учителя/педагога. Объекты и предмет психологического анализа урока. Форма психологического анализа урока. Схема психологического анализа урока на основе деятельностного подхода. Стиль урока как объект анализа.

4.2. Список рекомендуемой литературы

Основная литература

1. Андреева, Г. М. Социальная психология / Г. М. Андреева. – М. : Аспект Пресс, 2010.
2. Бордовская, Н. В. Психология и педагогика : учебник для вузов / Н. В. Бордовская, С. И. Розум. – СПб. : Питер, 2011.
3. Зеер, Э. Ф. Психология профессионального образования / Э. Ф. Зеер. – М. : Академия, 2009.
4. Зимняя, И. А. Педагогическая психология / И. А. Зимняя. – М. : Логос, 2009.
5. Крысько, В. Г. Психология и педагогика в схемах и комментариях : учеб. пособие / В. Г. Крысько. – 6-е изд. – СПб. : Питер, 2010.
6. Марищук, Л. В. Психология : учеб. пособие / Л. В. Марищук, С. Г. Ивашко, Т. В. Кузнецова ; под науч. ред. Л. В. Марищук. – Минск : Тесей, 2013.

Дополнительная литература

7. Абрамова, Г. С. Возрастная психология : учебник для вузов / Г. С. Абрамова. – М. : Юрайт, 2010.
8. Ананьев, Б. Г. О проблемах современного человекознания / Б. Г. Ананьев. – СПб. : Питер, 2001.
9. Аргайл, М. Психология счастья / М. Аргайл. – М. : Академия, 2003.
10. Аронсон, Э. Социальная психология. Психологические законы поведения человека в социуме / Э. Аронсон, Т. Уилсон, Р. Эйкерт. – СПб. : Прайм-Еврознак, 2004.
11. Аронсон, Э. Общественное животное. Введение в социальную психологию / Э. Аронсон. – СПб. : Прайм-Еврознак, 2007.
12. Аткинсон, Р. Л. Введение в психологию / Р. Л. Аткинсон, Э. Е. Смит, Д. Дж. Бем. – СПб. : Прайм-Еврознак, 2007.
13. Бабосов, Е. М. Конфликтология : учеб. пособие для вузов / Е. М. Бабосов. – Минск : Амалфея, 2000.
14. Бархаев, Б. П. Педагогическая психология : учеб. пособие / Б. П. Бархаев. – СПб. : Питер, 2009.
15. Берн, Э. Игры, в которые играют люди. Люди, которые играют в игры / Э. Берн. – М. : Эксмо, 2008.
16. Бодров, В. А. Информационный стресс / В. А. Бодров. – М. : Эксмо, 2000.
17. Бреслав, Г. М. Психология эмоций / Г. М. Бреслав. – М. : Академия, 2004.
18. Бэрон, Р. Агрессия / Р. Бэрон, Д. Ричардсон. – СПб. : Питер, 2002.
19. Вайнштейн, Л. А. Общая психология : учеб. пособие / Л. А. Вайнштейн, В. А. Поликарпов, И. А. Фурманов. – Минск : Современ. шк., 2009.
20. Веккер, Л. М. Психика и реальность: единая теория психических процессов / Л. М. Веккер. – М. : Смысл, 2000.
21. Виллонас, В. Психология эмоций / В. Виллонас. – СПб. : Речь, 2007.
22. Возрастная и педагогическая психология : хрестоматия / сост. И. В. Дубровина [и др.]. – М. : Академия, 1998.
23. Волков, Б. С. Детская психология в вопросах и ответах / Б. С. Волков, Н. В. Волкова. – М. : Сфера, 2001.
24. Выготский, Л. С. Мышление и речь / Л. С. Выготский. – М. : АСТ, 2011.
25. Выготский, Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский. – М. : АСТ-Астрель-Хранитель, 2008.
26. Гамезо, М. В. Возрастная и педагогическая психология : учеб. пособие / М. В. Гамезо, Е. А. Петрова, Л. М. Орлова ; под ред. М. В. Гамезо. – М. : Педагогическое общество России, 2009.

27. Гиппенрейтер, Ю. Б. Введение в общую психологию (курс лекций) / Ю. Б. Гиппенрейтер. – М. : МГУ, 2008.
28. Годфруа, Ж. Что такое психология : в 2 т. / Ж. Годфруа. – М. : Мир, 2005.
29. Гринберг, Дж. Управление стрессом / Дж. Гринберг. – СПб. : Питер, 2004.
30. Гришина, Н. В. Психология конфликта / Н. В. Гришина. – 2-е изд. – СПб. : Питер, 2008.
31. Дьяченко, М. И. Психологический словарь-справочник / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. – Минск : Харвест, 2004.
32. Ефимова, Н. С. Социальная психология / Н. С. Ефимова, А. В. Литвинова. – М. : Юрайт, 2010.
33. Зинченко, Т. П. Когнитивная и прикладная психология / Т. П. Зинченко. – Воронеж : МОДЭК, 2000.
34. Иванова, Е. М. Психология профессиональной деятельности / Е. М. Иванова. – Серия «Современное образование». – М. : ПЕР СЭ, 2011.
35. Иващенко, Ф. И. Задачи по общей, возрастной и педагогической психологии : учеб. пособие / Ф. И. Иващенко. – Минск : Універсітэцкае, 1999.
36. Ильин, Е. П. Дифференциальная психология профессиональной деятельности / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2010.
37. Ильин, Е. П. Мотивация и мотивы / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2011.
38. Ильин, Е. П. Психология воли / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2010.
39. Ильин, Е. П. Психология для педагогов / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2011.
40. Ильин, Е. П. Психология индивидуальных различий / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2010.
41. Ильин, Е. П. Психология общения и межличностных отношений / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2013.
42. Ильин, Е. П. Психология труда и управления / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2000.
43. Ильин, Е. П. Эмоции и чувства / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2011.
44. Ительсон, Л. Б. Лекции по общей психологии : учеб. пособие / Л. Б. Ительсон. – Минск : Харвест, 2003.
45. История психологии в Беларуси : хрестоматия / под ред. Л. А. Кандыбовича. – Минск : Тесей, 2004.
46. Казанская, В. Г. Психология и педагогика : краткий курс / В. Г. Казанская. – СПб. : Питер, 2008.

47. Кара-Мурза, С. М. Манипуляция сознанием / С. М. Кара-Мурза. – М. : Эксмо, 2009.
48. Климов, Е. А. История психологии труда в России : учеб. пособие / Е. А. Климов, О. Г. Носкова. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1992.
49. Климов, Е. А. Основы психологии : учебник для вузов / Е. А. Климов. – М. : ЮНИТИ-Дана, 2003.
50. Климов, Е. А. Психология. Воспитание, обучение : учеб. пособие для вузов / Е. А. Климов. – М. : ЮНИТИ-Дана, 2001.
51. Козубовский, В. М. Общая психология: методология, сознание, деятельность : учеб. пособие : в 3 ч. / В. М. Козубовский. – Минск : Амалфея – Ч. 1. – 2003 ; Ч. 2. – 2004.
52. Крайг, Г. Психология развития / Г. Крайг, Д. Бокум. – СПб. : Питер, 2012.
53. Куликов, Л. В. Психология психических состояний / Л. В. Куликов. – СПб. : Питер, 2001.
54. Логвинов, И. Н. Педагогическая психология в схемах и комментариях / И. Н. Логвинов, С. В. Сарычев, А. С. Силаков. – СПб. : Питер, 2005.
55. Майерс, Д. Психология / Д. Майерс. – СПб. : Попурри, 2008.
56. Майерс, Д. Социальная психология в модулях / Д. Майерс. – СПб. : Прайм-Евроник, 2006.
57. Маклаков, А. Г. Общая психология / А. Г. Маклаков. – СПб. : Питер, 2008.
58. Маклаков, А. Г. Профессиональный психологический отбор персонала. Теория и практика / А. Г. Маклаков. – СПб. : Питер, 2008.
59. Марцинковская, Т. Д. История психологии / Т. Д. Марцинковская. – М. : Академия, 2009.
60. Мещеряков, Б. Г. Большой психологический словарь / Б. Г. Мещеряков, В. П. Зинченко. – СПб. : Прайм-Евроник, 2003.
61. Носкова, О. Г. Психология труда / О. Г. Носкова. – М. : Академия, 2007.
62. Общая психология : курс лекций для первой ступени педагогического образования / сост. Е. И. Рогов. – М. : Владос, 2007.
63. Обухова, Л. Ф. Возрастная психология / Л. Ф. Обухова. – М. : Юрайт, 2011.
64. Парыгин, Б. Д. Социальная психология. Истоки и перспективы / Б. Д. Парыгин. – СПб. : ГУП, 2010.
65. Педагогическая психология : учеб. пособие / под ред. А. Орловой, Л. Регуш. – СПб. : Питер, 2010.
66. Петровский, А. В. Психология : учебник для студ. высш. пед. учеб. заведений / А. В. Петровский, М. Г. Ярошевский. – М. : Академия, 2009.

67. Платонов, К. К. Краткий словарь системы психологических понятий : учеб. пособие для учеб. заведений профтехобразования / К. К. Платонов. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Высш. шк., 1984.
68. Пономарева, М. А. Общая психология и педагогика: ответы на экзаменационные вопросы / М. А. Пономарева, М. В. Сидорова. – Минск : Тетра Системс, 2010.
69. Попова, О. С. Психологическое сопровождение учащихся в процессе профессионального образования / О. С. Попова. – Минск : РИПО, 2010.
70. Почебут, Л. Г. Социальная психология / Л. Г. Почебут, И. А. Мейжис. – СПб. : Питер, 2010.
71. Прусова, Н. В. Психология труда : конспект лекций / Н. В. Прусова. – М. : Эксмо, 2008.
72. Пряжников, Н. С. Психология труда и человеческого достоинства / Н. С. Пряжников, Е. Ю. Пряжникова. – М. : Академия, 2008.
73. Психические состояния : хрестоматия / сост. и отв. ред. Л. В. Куликов. – СПб. : Питер, 2001.
74. Психология личности в трудах отечественных психологов : хрестоматия / сост. Л. В. Куликов. – СПб. : Питер, 2009.
75. Психология педагогического взаимодействия / под ред. Я. Л. Колминского. – СПб. : Речь, 2007.
76. Психология XXI века : учебник для вузов / под ред. В. Н. Дружинина. – М. : ПЕР СЭ, 2003.
77. Психология эмоций : тексты / под ред. В. К. Вилонаса. – СПб. : Питер, 2007.
78. Психолого-педагогический практикум / под ред. В. С. Сластинина. – М. : Академия, 2011.
79. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2007.
80. Саугстад, П. История психологии. От истоков до наших дней / П. Саугстад. – М. : Бахрах-М, 2008.
81. Слотина, Т. В. Психология личности : учеб. пособие / Т. В. Слотина. – СПб. : Питер, 2008.
82. Солсо, Р. Л. Когнитивная психология : пер. с англ. / Р. Л. Солсо. – СПб. : Питер, 2011.
83. Сорокоумова, Е. А. Педагогическая психология : краткий курс / Е. А. Сорокоумова. – СПб. : Питер, 2009.
84. Социально-психологический тренинг учащихся учреждений профессионального образования : метод. пособие / Е. Л. Касьяник [и др.] ; под ред. Е. Л. Касьяник. – Минск : РИПО, 2008.
85. Столяренко, А. М. Психология и педагогика : учебник / А. М. Столяренко. – М. : ЮНИТИ-Дана, 2010.

86. Толочек, В. А. Современная психология труда : учеб. пособие / В. А. Толочек. – СПб. : Питер, 2007.
87. Трифионов, Е. В. Психофизиология профессиональной деятельности. Словарь / Е. В. Трифионов. – СПб., 1996.
88. Филатов, Ф. Р. Основы психологии : учеб. пособие / Ф. Р. Филатов. – М. : Наука-Пресс, 2007.
89. Хант, М. История психологии = The Story of Psychology / М. Хант. – М. : АСТ, 2009.
90. Хрестоматия по педагогической психологии : учеб. пособие для студентов / сост. А. И. Красило, А. П. Новгородцева. – М. : Междунар. пед. академия, 1995.
91. Хрестоматия по общей психологии. Психология мышления / сост. : Ю. Б. Гиппенрейтер, В. В. Петухов. – М. : МГУ, 1981.
92. Хрестоматия по психологии : учеб. пособие для студентов пед. институтов / сост. В. В. Мироненко ; под ред. А. В. Петровского. – М. : Просвещение, 1987.
93. Хьелл, Л. Теории личности. Основные положения, исследования и применение : учеб. пособие / Л. Хьелл, Д. Зиглер. – 2-е изд., испр. – СПб. : Питер, 2007.
94. Чуприкова, Н. И. Умственное развитие. Принцип дифференциации / Н. И. Чуприкова. – СПб. : Питер, 2007.
95. Шаповаленко, И. В. Возрастная психология / И. В. Шаповаленко. – М. : Гардарики, 2005.
96. Шульц, Д. История современной психологии / Д. Шульц, С. Шульц ; под ред. А. Д. Наследова. – СПб. : Евразия, 2002.

4.3. Список использованных источников

97. Андреева, Г. М. Социальная психология / Г. М. Андреева. – М. : АспектПресс, 1998. – 376 с.
98. Бодалев, А. А. Восприятие и понимание человека человеком / А. А. Бодалев. – М. : Изд-во МГУ, 1982. – 199 с.
99. Выготский, Л. С. Психология развития человека / Л. С. Выготский. – М. : Смысл, 2004. – 1136 с.
100. Марищук, Л. В. Психологическое содержание методов обучения иностранному языку / Л. В. Марищук, О. К. Шульга // Психологический журнал. – 2006. – № 2 (10). – С. 13–19.
101. Марищук, Л. В. Несколько слов о системном подходе / Л. В. Марищук // Ананьевские чтения – 2006 (40 лет факультету психологии СПбГУ) : Материалы науч.-практ. конф. (24–26/X.2006). – СПб. : СПбГУ, 2006. – С. 100–101.

102. Маришук, Л. В. Психология : учеб. пособие / Л. В. Маришук, С. Г. Ивашко, Т. В. Кузнецова ; под науч. ред. Л. В. Маришук. – Минск : Тесей, 2013. – 778 с.

103. Маришук, В. Л. Тренинг профессионально-ориентированной риторики : учеб. пособие / В. Л. Маришук, Л. В. Маришук. – СПб. : Воен. ин-т. физ. культуры, 2007. – 132 с.

104. Маришук, В. Л. Психология физической подготовки и спорта / В. Л. Маришук, Л. В. Маришук. – СПб. : Воен. ин-т. физ. культуры, 2005. – 315 с.

105. Маришук, Л. В. Удовлетворенность учебно-профессиональной деятельностью студентов технического профиля с разным уровнем профессиональной субъектности / Л. В. Маришук, Т. И. Юхновец // Инженерно-педагогическое образование: проблемы и пути развития : материалы (по итогам работы МНПК, Минск, 16–17 мая 2013 г.) : в 2 ч. / М-во образования РБ, УО МГВРК ; под общ. ред. канд. пед. наук, доцента С. Н. Анкуды. – Минск : МГВРК, 2013. – Ч. 1. – С. 76–77.

106. ОСВО 1-08.01 01-2013. Образовательный стандарт высшего образования. Высшее образование. Первая ступень. Специальность 1-08 01 01 «Профессиональное обучение (по направлениям)»: [утв. постановлением М-ва образования Респ. Беларусь от 27.12.2013, № 141].

107. Положение об учебно-методическом комплексе на уровне высшего образования : [утв. постановлением М-ва образования Респ. Беларусь от 26.07.2011, № 167] // Нац. реестр правовых актов Респ. Беларусь. – 2011. – № 8/24424.

108. Положение о самостоятельной работе студентов (курсантов, слушателей) : [утв. постановлением М-ва образования Респ. Беларусь от 27.05.2013, № 405].

109. Правила проведения аттестации студентов, курсантов, слушателей при освоении содержания образовательных программ высшего образования: [утв. постановлением М-ва образования Респ. Беларусь от 29.05.2012, № 53] // Нац. реестр правовых актов Респ. Беларусь. – 2013. – № 8/27440.

110. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2000. – 712 с.

111. Славинская, О. В. Формирование субъектности студентов путем создания синергетической образовательной среды по дисциплине «Методика производственного обучения» / О. В. Славинская // Инженерно-педагогическое образование: проблемы и пути развития : материалы (по итогам работы МНПК, Минск, 16–17 мая 2013 г.) : в 2 ч. / М-во образования РБ, УО МГВРК ; под общ. ред. канд. пед. наук, доцента С. Н. Анкуды. – Минск : МГВРК, 2013. – Ч. 1. – С. 90–91.

112. Толкач, Н. М. Психолого-педагогические условия формирования субъектности студента высшей школы / Н. М. Толкач // Инженерно-педагогическое образование: проблемы и пути развития : материалы (по итогам работы МНПК, Минск, 16–17 мая 2013 г.) : в 2 ч. / М-во образования РБ, УО МГВР К ; под общ. ред. канд. пед. наук, доцента С. Н. Анкуды. – Минск : МГВРК, 2013. – Ч. 1. – С. 95–96.

Библиотека БГУИР

Оглавление

Введение	3
1. Теоретический раздел	13
1.1. Рекомендации к восприятию и освоению лекционного материала	13
1.2. Краткий конспект лекций	14
Раздел 1. Введение в психологию	14
Раздел 2. Психология познавательных процессов	67
Раздел 3. Психология личности	101
Раздел 4. Социальная психология	130
Раздел 5. Основы инженерной психологии	160
Раздел 6. Педагогическая психология	170
2. Практический раздел	203
2.1. Планы практических (семинарских) занятий	203
2.2. Рекомендации по подготовке к практическим (семинарским) занятиям	206
2.3. Задания управляемой самостоятельной работы	207
2.4. Рекомендации по выполнению заданий управляемой самостоятельной работы	225
2.5. Тематика рефератов	225
3. Раздел контроля знаний	229
3.1. Вопросы для подготовки к экзамену	229
3.2. Варианты контрольной работы	231
3.3. Рекомендации по выполнению контрольной работы	233
4. Вспомогательный раздел	235
4.1. Содержание учебного материала учебной программы дисциплины	235
4.2. Список рекомендуемой литературы	249
4.3. Список использованных источников	254

Учебное издание

Марищук Людмила Владимировна,
Будревич Галина Михайловна,
Толкач Наталья Михайловна,
Славинская Ольга Васильевна,
Слабухо Ирина Викторовна,
Черчес Татьяна Евгеньевна,
Юхновец Татьяна Ивановна

ПСИХОЛОГИЯ

Учебно-методический комплекс
по учебной дисциплине
специальности 1-08 01 01 «Профессиональное обучение
(по направлениям)» для направлений специальности
1-08 01 01-02 «Профессиональное обучение (радиоэлектроника)»,
1-08 01 01-07 «Профессиональное обучение (информатика)»,
1-08 01 01-08 «Профессиональное обучение (экономика и управление)»

Ответственный за выпуск О. П. Козельская
Редактор Г. Л. Говор
Корректор И. С. Соболевская
Компьютерная верстка Г. Л. Говор, В. Ч. Николаевич

Подписано в печать 08.04.2014. Формат 60×84¹/₁₆. Бумага писчая.
Ризография. Усл. печ. л. 15,00. Уч.-изд. л. 12,49. Тираж 80 экз. Заказ 25.

Издатель и полиграфическое исполнение:
учреждение образования «Минский государственный высший
радиотехнический колледж»

Свидетельство о государственной регистрации издателя, изготовителя
и распространителя печатных изданий

№ 1/134 от 03.01.2014 г.

Пр. Независимости, 62, 220005, Минск.