

Министерство сельского хозяйства Российской Федерации
Красноярский государственный аграрный университет

Т.В. Терешонок, Т.В. Левина

ПСИХОЛОГИЯ И ПЕДАГОГИКА

Учебник
В 2-х частях

Часть 2

*Рекомендовано Российской академией образования
«Институт проблем непрерывного образования»*

Красноярск 2010

ББК 88.8

Т 43

Рецензенты:

Т.В. Фуряева, д-р пед. наук, проф.

Ю.Г. Панюкова, д-р психол. наук, проф.

Н.Г. Иванова, канд. психол. наук, доц.

Терешонок, Т.В.

Т 43

Психология и педагогика: учеб.: в 2-х ч. Ч. 2 / Т.В.Терешонок, Т.В. Левина; Краснояр. гос. аграр. ун-т. – Красноярск, 2010. – 326 с.

Учебник подготовлен в соответствии с «Государственными образовательными требованиями (федеральный компонент) к обязательному минимуму содержания и уровню подготовки выпускников высшей школы» по циклу «Общие гуманитарные и социально-экономические дисциплины» и комплексом дидактических единиц по дисциплине «Психология и педагогика».

В учебнике изложены основные психолого-педагогические понятия и категории, а также их характеристика. Особое внимание уделяется социально-психологическим аспектам становления личности, феноменам межличностного взаимодействия и включенности личности в социальные группы. Рассматриваются основные вопросы дидактики и теории воспитания исходя из требований к образованию на современном этапе.

Предназначено для студентов вузов всех специальностей, аспирантов, преподавателей, а также для всех тех, кто интересуется проблемами психологии и педагогики.

ББК 88.8

© Терешонок Т.В., 2010

© Левина Т.В., 2010

© Красноярский государственный аграрный университет, 2010

ОГЛАВЛЕНИЕ

Раздел III. ЧЕЛОВЕК СРЕДИ ЛЮДЕЙ	7
Глава 9. Деятельность и общение как факторы развития личности	7
9.1. Психологическая теория деятельности.....	7
9.2. Общее понятие деятельности.....	8
9.2.1. Психологическое строение деятельности.....	10
9.2.2. Понятие внутренней деятельности.....	13
9.3. Общение.....	14
9.3.1. Деловое общение.....	15
9.3.2. Общение как перцепция.....	16
9.3.3. Общение как коммуникация.....	20
9.3.3.1. Вербальная коммуникация.....	20
9.3.3.2. Невербальная коммуникация.....	22
9.3.4. Общение как интеракция.....	27
<i>Контрольные вопросы</i>	28
<i>Тестовые задания для самоконтроля</i>	29
<i>Литература</i>	32
Глава 10. Психология социальных групп	33
10.1. Классификация социальных групп.....	33
10.2. Большие социальные группы.....	35
10.2.1. Массовая коммуникация – общение больших социальных групп....	37
10.2.2. Социальная психика.....	39
10.3. Малые социальные группы.....	40
10.3.1. Классификация малых групп.....	40
10.3.2. Групповая динамика.....	42
10.3.3. Развитие малой группы.....	48
10.4. Взаимодействие индивида и малой группы.....	51
10.4.1. Конформизм и уступчивость.....	51
10.4.2. Эффекты поляризации и огруппления мышления.....	54
10.4.3. Деиндивидуализация.....	56
10.4.4. Лидерство и руководство.....	57
10.4.4.1. Лидерство и руководство в малых группах.....	58
10.4.4.2. Стили руководства.....	61
10.4.4.3. Характеристика качеств лидера.....	63
<i>Контрольные вопросы</i>	66
<i>Тестовые задания для самоконтроля</i>	67
<i>Литература</i>	71
Глава 11. Конфликт	72
11.1. Понятие конфликта.....	72

11.2. Структура конфликта.....	73
11.3. Классификация конфликтов.....	74
11.3.1. Внутриличностный конфликт.....	75
11.3.2. Ролевой конфликт.....	76
11.3.3. Модели конфликта.....	76
11.4. Типы конфликтогенов.....	78
11.5. Конфликтность.....	81
11.6. Стадии конфликта.....	85
11.7. Стратегии разрешения конфликтов.....	86
<i>Контрольные вопросы.....</i>	<i>91</i>
<i>Тестовые задания для самоконтроля.....</i>	<i>91</i>
<i>Литература.....</i>	<i>95</i>
Раздел IV. ЧЕЛОВЕК И ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРАКТИКА.....	96
Глава 12. Педагогика как наука о воспитании.....	96
12.1. Предпосылки возникновения педагогики как науки.....	96
12.1.1. Источники возникновения и развития педагогики.....	96
12.2. История педагогики.....	97
12.3. Общее представление о педагогике как науке.....	105
12.3.1. Педагогика как наука и искусство.....	105
12.3.2. Система педагогических наук.....	106
12.4. Объект и предмет педагогики.....	107
12.5. Задачи и функции педагогики.....	108
12.6. Методы педагогики.....	109
12.7. Основные категории педагогики.....	110
<i>Контрольные вопросы.....</i>	<i>118</i>
<i>Тестовые задания для самоконтроля.....</i>	<i>118</i>
<i>Литература.....</i>	<i>122</i>
Глава 13. Современные проблемы образования.....	123
13.1. Анализ толкования термина «образование».....	123
13.2. Образование как социальная ценность и личная значимость.....	124
13.2.1. Образование как процесс управления социализацией.....	125
13.2.2. Образование как общечеловеческая ценность.....	128
13.3. Модели образования.....	129
13.4. Виды образования.....	130
13.5. Тенденции современного образования.....	131
13.5.1. Тенденции в российском образовании.....	132
13.5.2. Цели и задачи современной образовательной политики.....	134
13.5.3. Система образования в России.....	134
13.5.4. Педагогическая инноватика.....	136

13.5.5. Смена образовательной парадигмы.....	137
13.6. Модернизация российского образования.....	143
13.7. Болонский процесс.....	144
13.7.1. Высший орган Болонского процесса.....	144
13.7.2. Главные цели Болонского процесса.....	145
13.7.3. Бакалавриат и магистратура.....	146
<i>Контрольные вопросы.....</i>	<i>149</i>
<i>Тестовые задания для самоконтроля.....</i>	<i>150</i>
<i>Литература.....</i>	<i>153</i>
Глава 14. Педагогический процесс.....	154
14.1. Сущность педагогического процесса.....	154
14.1.1. Образовательный и педагогический процесс.....	154
14.1.2. Структура педагогического процесса.....	155
14.1.3. Педагогическое управление.....	158
14.1.4. Основные функции педагогического процесса.....	160
14.1.5. Движущие силы педагогического процесса.....	162
14.2. Педагогический процесс как целостное явление.....	163
<i>Контрольные вопросы.....</i>	<i>164</i>
<i>Тестовые задания для самоконтроля.....</i>	<i>164</i>
<i>Литература.....</i>	<i>168</i>
Глава 15. Обучение в целостном педагогическом процессе.....	169
15.1. Сущность процесса обучения.....	169
15.1.1. Критерии эффективности обучения.....	170
15.1.2. Принципы обучения.....	172
15.1.3. Классификация методов обучения.....	173
15.1.4. Формы организации обучения.....	175
15.1.4.1. Урок как основная форма обучения и воспитания.....	175
15.1.4.2. Типы и структуры уроков.....	177
15.1.4.3. Особенности лекционно-практической системы обучения.....	179
15.1.5. Виды и стили обучения.....	179
<i>Контрольные вопросы.....</i>	<i>184</i>
<i>Тестовые задания для самоконтроля.....</i>	<i>185</i>
<i>Литература.....</i>	<i>188</i>
Глава 16. Воспитание в целостном педагогическом процессе.....	189
16.1. Сущность процесса воспитания.....	189
16.1.1. Задачи воспитания.....	189
16.1.2. Принципы воспитания.....	190
16.1.3. Общие закономерности воспитательного процесса.....	191
16.1.4. Подходы к определению сущности воспитания.....	191

16.1.5. Воспитание как процесс.....	193
16.1.6. Виды воспитания.....	195
16.1.7. Методы воспитания.....	196
16.2. Современные подходы к воспитанию.....	199
<i>Контрольные вопросы.....</i>	<i>200</i>
<i>Тестовые задания для самоконтроля.....</i>	<i>201</i>
<i>Литература.....</i>	<i>204</i>
Глава 17. Семья как социокультурная среда формирования личности.....	205
17.1. Семья как социальная группа и общественный институт.....	205
17.1.1. Психология семейных отношений.....	205
17.1.2. Функции семьи.....	208
17.1.3. Нормально функционирующая и дисфункциональная семья.....	210
17.1.4. Типы семьи.....	213
17.1.5. Молодая семья.....	214
17.1.6. Жизненный цикл семьи.....	216
17.2. Влияние семьи на становление личности.....	219
17.2.1. Стили родительского поведения.....	221
17.2.2. Классификация стилей воспитания.....	222
<i>Контрольные вопросы.....</i>	<i>225</i>
<i>Тестовые задания для самоконтроля.....</i>	<i>226</i>
<i>Литература.....</i>	<i>228</i>
Глава 18. Управление образовательными системами.....	229
18.1. Понятие управления образовательными системами.....	229
18.1.1. Государственно-общественный характер управления образованием.....	230
18.1.2. Принципы управления педагогическими системами.....	231
18.1.3. Основные функции педагогического управления.....	233
18.1.4. Управление качеством образования.....	235
18.2. Управление и педагогический менеджмент.....	236
18.2.1. Педагог как субъект педагогической деятельности.....	239
18.2.2. Педагогическое мастерство.....	241
18.2.3. Педагогическое общение.....	242
<i>Контрольные вопросы.....</i>	<i>245</i>
<i>Тестовые задания для самоконтроля.....</i>	<i>246</i>
<i>Литература.....</i>	<i>249</i>
Список рекомендуемой литературы.....	250
Психологический практикум.....	258

Раздел III. ЧЕЛОВЕК СРЕДИ ЛЮДЕЙ

Глава 9. Деятельность и общение как факторы развития личности

9.1. Психологическая теория деятельности

Психологическая теория деятельности (ПТД) была создана в советский период (конец 20-х – начало 30-х годов). Ее основные представители Л. С. Выготский, С. Л. Рубинштейн, А. Н. Леонтьев, П. Я. Гальперин и многие другие психологи и педагоги Отечественной научной школы.

Психологическая теория деятельности опирается на основной принцип диалектического материализма: не сознание определяет бытие человека, а наоборот, бытие, деятельность человека определяют его сознание; на признание неразрывного единства сознания и поведения.

Деятельность – это исходная реальность, а психика ее производная и одновременно неотъемлемая сторона. Психика не может рассматриваться вне деятельности, а деятельность – без психики. Психические процессы – это особые формы деятельности.

Исходя из перечисленных положений психология определяется как наука о законах порождения и функционирования психического отражения индивидом объективной реальности в процессе деятельности человека и поведения животного.

ПТД нашла применение в решении фундаментальных психологических проблем:

- предмет психологии;
- происхождение и развитие психики в фило- и онтогенезе;
- происхождение человеческого сознания;
- природа личности.

Теория занимает значимое положение в отечественной психологии.

Во-первых, деятельность играет решающую роль в происхождении сознания и развитии психики человека.

Во-вторых, деятельность играет роль в проявлении психических феноменов человека, в том числе и сознания. Судить о человеке, о его особенностях личности в основном можно лишь по результатам его деятельности.

Дальнейшее рассмотрение вопросов, касающихся деятельности в изучаемой теме, представлено в основном в русле этой теории.

9.2. Понятие деятельности

В 1940 году С. Л. Рубинштейн отмечал, что понятие «деятельность» употребляется в очень широком и неоднозначном смысле: говорят о психической деятельности сплошь и рядом, отождествляя, по существу, деятельность и активность.

Можно зафиксировать 4 смысла:

1. **Деятельность как совокупность результатов и последствий** – продуктов, достижений, произведений и т. п. в этом понимании деятельность предстает как **производство**.

2. **Деятельность как процесс преодоления трудностей**, как решение проблем и задач, как средство их решения. В этом смысле деятельность предстает как **труд** в истинном смысле этого слова.

3. **Деятельность как процесс самоизменения** человека в ходе изменения обстоятельств своей жизни. Так понимаемая деятельность – это **самодеятельность**.

4. **Деятельность как таковая** вне ее результативности, как способ отношения к условиям своей жизни, как деяние. Здесь деятельность – это **практика**.

Именно практика выступает предметом философского анализа.

Определения деятельности:

✓ **Деятельность** – это взаимодействие человека и мира, в процессе которого человек целенаправленно и сознательно преобразует мир (*философская точка зрения*).

✓ **Деятельность** – это способ существования и развития общества и человека, всесторонний процесс преобразования им окружающей природы и социальной реальности (включая его самого) в соответствии с его потребностями, целями и задачами (*Л. П. Буюева*).

✓ **Деятельность** – это специфическая человеческая активность, регулируемая сознанием, порождаемая потребностями и направленная на познание и преобразование внутреннего мира и человека (*классическое*).

✓ **Деятельность** – это система процессов, осуществляющих взаимодействие организма именно с предметной средой. Деятельность всегда предметна (*А. Н. Леонтьев*).

А. Н. Леонтьев называет эту деятельность деятельностью 2-го рода, в отличие от предметно не направленной, или поисковой, активности, которая проявляется, например, в ауторитмических движениях новорожденных – эта активность, идущая «навстречу» среде, не побуждается непосредственно воздействием среды и не отвечает предмету потребности до тех пор, пока он не обнаружен.

Значение деятельности:

В процессе деятельности происходят развитие человека, формирование отношения человека к миру.

- «Психика, сознание формируются в деятельности, в поведении, и лишь через поведение, деятельность они объективно познаются;
- специфическая особенность человеческой деятельности в том, что она сознательна и целенаправленна;
- вместе с тем в деятельности и через деятельность индивид реализует и утверждает себя как субъект, как личность. Как субъект – в своем отношении к объектам, им порожденным, как личность – в своем отношении к другим людям, на которых он в своей деятельности воздействует и с которыми он через нее вступает в контакт.

В деятельности все психические свойства личности не только проявляются, но и формируются». (С. Л. Рубинштейн)

Деятельность – это не внешнее делание, а позиция – по отношению к людям, к обществу, которую человек всем своим существом, в деятельности проявляющемся и формирующемся, утверждает.

Основная единица деятельности – **действие**.

Основная единица поведения – **поступок**.

На каждом этапе своего развития общество предъявляет определенный социальный заказ к проекту личности, следовательно, чтобы деятельность привела к запроектированному «проекту», ее, деятельность, необходимо организовать и разумно направить и необходимо направленность извне сочетать с активностью личности.

По направленности выделяют деятельность:

- познавательную;
- общественную;
- спортивную;
- художественную;
- техническую;
- ремесленную;
- гедоническую (получение удовольствий);
- общение.

Деятельность может быть *активной и пассивной*. Нормально развивающийся младенец уже активен, но в дальнейшем под влиянием среды и воспитания активность повышается или понижается.

Продуктивное развитие человека может быть обеспечено только активной эмоционально окрашенной деятельностью, в которую человек вкладывает душу, где он самореализуется как личность.

Вывод: для развития личности важна не столько деятельность как таковая, сколько активность личности, в этой деятельности проявляющаяся.

«Ученик должен учиться сам, а педагог дает ему материал для учения и руководит этим процессом» (К. Ушинский).

Активность личности носит избирательный характер, и ее развитие происходит под воздействием лишь тех влечений, которые выражают потребность самого человека.

«Главное дело воспитания личности как раз и заключается в том, чтобы тысячами нитей связать человека с жизнью так, чтобы со всех сторон перед ним вставали задачи для него значимые притягательные» (С.Л. Рубинштейн).

Таким образом, активность личности не только предпосылка, но и результат воспитания.

9.2.1. Психологическое строение деятельности

1-й уровень – *особенные деятельности (или особые виды деятельности)*

2-й уровень – *действий;*

3-й уровень – *операций;*

4-й уровень – *психофизиологические функции.*

2, 3, 4-й уровни – *операционально-технические аспекты деятельности;*

1-й уровень – *мотивационно-личностные аспекты деятельности;*

4-й уровень:

Под **психофизиологическими функциями** в теории деятельности понимаются физиологические обеспечения психических процессов.

Выделяют их по причине «организмического» характера, достаются субъекту от природы, он ничего не должен делать, чтобы их иметь, он находит их в себе готовыми к использованию.

Это необходимые предпосылки и средства деятельности:

- *сенсорная функция* – способности к ощущению;

- *мнемическая функция* – способности к образованию и фиксации прошлого опыта (воздействий);

- *моторная функция* – двигательная способность;

+ врожденные механизмы, закрепленные в морфологии нервной системы, и те, которые созревают в течение первых месяцев жизни.

Пример:

Когда человек ставит перед собой цель что-то запомнить, то он часто использует приемы или действия, которые называются мнемическими (это – логический анализ материала, ассоциирование с чем-то знакомым, повторение и т. д.), но ни одно не привело бы к желаемому результату, если бы субъект не обладал мнемической функцией.

3-й уровень:

Операцией называется способ выполнения действия (например, перемножить два числа, вдеть нитку в иголку).

Характер операций зависит от условий, в которых совершается деятельность. Если действие отвечает цели, то операция отвечает условиям (внешние обстоятельства, возможности или внутренние средства субъекта).

Цель, данная в определенных условиях в теории деятельности называется **задачей**. Описывая процесс решения задачи, необходимо указывать и действия, и операции, реализующие их. О действии без операций, абстрагированном от операций, возможно говорить, пожалуй, только на этапе планирования.

Планируемое действие	Ц	→	Д
Осуществляющееся действие	Ц (Условие)	→	Д (Операция)
	{Задача}		

Психологическая характеристика операций:

1. Мало осознаются – этим отличаются от действий, которые предполагают и сознаваемую цель, и сознательный контроль за протеканием действия. По сути, уровень операций заполнен автоматическими действиями и навыками.

Бывают двух родов:

- одни возникают путем прилаживания, адаптации, непосредственного подражания;

- другие возникают из действий путем их автоматизации.

2. Операции первого рода практически не осознаются и не могут быть вызваны в сознании даже при специальных усилиях. Операции второго рода находятся на грани сознания.

3. Всякое сложное действие состоит из слоя действий и «подстилающих» их операций.

Движение на границе «сознаваемое-несознаваемое»:

вверх: *укрупнение единиц деятельности* (превращение некоторых действий, в основном наиболее элементарных, в операции);

вниз: *дробление деятельности на более мелкие единицы* (превращение операций в действия).

Пример:

Предположим, в ходе дискуссии у вас возникла мысль, и вы ее высказали, заботясь о содержании, а не о способе выражения.

Вы совершили действие, которое было обеспечено многими операциями – умственными, речевыми, артикуляционными. Вместе они реализовали *действие* – высказывание мысли.

Но предположим:

- вы не смогли сразу подобрать для выражения мысли нужного слова: граница сдвинулась вниз – то, что раньше происходило на уровне операций (подбор слова), стало действием;

- произнося слово, сделали оговорку, тогда вы его повторяете, следя за правильным произношением: граница еще ниже – действием стал еще более мелкий акт, собственно артикуляция слова, который, как правило, лежит еще в более глубоких слоях операций.

Данный анализ позволяет узнать, насколько человек продвинулся в обучении, насколько и чем загружено его сознание, находится ли он в состоянии утомления или эмоционального возбуждения, при которых происходит дробление действий.

Наиболее точный признак, различающий *действия* и *операции*, – осознаваемость / неосознаваемость

2-й уровень:

Действие – основная единица анализа деятельности – это процесс, направленный на реализацию цели.

Цель – это образ желаемого результата, который должен быть достигнут в ходе выполнения действия. (Говорить о «сознательной цели» не имеет особого смысла: цель всегда сознательна, образ результата всегда удерживается в сознании).

Характеристики *действия*:

1. Действие включает как необходимый компонент акт сознания в виде постановки и удержания цели, но данный акт сознания не замкнут в самом себе, как это фактически утверждала психология сознания, а «раскрывается» в действии («размыкание» круга сознания).

2. Действие – это одновременно и акт поведения (теория деятельности сохраняет достижения бихевиоризма, делая объектом изучения внешнюю активность животных и человека), но в неразрывном единстве с сознанием (*принцип единства сознания и поведения*). Движение без цели – это несостоявшееся поведение, чем подлинная сущность.

3. Через понятие «действие» теория деятельности утверждает *принцип активности* (противопоставление принципу реактивности): активное начало в субъекте в форме цели, а не во внешнем стимуле. Для человека слишком типичны действия, которые подчиняются не логике внешних воздействий, а логике его внутренней цели.

4. Понятие действия «выводит» деятельность человека в предметный и социальный мир («представляемый результат» (цель) действия не столько биологический – получение пищи, избегание опасности, самосохранение, – это прежде всего производство материального продукта, установление социального контакта, получение знаний и т. д.) (*принцип предметности человеческой деятельности и принцип ее социальной обусловленности*).

1-й уровень:

Совокупность действий, которые вызываются одним мотивом («ради» чего-то человек, как правило, производит много разных действий), называется деятельностью, а конкретнее, *особенной деятельностью* или **особенным видом деятельности**.

Примеры: игровая, учебная, трудовая, общение, за этими формами активности закрепилось слово «деятельность».

На протяжении первых семи лет ребенок последовательно осваивает несколько видов деятельности. Среди них выделяют три основных, ведущих вида деятельности: общение, предметную деятельность и игру. Эти виды деятельности выступают как определяющие условия развития ребенка.

9.2.2. Понятие внутренней деятельности

А. Н. Леонтьев исходил из различения *внешней* и *внутренней* деятельности.

Внешняя деятельность – это чувственно-предметная, материальная деятельность.

Внутренняя – это деятельность по оперированию образами, представлениями о предметах или идеальная деятельность сознания (внутренняя работа).

Внутренняя деятельность вторична: она формируется на основе внешней предметной деятельности.

Процесс перехода внешней предметной во внутреннюю психическую деятельность обозначается в психологии термином **«интериоризация»**.

Интериоризация состоит не в простом перемещении внешней деятельности во внутренний план сознания, а в формировании самого этого сознания.

Обратный переход от внутренней к внешней – **«экстериоризация»**. Опредечивание наших представлений, создание предмета по заранее разработанному плану – примеры экстериоризации.

Примеры внутренней деятельности: умственная работа, проигрывание действий в уме – практических и обдумывание поступков, размышления.

Функции:

- Внутренние действия *подготавливают* внешние действия.
- *Экономизируют* человеческие усилия, давая возможность достаточно быстро выбрать нужное действие.
- Дают возможность *избежать грубых ошибок*, иногда роковых.

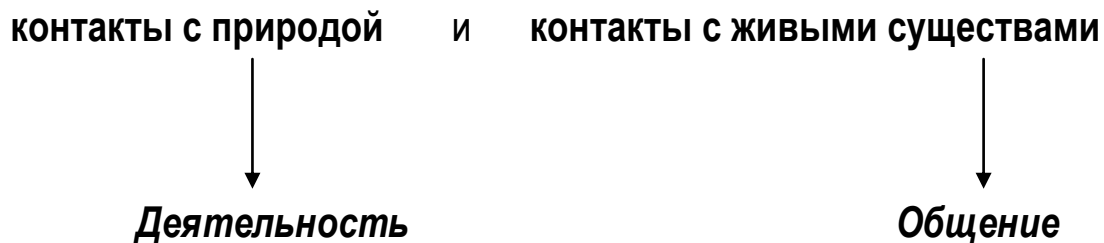
Особенности:

- Внутренняя деятельность как активность – это деятельность, которая имеет принципиально то же строение (побуждается мотивами, сопровождается эмоциональными переживаниями, имеет свой операционально-технический состав), что и внешняя, и отличается только формой протекания, и вместо реального продукта получается мысленный результат.
- Внутренняя деятельность произошла из внешней, практической деятельности путем процесса *интериоризации*, т. е. при переносе соответствующих действий в умственный план (для успешного воспроизведения какого-то действия в уме нужно обязательно освоить его в материальном плане и получить сначала реальный результат).
- Весь процесс протекает намного быстрее.

9.3. Общение

В психологии *общение* определяется как взаимодействие двух или более людей, состоящее в обмене между ними информацией познавательного или аффективно-оценочного характера.

Рассматривая образ жизни различных высших животных и человека, можно выделить две стороны:



Общение – одна из основных сфер человеческой жизни. Виды и формы общения очень многообразны:

- непосредственное («лицом к лицу») и опосредованное (письма, телефон, телеграф и т. д.);
- включенное в контекст той или иной профессиональной деятельности или дружеское;

- субъект-субъектное (диалогическое, партнерское) или субъект-объектное (монологическое).

Наиболее простая модель общения (рис. 9.1) представлена двумя субъектами общения.

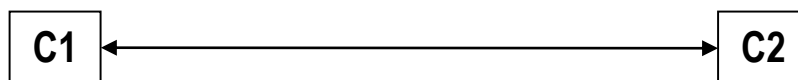


Рис. 9.1. Модель общения

В качестве субъектов общения может выступать как индивидуум, так и группа.

Русский мыслитель Петр Чаадаев (1794–1856), подчеркивая важность общения в жизни человека, остроумно заметил: «Лишенные общения с другими созданиями, мы щипали бы траву, а не размышляли о своей природе».

9.3.1. Деловое общение

Хотя человеческое общение всегда лежало в основе социального бытия, прямым объектом психологического и социально-психологического анализа оно стало только в XX веке.

Если рассмотреть, по поводу чего и для чего люди общаются, и выделить все возможные функциональные ситуации, то оказывается, таких ситуаций может быть четыре:

- цель общения находится вне самого взаимодействия субъектов;
- цель общения заключена в нем самом;
- цель общения состоит в приобщении партнера к опыту и ценностям инициатора общения;
- цель общения – приобщение самого его – инициатора – к ценностям партнера.

Первый вид общения – **деловое общение**. Предметом общения является *дело*.

Особенности делового общения заключаются в следующем:

- партнер в деловом общении выступает как личность, значимая для субъекта;
- общающихся людей отличает хорошее взаимопонимание в вопросах дела;
- основная задача делового общения – продуктивное сотрудничество.

Прагматичный Дж. Рокфеллер, хорошо понимая значение общения для деловой деятельности, говорил: «Умение общаться с людьми – такой же

покупаемый за деньги товар, как сахар или кофе. И я готов платить за это умение больше, чем за какой-либо другой товар в этом мире».

Что значит уметь общаться?

Это значит уметь разбираться в людях и на этой основе строить свои взаимоотношения с ними, что предполагает знание основ психологии общения.

В процессе общения люди воспринимают друг друга, обмениваются информацией и взаимодействуют.

Отсюда три стороны общения: *общение как восприятие (перцепция)*, *общение как коммуникация* и *общение как взаимодействие (интеракция)*.

9.3.2. Общение как перцепция

Общение как перцепции – это восприятие и понимание в процессе общения.

Термин «социальная перцепция», т. е. социальное восприятие был введен американским психологом Дж. Брунером. Назвав восприятие «социальным», он обратил внимание на то, что, несмотря на все индивидуальные различия, существуют какие-то общие, вырабатываемые в общении, в совместной жизни социально-психологические механизмы восприятия. Брунер провел целую серию экспериментов по изучению восприятия и показал, что *восприятие как предметов, так и других людей зависит не только от индивидуально-личностных, но и от социокультурных факторов*.

Социальная значимость или незначимость объекта может восприниматься неадекватно. Так, дети из бедных семей воспринимают размеры монеток больше их реальных размеров, чем дети из богатых семей. Такой же деформации подвергаются и образы людей: эксперимент П. Уилсона по определению роста человека, которого последовательно представляли в разных студенческих аудиториях как лаборанта, преподавателя, доцента, профессора: чем выше становился его статус, тем более высоким он воспринимался.

Общение определяется тем представлением о партнере, которое складывается в восприятии. Под восприятием в социальной психологии понимается целостный образ другого человека, формируемый на основе оценки его внешнего вида и поведения.

Психологические исследования показали, что в основе восприятия *не знакомых ранее людей и людей, с которыми уже имеется определенный опыт общения*, лежат разные психологические механизмы – это:

- **механизмы межгруппового общения;**
- **механизмы межличностного общения.**

Ж 1-м механизмам относится процесс социальной стереотипизации, суть которого заключается в том, что образ другого человека строится на базе тех или иных типовых схем. Наиболее известны этнические или национальные стереотипы – о вежливости англичан, легкомысленности французов или о загадочной славянской душе.

Формирование образа другого человека осуществляется тоже путем стереотипизации. Вопрос, насколько точным является первое впечатление, далеко непрост.

С одной стороны, почти каждый человек, имеющий опыт общения, способен по внешности человека, его манере говорить и поведению достаточно точно определить его социально-психологические характеристики: психологические черты, возраст, социальный слой, примерную профессию. Но эта точность бывает только в нейтральных ситуациях. Чем менее нейтральны ситуации, чем более люди заинтересованы друг в друге, тем больше вероятность ошибок.

Эти ошибки обусловлены следующими факторами:

А – фактор превосходства,

В – фактор привлекательности,

С – фактор отношения к нам.

А. При встрече с человеком, *превосходящим* нас по какому-то важному для нас параметру, мы оцениваем его несколько более положительно, чем было бы, если бы он нам был равен. Или недооцениваем его, если превосходим сами. Причем превосходство фиксируется по какому-то одному фактору, а переоценка (или недооценка) происходит по многим параметрам. Эта схема восприятия начинает работать не при всяком, а только при действительно важном, значимом для нас неравенстве.

Информация о превосходстве так или иначе закладывается в одежду, манеру поведения, в них всегда есть элементы, свидетельствующие о принадлежности человека к той или иной социальной группе.

Б. Действие фактора *привлекательности* при восприятии человека заключается в том, что под его влиянием какие-то качества человека переоцениваются или недооцениваются другими людьми. Ошибка здесь в том, что если человек нам нравится (внешне!), то одновременно мы склонны считать его более умным, интересным и т. д., опять-таки переоценивая многие его личностные характеристики. В эксперименте учителям были предложены для оценки «личные дела» учеников и ставилась задача определить уровень интеллекта, планы на будущее, отношения со сверстниками. Секрет эксперимента состоял в том, что для оценки давалось одно и то же дело, но с разными фотографиями – красивых и некрасивых

детей. Красивые дети получали более высокую оценку своих возможностей. Эти данные подтверждены и в эксперименте американского психолога А. Миллера, который, применив метод экспертных оценок, отобрал фотографии людей «красивых», «обыкновенных» и некрасивых. Затем он показывал эти фотографии испытуемым. В их оценке красивые превосходили некрасивых по всем параметрам.

Итак, чем больше внешне привлекателен для нас человек, тем он кажется лучше во всех других отношениях. Знаком привлекательности являются усилия человека выглядеть социально одобряемым.

В. Люди хорошо к нам относящиеся, оцениваются выше тех, которые к нам плохо относятся. Знаком отношения к нам, запускающим соответствующую схему восприятия, является все, что свидетельствует о согласии или несогласии партнера с нами. Психологи Карри и Кени, выявив мнения испытуемых по ряду вопросов, познакомили их с мнениями по тем же вопросам, принадлежавшими другим людям, и просили их оценить эти мнения. Оказалось, что чем ближе чужое мнение к собственному, тем выше оценка высказавшего это мнение человека. Убежденность в этом предполагаемом «родстве душ» была настолько велика, что разногласий с позиций привлекательности лица испытуемые просто не замечали.

Задачей первого впечатления является быстрая ориентировка в межгрупповом общении. Для людей как социальных существ, главное – определение вопроса о групповой принадлежности партнера. Поэтому можно сказать, что первое впечатление почти всегда правильно. Ошибкой же является то, что стереотипизация вызывает определенную оценку и неизвестных еще пока свойств и качеств, что может привести к неадекватному общению в дальнейшем.

✓**Ко 2-м механизмам** относятся:

А) идентификация,

В) эмпатия,

С) рефлексия.

В постоянном общении становится важным более глубокое и объективное понимание партнера – его актуального эмоционального состояния, намерений, динамики его отношений к нам.

А. Наиболее простой способ понимания другого человека обеспечивается *идентификацией* – уподоблением себя ему. При идентификации человек как бы ставит себя на место другого и определяет как бы он действовал в подобных ситуациях. Методика Д. Карнеги (1888–1955) «Как оказывать влияние на людей» основана на этом механизме.

Б. *Эмпатия* – это понимание на уровне чувств, стремление эмоционально откликнуться на проблемы другого человека. Ситуация другого человека не столько продумывается, сколько прочувствуется. К. Роджерс (1902–1982) определял *эмпатическое понимание* как «умение войти внутрь личного мира значений другого человека и увидеть правильно ли мое понимание». Эмпатическое понимание возможно в отношении немногих, поскольку составляет тяжелую нагрузку для психики.

В. Процесс понимания опосредован процессом *рефлексии*. В социальной психологии под рефлексией понимается осознание действующим индивидом того, как он воспринимается партнером по общению. Это уже не просто знание другого, но знание того, как другой понимает меня, т. е. своеобразный удвоенный процесс зеркального отражения друг друга.

Общение как рефлексивный процесс был описан еще в конце XIX века Дж. Холмсом, который, исследуя общение двух субъектов, показал, что в этой ситуации наличествуют не двое, а шесть субъектов. Он выделил ситуацию общения неких условных Джона и Генри и три позиции Джона и три позиции Генри:

1. Джон каков он есть сам по себе.
2. Джон, каким он сам видит себя.
3. Джон, каким его видит Генри.

Впоследствии Г. Ньюком и Ч. Кули усложнили ситуацию:

4. Джон, каким ему представляется его образ в сознании Генри.

Соответственно у Генри тоже 4 позиции и схема общения будет выглядеть следующим образом (рис. 9.2).

Есть два субъекта общения: А и Б. Между ними устанавливаются коммуникации:



Рис. 9.2. Схема общения

Кроме того, у А и Б есть представление о самих себе: у А – А1, у Б – Б1, а также представление о другом: у А – Б2, у Б – А2.

Взаимодействие в процессе общения осуществляется следующим образом: А (в качестве А1) обращается к Б2, Б реагирует (в качестве Б1) на А2. Насколько это близко к реальным А и Б, еще надо исследовать, ибо ни А ни Б не знают, что имеются несовпадающие с реальностью А1, Б1, А2, Б2 и при этом между А и А2, Б и Б2 нет каналов коммуникации. Ясно, что успех общения будет максимальным при минимальном разрыве в линиях А-А1-А2 и Б-Б1-Б2.

Если выступающий (А) имеет неверное представление о себе (А1), о слушателях (Б2) и главное, о том, как его воспринимают слушатели (А2), то его взаимопонимание с аудиторией будет исключено.

9.3.3. Общение как коммуникация

Коммуникация – это процесс двухстороннего обмена идеями и информацией, ведущий к взаимному пониманию (от лат. – *общее, разделяемое со всеми*).

Коммуникация должна быть эффективной, способствовать достижению целей участников общения, что предполагает выяснение следующих вопросов:

- каковы средства коммуникации и как правильно ими пользоваться в процессе общения;

- как преодолеть коммуникативные барьеры непонимания и делать коммуникацию успешной.

Средства общения делятся на две группы:

1. Вербальные (словесные).

2. Невербальные.

На первый взгляд может показаться, что невербальные средства не так важны, как словесные. А. Пиз, в своей книге «Язык телодвижений» приводит данные, полученные А. Мейерабианом, согласно которым передача информации происходит за счет только слов – на 7 %, звуковых средств (тон голоса, интонация) – на 38%, а за счет невербальных средств – на 55%. К таким же выводам пришел профессор Бердвиссл: словесное обращение в беседе занимает менее 35%, а более 65% информации передается с помощью невербальных средств.

9.3.3.1. Вербальная коммуникация

При вербальном общении содержание информации передается при помощи языка.

При передаче информации нужно возникшую идею, мысль сначала словесно оформить во внутренней речи, затем перевести из внутренней во внешнюю, т. е. высказать. Это высказывание должно быть услышано и понято.

Величина этих потерь определяется общим несовершенством человеческой речи, невозможностью полно и точно воплотить мысль в словесные формы, о чем образно сказал русский поэт Ф. Тютчев: «Мысль изреченная есть ложь», а также наличием или отсутствием доверия к собеседнику, личными целями и устремлениями (когда желаемое принимается за действительное), совпадением или несовпадением словарного запаса и многим, многим другим.

Рассмотрим потери информации (рис. 9.3):

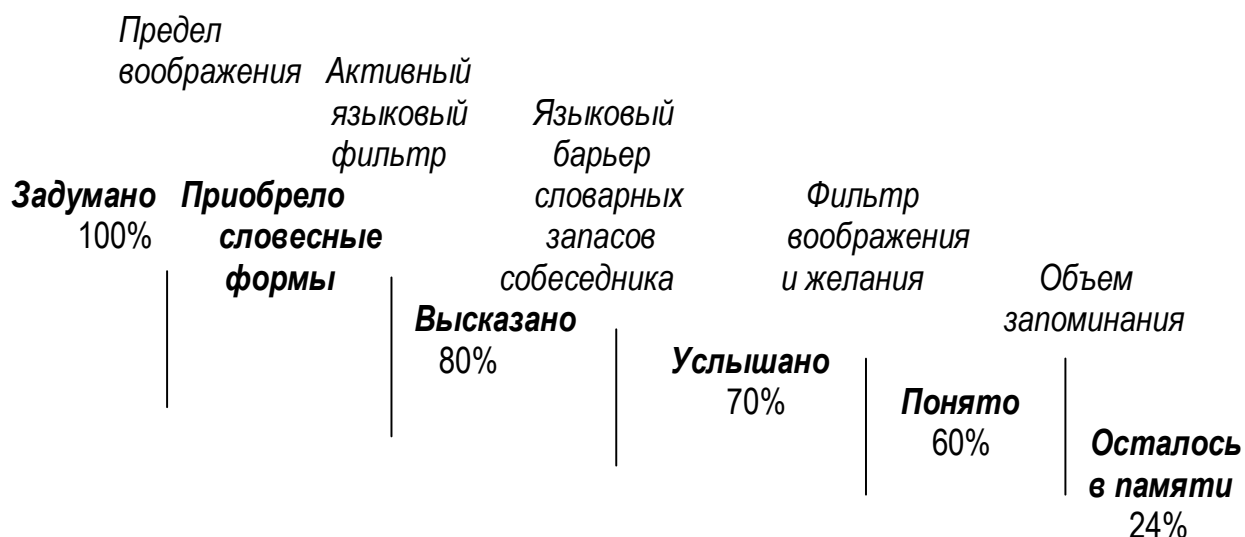


Рис. 9.3. Потери информации при сообщении (схема П. Мицича)

В психологии разработаны демонстрационные модели, облегчающие понимание процесса общения. Одна из таких моделей предложена Ш. Фон Туном и учитывает как содержание сообщения, так и его личностный смысл (рис. 9.4).

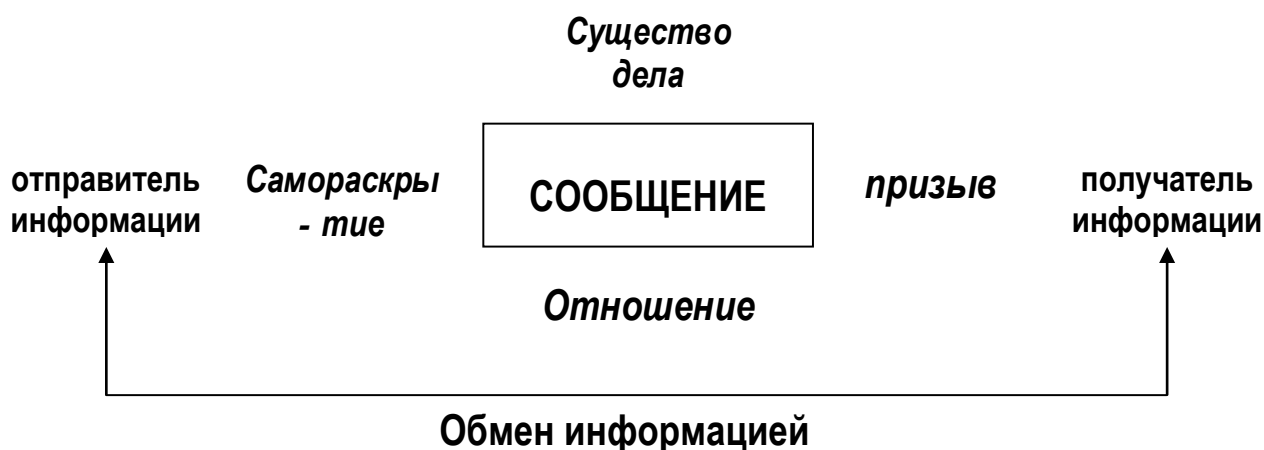


Рис. 9.4. Модель процесса общения Ш. Туна

Эффективной коммуникация будет тогда, когда получатель правильно расшифрует все его четыре стороны. Если не способен расшифровать или реагирует не на ту его сторону, то возникает непонимание.

Пример из «Ревизора» Гоголя:

Существо дела

Самораскрытие

Я собрал вас, господа, чтобы сообщить
пренеприятное известие:
к нам едет ревизор.

Призыв

Отношение

Существо дела понятно: едет ревизор. Что еще хотел сказать городничий? Каково его отношение к чиновникам? Очевидно:

- *Знаю я вас, подлецов!*
- *Держитесь!*

Отношение передается невербальными средствами. Большинство конфликтов возникает при неправильной расшифровке отношения. Часто воспринимают не существо дела, а отношение и реагируют именно на него. На стороне самораскрытия можно предположить следующее:

- *Мне страшно!*
- *Я чувствую себя неуверенно.*
- *Я выбит из обычной колеи*
- *Я обескуражен.*

Четвертая сторона сообщения содержит призыв или обращение. Отправитель информации своим посланием хочет чего-то добиться. В нашем примере обращение может выглядеть так:

- *Помогите в этой неприятной ситуации.*
- *Не выдайте, братцы.*
- *Давайте спасаться вместе.*

Как услышать то, что действительно сообщается?

Максимальное сближение между передающим и воспринимающим информацию возможно тогда, когда задается достаточно много вопросов, когда отправителю информации возвращается посланный им «мяч», и он может узнать, что получатель действительно воспринял. Необходимы обратные связи: «*Я правильно понял, что...*», «*Вы, значит, думаете, что...*» и т. д.

9.3.3.2. Невербальная коммуникация

Невербальное поведение неразрывно связано с психическими состояниями и служит средством их выражения. В процессе общения

невербальное поведение выступает объектом истолкования не само по себе, а как показатель скрытых для непосредственного наблюдения, индивидуально-психологических и социально-психологических характеристик личности. На основе невербального поведения раскрывается внутренний мир личности, осуществляется формирование психического содержания общения и совместной деятельности.

Люди довольно быстро научаются приспособлять свое вербальное поведение к изменяющимся обстоятельствам, но язык тела оказывается менее пластичным.

В социально-психологических исследованиях разработаны различные классификации невербальных средств общения, к которым относят все движения тела, интонационные характеристики голоса, тактильное воздействие, пространственную организацию общения (рис. 9.5).

Рассмотрим кратко основные невербальные средства общения.

Кинесика – зрительно воспринимаемые движения другого человека, выполняющие выразительно-регулятивную функцию в общении. К кинесике относятся выразительные движения, проявляющиеся в мимике, позе, месте, взгляде, походке.

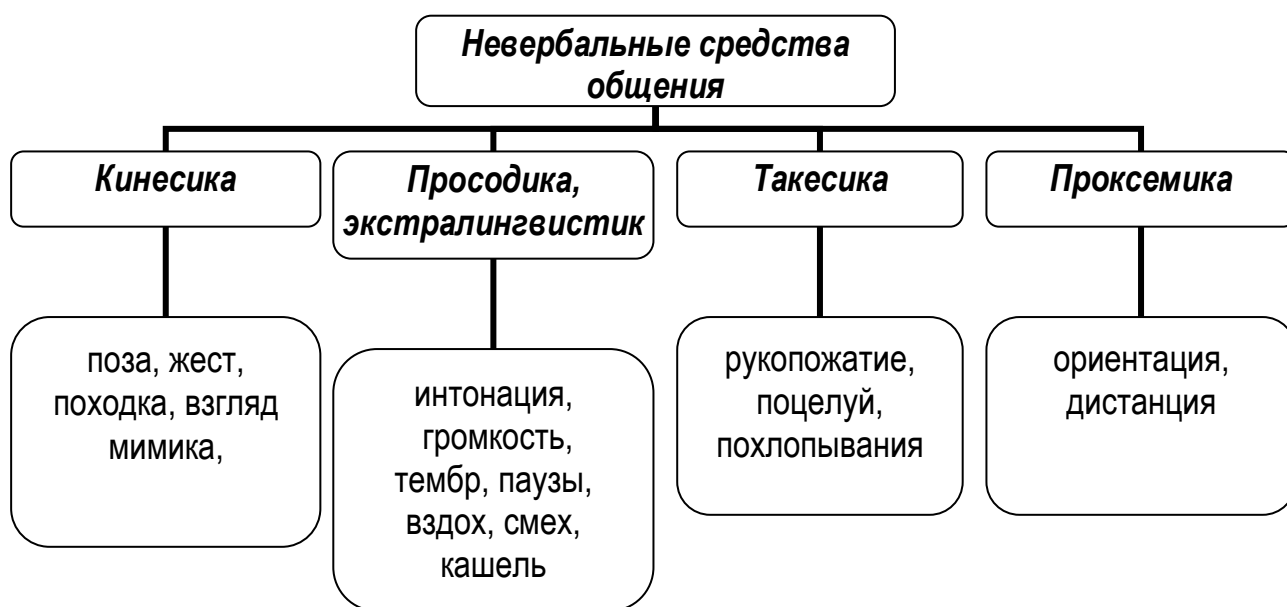


Рис. 9.5. Классификация невербальных средств общения

Мимика. Особая роль в передаче информации отводится мимике – движениям мышц лица, которую недаром называют зеркалом души. Главной характеристикой мимики являются ее целостность и динамичность. Это означает, что в мимическом выражении шести основных эмоциональных

состояний (гнева, радости, страха, страдания, удивления и отвращения) все движения мышц лица скоординированы, что хорошо видно из схемы мимических кодов эмоциональных состояний, разработанной В.А. Лабунской (табл. 9.1).

Таблица 9.1 – Мимические коды эмоциональных состояний

Части и элементы лица	Эмоциональные состояния					
	<i>Гнев</i>	<i>Презрение</i>	<i>Страдание</i>	<i>Страх</i>	<i>Удивление</i>	<i>Радость</i>
Положение рта	Рот открыт	Рот закрыт		Рот открыт	Рот обычно закрыт	
Губы	Уголки губ опущены			Уголки губ приподняты		
Форма глаз	Глаза раскрыты или сужены	Глаза сужены		Глаза широко раскрыты	Глаза прищурены или раскрыты	
Яркость глаз	Глаза блестят		Глаза тусклые	Блеск глаз не выражен		Глаза блестят
Положение бровей	Брови сдвинуты к переносице			Брови подняты вверх		
Уголки бровей	Внешние уголки бровей подняты вверх			Внутренние уголки бровей подняты вверх		
Лоб	Вертикальные складки на лбу и переносице			Горизонтальные складки на лбу		
Подвижность лица и его частей	Лицо динамичное		Лицо застывшее			Лицо динамичное

В исследованиях психологов было показано, что все люди независимо от национальности и культуры с достаточной точностью и согласованностью интерпретируют эти мимические конфигурации как выражение соответствующих эмоций.

Основную информативную нагрузку несут брови и область вокруг рта (губы).

Взгляд. Взгляд связан с формированием высказывания и трудностью этого процесса. Когда человек только формирует мысль, он чаще всего смотрит в сторону («в пространство»), когда мысль готова, – на собеседника. Если речь идет о сложных вещах, на собеседника смотрят меньше, когда трудность преодолевается, – больше. Вообще тот, кто говорит меньше, смотрит на партнера только, чтобы проверить его обратную связь. Визуальный контакт свидетельствует о расположенности к общению. Зрачки

при заинтересованности расширяются в 4 раза, сердитое настроение заставляет их сужаться.

Мимика сознательно контролируется лучше.

Поза. Общее число поз около 1000. В силу культурной традиции некоторые позы запрещаются, а другие закрепляются. Закрытые позы, например, «наполеоновская», и сидя, когда обе руки упираются в подбородок – это позы недоверия, несогласия, противодействия, критики.

Открытые позы – руки ладонями вверх, сидя: руки раскинуты, ноги вытянуты – это позы доверия, согласия, доброжелательности, психологического комфорта.

Есть ясно читаемые позы раздумья: поза «роденовского мыслителя», поза критической оценки (рука под подбородком, указательный палец к виску).

Известно, что, если человек заинтересован в общении, он будет ориентироваться на собеседника и наклоняться в его сторону, если не очень заинтересован, наоборот, ориентироваться в сторону и откидываться назад. Человек, желающий заявить о себе, будет стоять прямо, в напряженном состоянии, с развернутыми плечами, иногда упершись руками в бедра; человек же, которому не нужно подчеркивать свой статус и положение, будет расслаблен, спокоен, находиться в свободной непринужденной позе.

Жестикуляция. Прежде всего важно количество жестикуляции. Жестикуляция при эмоциональной возбужденности растет, как и при желании достичь полного понимания, особенно если оно почему-то затруднено.

Конкретный смысл отдельных жестов различен в разных культурах. Однако во всех культурах есть сходные жесты, среди которых можно выделить:

- коммуникативные (жесты приветствия, прощания, привлечения внимания, запреты, утвердительные, отрицательные, вопросительные и т. д.);
- модальные, т.е. выражающие оценку и отношение (жесты одобрения, неудовлетворения, доверия и недоверия, растерянности и т. п.);
- описательные жесты, которые имеют смысл только в контексте речевого высказывания.

В процессе общения не нужно забывать о конгруэнтности, т. е. совпадении жестов и речевых высказываний. Противоречие в жесте – сигнал лжи.

Походка. По стилю передвижения человека можно легко распознать его эмоциональное состояние. Так, в исследованиях психологов испытуемые с большой точностью узнавали по походке такие эмоции, как гнев, страдание, гордость, счастье. Причем оказалось, что самая «тяжелая походка» при

гневе, самая «легкая» – при радости, самая большая длина шага при гордости, вялая, угнетенная походка – при страдании.

Связь походки с качествами личности пока не отвечает требованиям научной достоверности.

✓**Просодика** – это общее название таких ритмико-интонационных сторон речи, как высота, громкость голосового тона, тембр голоса, сила удара.

✓**Экстралингвистическая система** – это включение в речь пауз, а также различного рода психофизиологических проявлений человека: плача, кашля, смеха, вздоха и т. д.

✓**Такесика**. Доказано, что динамические прикосновения являются биологически необходимой формой стимуляции, а не просто сентиментальной подробностью человеческого общения. Прикосновения определяются многими факторами, среди которых особую силу имеют статус, возраст, пол, степень знакомства. Рукопожатия, например, делятся на три типа:

- доминирующее рукопожатие – это когда рука находится сверху, ладонь развернуть вниз;
- покорное – рука снизу, ладонь развернута вверх;
- равноправное – руки расположены вертикально.

Похлопывание по плечу возможно при условии близких отношений, равенства социального положения общающихся.

✓**Проксемика** (букв. близость). К проксемическим характеристикам относятся ориентация партнеров в момент общения и дистанция между ними. Общение всегда пространственно организовано. Одним из первых пространственную структуру общения стал изучать американский антрополог Э. Холл. Он описал нормы приближения человека к человеку – дистанции, характерные для североамериканской культуры. Эти нормы определены четырьмя расстояниями:

- интимное (от 0 до 45 см) – общение близких людей;
- персональное (от 45 до 120 см) – общение со знакомыми людьми;
- социальное (от 120 до 400 см) предпочтительно при общении с чужими людьми и при официальном общении;
- публичное (от 400 до 750 см) – при выступлении перед различными аудиториями.

Ориентация и угол общения – проксемические компоненты невербальной системы. Ориентация, выражаемая в повороте тела и носка ноги в направлении партнера или в сторону от него, сигнализируют о направлении мыслей. Позиция за столом определяется характером общения:

напротив – соперничество; дружеская беседа – угловая позиция, при кооперативном поведении – с одной стороны стола, независимая позиция выражается в расположение собеседников по диагонали.

Научившись понимать язык телодвижений, можно избежать многих ошибок и без особых усилий достичь желаемого результата. Этот навык пригодится почти во всех деловых и житейских ситуациях: при приеме на работу, сдаче экзамена, проведении деловых совещаний и переговоров, общении с коллегами и близкими людьми. Помните, что порой молчание говорит громче слов.

Сегодня достаточно популярна в нашей стране книга А. Пиза «Язык телодвижений». Рекомендуем также прочесть книгу британского психолога и специалиста по межличностному общению Мэри Хартли «Язык жестов в деловом общении».

9.3.4. Общение как интеракция

Интеракция – это процесс выработки единой стратегии взаимодействия.

Американские психологи Стейнберг и Миллер анализируют взаимодействие с позиции ориентации на контроль (1) и ориентации на понимание (2).

1-е предполагает стремление контролировать, управлять ситуацией и поведением других людей, которое сочетается с желанием доминировать; 2-е включает в себя стремление понять ситуацию и поведение другого, связано с желанием лучше взаимодействовать и избегать конфликтов, с представлениями о равенстве партнеров и необходимости достижения взаимной удовлетворенности.

Отсюда закономерности в выборе стратегий общения:

- *Стратегия «контролера»* – заставить принять свой план взаимодействия, навязать свое понимание ситуации. Всегда стремятся к неравным взаимодействиям с позициями «вертикального взаимодействия».
- *Стратегия «понимателя»* – адаптация к партнеру. Сопрягается с равными «горизонтальными взаимодействиями».

Характер взаимодействия определяется открытостью (способность выразить свою точку зрения на предмет и готовность учесть позиции других) или закрытостью (нежелание или неспособность раскрывать свои позиции) предметной позиции.

При выборе позиции следует учитывать: степень доверия к партнеру, возможные последствия открытого общения.

И вместе с тем, как показывают социально-психологические исследования, максимальная эффективность общения достигается при открытом характере.

В развернутом виде в общении можно выделить такие этапы:

- 1) установление контакта;
- 2) ориентация в ситуации;
- 3) обсуждение вопроса, проблемы;
- 4) принятие решения;
- 5) выход из контакта.

Многие психологи выделяют 4 позиции в общении:

- *неучастие* – отсутствие реакции, равнодушие;
- *пристройка сверху* – характерна для уверенного человека;
- *пристройка снизу* – неуверенность в себе;
- *пристройка рядом* – корректное сдержанное поведение партнеров.

Помехи общению:

- незрелые поверхностные суждения, т. е. мы склонны давать оценки, не вникая в суть вещей, и отсюда следует непонимание;
- барьер стереотипов, основанный на 1-м часто предвзятом впечатлении, которое сделано на недостаточно прочном основании;
- озабоченность самим собой, т. е. нам не до других со своими проблемами;
- сверхреакция на эмоционально окрашенные слова, т. е. процесс общения нарушается, когда люди выходят за рамки эмоциональной нормы;
- необоснованный перебой;
- скрытая повестка дня, т. е. общаясь человек преследует свои внутренние интересы (скрытый смысл: прежде, чем попросить, хвалят).

Типы общения:

- манипулирование;
- рефлексивная игра (демонстрация уважения к партнеру, подчеркивание его значимости, но поступит так, как ему нужно);
- правовое (равенство) – общение протекает в определенных рамках: я обязан к вам так относиться, так как это принято;
- нравственное (равенство) – равнозначные позиции партнеров, внутреннее признание равенства другого человека – наиболее открытый искренний стиль взаимодействия.

Контрольные вопросы

1. Какие виды деятельности человека традиционно выделяют исследователи?

2. Каковы основные положения психологической теории деятельности?
3. Какие фундаментальные психологические проблемы рассматривает психологическая теория деятельности?
4. В чем основное отличие в деятельностном подходе Л.С. Выготского и С. Л. Рубинштейна?
5. Что относится к операционально-техническим аспектам деятельности?
6. Что относится к мотивационно - личностным аспектам деятельности?
7. Каково психологическое строение деятельности?
8. В чем состоит содержание внутренней деятельности и каково ее соотношение с внешней деятельностью?
9. Какая деятельность является ведущей в подростковом возрасте?
10. Перечислите возможные мотивы учебной и трудовой деятельности.
11. Какова структура общения?

Тестовые задания для самоконтроля

1. Основными представителями психологической теории деятельности являются ученые:

- а) Л.С. Выготский;
- б) С.Л. Рубинштейн;
- в) А.Н. Леонтьев;
- г) П.Я. Гальперин;
- д) А. Маслоу;
- е) И. Павлов.

2. Утверждение о том, что не сознание определяет бытие человека, а наоборот, бытие, деятельность человека определяют его сознание, является основным:

- а) в теории психоанализа;
- б) гештальтпсихологии;
- в) психологической теории деятельности;
- г) бихевиоризме.

3. Психология определяется как наука о законах порождения и функционирования психического отражения индивидом объективной реальности в процессе деятельности человека и поведения животного:

- а) в теории психоанализа;
- б) гештальтпсихологии;
- в) психологической теории деятельности;
- г) бихевиоризме.

4. Взаимодействие человека и мира, в процессе которого человек целенаправленно и сознательно преобразует мир – это:

- а) активность;
- б) поведение;
- в) деятельность;
- г) действие.

5. Деятельность – это:

- а) взаимодействие человека и мира, в процессе которого человек целенаправленно и сознательно преобразует мир;
- б) способ существования и развития общества и человека, всесторонний процесс преобразования им окружающей природы и социальной реальности (включая его самого) в соответствии с его потребностями, целями и задачами;
- в) специфическая человеческая активность, регулируемая сознанием, порождаемая потребностями и направленная на познание и преобразование внутреннего мира и человека;
- г) система процессов, осуществляющих взаимодействие организма с предметной средой;
- д) состояние активности человека.

6. Ведущим типом деятельности в дошкольном возрасте является:

- а) предметно-манипулятивная деятельность;
- б) общение со сверстниками;
- в) сюжетно-ролевая игра.

7. Эмоциональная стабильность младшего школьника определяется в первую очередь:

- а) игровой деятельностью;
- б) деятельностью в сфере бытового труда;
- в) учением.

8. Процесс перехода внешней предметной деятельности во внутреннюю психическую деятельность обозначается в психологии термином:

- а) интериоризация;
- б) экстериоризация;
- в) умственная работа.

9. Ведущим типом деятельности в подростковом возрасте является:

- а) профессиональная учеба;
- б) общение со сверстниками;
- в) игра.

10. Ведущим типом деятельности в младенчестве является:

- а) предметно-манипулятивная деятельность;
- б) непосредственное эмоциональное общение со взрослым;
- в) игра.

11. Ведущим типом деятельности в раннем детстве является:

- а) предметно-манипулятивная деятельность;
- б) общение со сверстниками;
- в) игра.

12. Понимание на уровне чувств, стремление эмоционально откликнуться на проблемы другого человека – это:

- а) рефлексия;
- б) эмпатия;
- в) идентификация.

13. Процесс двухстороннего обмена идеями и информацией, ведущий к взаимному пониманию, называется:

- а) интеракцией;
- б) перцепцией;
- в) коммуникацией

14. Восприятие и понимание в процессе общения называется:

- а) интеракцией;
- б) перцепцией;
- в) коммуникацией.

15. Процесс выработки единой стратегии взаимодействия называется:

- а) интеракцией;
- б) перцепцией;
- в) коммуникацией.

16. Из нижеперечисленных принципов выберите те, которые могут помочь человеку при совершенствовании ораторских навыков и навыков ведения беседы:

- а) ясное осознание того, что вы собираетесь сказать;
- б) расширение словарного запаса;
- в) визуальный контакт со слушателями;
- г) постановка открытых вопросов

17. Первоначальная коммуникация начинается, когда ребенок:

- а) начинает жестикулировать;
- б) начинает узнавать лица окружающих;
- в) слушает голоса окружающих;
- д) играет с предметами.

18. Вы решили быть внимательным на лекции, но тогда вам лучше сесть:

- а) в задних рядах;
- б) прямо перед лектором;
- в) у окна;
- г) в центре аудитории.

19. Ваш непосредственный начальник дал вам очередное указание, при этом вы должны для успешной коммуникации:

- а) выждать несколько секунд, затем переформулировать его распоряжение и задать уточняющие вопросы;
- б) выждать несколько секунд, затем высказать свое мнение;
- в) сразу же задать вопросы, затем высказать свое мнение;
- д) сразу же высказать свое мнение, затем задать вопросы.

20. Из перечисленных способов коммуникации, наиболее распространенным является:

- а) устная речь;
- б) письменные сообщения;
- в) жесты;
- г) мимика.

Литература

1. Гиппенрейтер, Ю.Б. Введение в общую психологию / Ю.Б. Гиппенрейтер. – М.: ЧеРо, 2000.
2. Гриншпун, И.Б. Введение в психологию / И.Б. Гриншпун. – М., 1994.
3. Маклаков, А.Г. Общая психология / А.Г. Маклаков. – СПб., 2002.
4. Столяренко, Л.Д. Основы психологии / Л.Д. Столяренко. – Ростов-на-Дону., 1999.
5. Немов, Р.С. Психология. В 3 кн. / Р.С. Немов, – М., 1995.
6. Андреева, Г.М. Социальная психология / Г.М. Андреева. – М., 2006.
7. Лавриненко, В.Н. Социальная психология и этика делового общения / В.Н. Лавриненко. – М., 1995.
8. Кузин, Ф.А. Культура делового общения: практ. пособие / Ф.А. Кузин. – М., 1996.
9. Фомин, Ю.А. Психология делового общения / Ю.А. Фомин. – Минск., 1999.

Глава 10. Психология социальных групп

10.1. Классификация социальных групп

При наличии двух и более людей, взаимодействующих друг с другом или осознающих присутствие друг друга, уже можно говорить о группе. Как правило, члены группы имеют общую цель.

Группа – два или более лиц, которые взаимодействуют друг с другом, знают о существовании друг друга и имеют общую цель.

В «Психологическом справочнике учителя» (Л. И. Фридман, И. Ю. Кулагина) приводится следующее определение группы:

«Группа – это некоторая совокупность людей, рассматриваемых их с точки зрения социальной, производственной, экономической, бытовой, профессиональной, возрастной и т.п. общности».

В социальной психологии существует множество классификаций групп, построенных по разным основаниям:

- способ образования,
- организация и тип руководства,
- тип структуры,
- задачи и функции,
- преобладающий тип контактов в группе,
- уровень развития,
- принципы доступности членства в группе,
- размер (число членов).

Прежде всего, для социальной психологии значимо разделение групп на **условные** и **реальные**.

С одной стороны, в практике, например, демографического анализа, в различных ветвях статистики имеются в виду условные группы: произвольные объединения (группировки) людей, по какому-либо общему признаку, необходимому в данной системе анализа.

С другой стороны, в целом цикле общественных наук под группой понимается *реально существующее образование, в котором люди собраны вместе, объединены одним общим признаком, разновидностью совместной деятельности или помещены в какие-то идентичные условия, обстоятельства, определенным образом осознают свою принадлежность к этому образованию.*

Социальная психология сосредоточивает свое исследование на **реальных** группах.

Реальные *лабораторные* группы преимущественно фигурируют в общепсихологических исследованиях.

Реальные *естественные* группы образуются в естественных условиях. К ним относятся *большие* (нации, профессиональные союзы, общественные классы, половозрастные группы и т. д.) и *малые* социальные группы (студенческая группа, спортивная команда, семья, рабочая бригада и т. д.).

В целом классификация может быть наглядно представлена в следующей схеме (рис. 10.1).

Все, начиная с рубрики «*реальные естественные группы*», является предметом исследования социальной психологии.

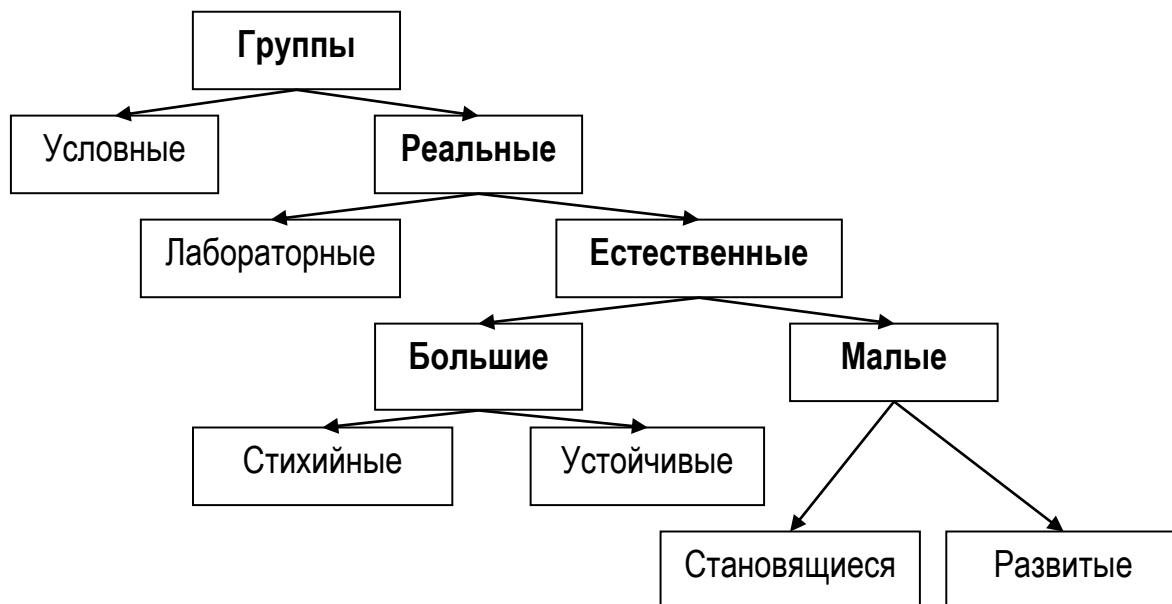


Рис. 10.1. Классификация групп, изучаемых в социальной психологии (по Г.Н. Андреевой)

Очевидно, что каждый человек вступает во взаимодействие с разнообразными группами. Люди постоянно нуждаются друг в друге и полагаются друг на друга. Одни группы опираются на формальные, жестко определенные правила, таковы, например, политические партии, профсоюзы, секты, в основе деятельности которых лежат весьма специфические цели. Однако есть и другие, более неформальные группы, такие, как семья, ваши друзья, приятели, с которыми вы взаимодействуете постоянно.

В одних группах есть лидер, другие могут обходиться без него. И действительно, зрители в кинотеатре, покупатели в магазине или ожидающие поезда пассажиры не нуждаются в лидере, в то время как оркестр, группа учащихся, как правило, испытывают потребность в руководителе.

Независимо от того, есть в группе лидер или нет, любая группа характеризуется динамикой, т. е. постоянно меняется и люди, взаимодействуя друг с другом, изменяют свои установки и поведение под влиянием группы.

10.2. Большие социальные группы

Под **большой социальной группой** понимается некая социальная реальность, которая выходит за пределы сознания индивида и воздействует на его психику. Это объективный фактор воздействия на психику индивида.

Если малая группа является микросистемой, то большая группа – макросистемой.

Примерами больших социальных групп являются:

- государство,
- этносы,
- нации,
- национальности,
- классы,
- страты

Кроме того, существуют половозрастные группы (молодежь, пенсионеры, женщины, мужчины), обладающие специфическими психологическими чертами. Также можно выделить людей, проживающих в разных географических широтах, например, известно, что северные народы более суровы, сдержанны, медлительны, а южные – эмоциональны, раскованны, контактны.

Это группы, возникшие в ходе исторического развития общества, *долговременные, устойчивые* в своем существовании.

Стихийно возникшие группы – это достаточно кратковременно существующие *общности*:

- толпа,
- масса,
- публика,
- аудитория

В больших социальных группах подлежат изучению образ жизни, нравы, обычаи, национальные особенности, язык, фольклор, традиции и т. д. – то, что называют психологией народов, массовидные явления.

Нравы, обычаи, традиции – специфические регуляторы социального поведения, которых нет в малых группах.

Психология народов – это наука о душе народа, которая не менее реальна, чем индивидуальная психика.

Характеристиками больших социальных групп служат групповые потребности, интересы, ценности, стереотипы, социальные установки,

менталитет, под которым понимается интегральная характеристика некоторой культуры, в которой отражено своеобразие видения и понимания мира ее представителями, их типичных ответов на картину мира. Представители определенной культуры усваивают сходные способы восприятия мира, формируют сходный образ мыслей, что и выражается в специфических образцах поведения (Г. Н. Андреева). А также некоторые специфические характеристики отдельных групп, например, набор социальных ролей (социальные классы и слои, гендерные группы), национальный характер (этническая группа).

Психология большой организованной группы есть то общее, что присуще в той или иной мере всем представителям данной группы, т. е. типичное для них, порожденное общими условиями существования. Это типичное не есть одинаковое для всех, но именно общее. В психологической структуре данной группы почти все исследователи (Г. Г. Дилигенский, А. И. Горячева, Ю. В. Бромлей и др.) выделяют две составные части:

- *психический склад* как более устойчивое образование (социальный и национальный характер, нравы, обычаи, традиции, вкусы);
- *эмоциональная сфера* как более подвижное образование (потребности, интересы, настроения).

Толпа как разновидность стихийных групп, по определению Г. Лебона (1841–1931), – это «человеческая совокупность, обладающая психической общностью». Человек массы, или человек толпы, обладает следующими качествами:

- утрата способности к наблюдению;
- обезличивание, что приводит к господству импульсивных, инстинктивных реакций,
- преобладание чувств над интеллектом, что приводит к подверженности различным влияниям;
- вообще утрата интеллекта, что приводит к отказу от логики;
- утрата личной ответственности, что приводит к отсутствию контроля над страстями.

Масса – более стабильное образование, чем толпа, с нечеткими границами, более организованное. Признаком массы является объединение людей, которых волнует одна и та же тема и которые достаточно сознательно собираются ради какой-либо акции: демонстрации, митинга.

Публика – стихийная общность людей, объединенных лишь психической связью, поскольку она разобщена и потому медленнее включается в любое действие (например, читающая публика, театральная публика, а также собрание людей для совместного времяпрепровождения – на стадионе, в зрительном зале).

В более замкнутых пространствах, например, лекционных залах, публику часто именуют **аудиторией**.

Публика всегда собирается ради общей и определенной цели, поэтому она более управляема, в большей степени соблюдает нормы, принятые в избранном типе организации зрелищ.

Для характера воздействия в стихийных группах специфично:

- заражение (бессознательная, невольная подверженность индивида определенным психическим состояниям);
- внушение (целенаправленное, неаргументированное воздействие одного человека на другого или на группу);
- подражание (воспроизведение индивидом черт и образцов демонстрируемого поведения).

10.2.1. Массовая коммуникация – общение больших социальных групп

Развитие общественных отношений сопровождается углублением отношений общения и разветвления связей человека с человеком, народа с народом, т. е. развитием процессов социальной коммуникации в ее массовых формах.

Массовая коммуникация выступает как «процесс распространения информации (знаний, духовных ценностей, моральных и правовых норм и т. п.) на численно большие, рассредоточенные аудитории»:

- массовая коммуникация есть разновидность общения, а именно *социально ориентированный вид общения*;
- структура информации в поле массовой коммуникации охватывает «спектр *типов психологического воздействия* от осведомления (информирования) и обучения до убеждения и внушения»;
- массовая коммуникация обеспечивает *опосредованный характер общения*, предлагаемый современной техникой передачи и приема информации;
- массовая коммуникация составляет органичную связь социальной системы, в которой она выполняет *роль инструмента политики и ретранслятора идей*.

Системы массовой коммуникации (по Ю. П. Буданцеву):

- Первобытная община – массовые действия карнавального типа, народные шествия, обряды, народный театр.
- Эпоха разложения первобытной общины – театрализованные представления, религиозные службы, различные собрания формальных и неформальных групп.

- Эпоха становления классового общества – библиотеки, выставки, музеи, наглядная агитация.
- Современная эпоха – трансформация «естественных» контактов в «технические».

Функции массовой коммуникации:

- Распространение знаний о действительности, информирование.
- Социальный контроль и управление.
- Интеграция общества и его саморегуляция.
- Формирование общественного мнения.
- Социальное воспитание.
- Распространение культуры.
- Социальная активация личности.
- Социальная релаксация.

Уровни взаимодействия в системе «массовые коммуникации – личность»

Характер и направление влияния массовой коммуникации зависят от выбора одной из принципиальных программ воздействия – *манипулятивной* или *формирующей*.

Исходя из разработанной в отечественной психологии модели деятельности, состоящей из двух подсистем: экстравертированной деятельности личности (1-й блок) и интравертированной деятельности личности (2-й блок), на рисунках 10.2 и 10.3 представлены уровни данного взаимодействия.

1 блок	Манипулятивная программа	Формирующая программа
Познание	Выдача направленной, клишированной информации <i>Внушающая функция</i>	Формирование мировоззрения путем последовательного приобщения к достижениям мировой культуры <i>Просветительская функция</i>
Оценка	Выдача конкретных аксиологических установок <i>Регулятивная функция</i>	Формирование системы аксиологической ориентации личности <i>Аксиологическая функция</i>
Труд	Мобилизация на действия, необходимые коммуникатору <i>Управленческая функция</i>	Пробуждение в личности потребности в активной и осознанной деятельности <i>Воспитательная функция</i>
Общение	Формирование эгоцентрически замкнутой личности, установка на пассивный индивидуализм, конформизм <i>Дезинтегрирующая функция</i>	Формирование коммуникативно-компетентной личности, развитие установки на диалогическое общение <i>Коммуникативно-интегрирующая функция</i>

Рис. 10.2. Воздействие на личность через экстравертированность
(по В. Ю. Бореви и А. В. Коваленко)

2-й блок	Манипулятивная программа	Формирующая программа
Самопознание Самооценка Самосозидание Самообщение	Устранение с помощью внешней занимательности личностного «цензурного барьера», подготовка к некритическому восприятию информации, блокировка интровертированной деятельности <i>Деструктивно-компенсаторная функция</i>	Утверждение самооценочного значения личности, стимуляция интровертированной деятельности. Оказание помощи человеку в активном самосозидании себя как личности; <i>Гедонистическая функция</i>

*Рис. 10.3. Воздействие на личность через интровертированность
(по В. Ю. Борову и А. В. Коваленко)*

По отношению к социальной психике массовая коммуникация выполняет несколько значимых ролей:

- во-первых, регулятора динамических процессов социальной психики;
- во-вторых, интегратора массовых настроений;
- в-третьих, канала циркуляции психоформирующей информации.

Все это делает органы массовой коммуникации могучим средством воздействия на конкретного человека, а значит, и на социальные группы.

10.2.2. Социальная психика

Социальная психика – функциональная динамическая система общества, которая формируется в процессе общения личностей, больших и малых социальных групп и решает задачи организации и управления совместной деятельностью формальных и неформальных объединений. Ее целостность обусловлена:

- свойством индивидуальных психик, которые образуют данную систему;

- механизмами и характером взаимодействия людей, посредством которых они связываются: механизмы подражания, суггестивная (внушение) и авторитарная (власть) связь, конформизм.

Социальная психика – это некий абстрактный конструкт.

Структурными образованиями социальной психики являются:

- Закономерности и механизмы непосредственного общения.
- Групповые психические явления, состояния и процессы (коллективные чувства, групповые мнения, чувство толпы, обычаи, традиции, нормы), возникающие в результате общения.

- Устойчивые психические особенности различных социальных групп (половозрастные, демографические, национальные характеристики), выражающиеся в социальных ценностях, установках.
- Психические состояния индивида в группе, регуляция поведения индивида в группе (ролевые предписания, мотивы и т. д.).

Функции социальной психики:

- Интеграция (объединение).
- Трансляция социального опыта (общество обеспечивает индивиду социальный опыт и через это сама система воспроизводится).
- Социальная адаптация (социальная психика обеспечивает вхождение человека в общество).
- Социальная корреляция (социальная психика коррелирует психику человека, т. е. приводит поведение человека в соответствие с уже существующими нормами, ценностями).
- Социальная активация (социальная психика способна усиливать и активизировать человеческую деятельность с помощью групповых норм, целей, ценностей, создавать массовые эмоции, как побудителя массовой деятельности).
- Социальный контроль (социальная психика выступает как система формальных и неформальных регуляторов через институты, которые информируют, корректируют, транслируют и карают).
- Психологической разгрузки (через спортивные праздники, зрелища и т. п.).

10.3. Малые социальные группы

В структуре проблем социальной психологии проблема малой группы является наиболее традиционной и хорошо разработанной.

Под *малой группой* понимается немногочисленная по составу группа, члены которой объединены общей социальной деятельностью и находятся в непосредственном личном общении, что является основой для возникновения эмоциональных отношений, групповых норм и групповых процессов.

10.3.1. Классификация малых групп

Наиболее распространенными являются три классификации:

1. Деление малых групп на «первичные» и «вторичные».
2. Деление их на «формальные» и «неформальные».
3. Деление на «группы членства» и «референтные группы».

✓ Деление малых групп на **первичные** и **вторичные** впервые было предложено Ч. Кули, который просто дал описательное определение

первичной группы, назвав такие, как семья, группа друзей, группа ближайших соседей. Позднее Кули выделил существенный признак первичной группы – непосредственность контактов, но при выделении такого признака первичные группы стали отождествлять с малыми группами, и тогда классификация утратила свой смысл. По традиции сохраняется деление групп на первичные и вторичные (вторичные в этом случае те, где нет непосредственных контактов, а для общения между членами используются различные посредники в виде, например, средств связи), но по существу исследуются именно первичные группы, так как только они удовлетворяют критерию малой группы.

✓ Деление малых групп на **формальные** и **неформальные** впервые было предложено Э. Мэйо при проведении им знаменитых Хоторнских экспериментов. Согласно Мэйо, формальная группа отличается тем, что в ней четко заданы все позиции ее членов, они предписаны групповыми нормами. Соответственно в формальной группе также строго распределены и роли всех членов группы, в системе подчинения так называемой структуре власти: представление об отношениях по вертикали как отношениях, определенных системой ролей и статусов. Примером формальной группы является любая группа, созданная в условиях какой-то конкретной деятельности: рабочая бригада, школьный класс, спортивная команда и т. д. Внутри формальных групп Мэйо обнаружил еще и неформальные группы, которые складываются и возникают стихийно, где ни статусы, ни роли не предписаны, где заданной системы взаимоотношений по вертикали нет. Неформальная группа может создаваться внутри формальной, когда, например, в школьном классе возникают группировки, состоящие из близких друзей, объединенных каким-то общим интересом. Неформальная группа может возникать и сама по себе, не внутри формальной группы, а вне ее: группа туристов, люди, случайно объединившиеся для игры в пляжный волейбол, компания друзей, принадлежащих к совершенно различным формальным группам, и т. д.

Неформальные малые группы – это объединения людей, возникающие на основе внутренних, присущих самим индивидам потребностей, прежде всего – в общении, принадлежности, понимании, симпатии, любви.

В связи с тем, что в реальной действительности трудно вычленить строго формальные и строго неформальные группы, в социальной психологии введены понятия *формальная* и *неформальная структуры* группы (или структура формальных и неформальных отношений), и различаться стали не группы, а тип, характер отношений внутри них.

Необходимо отметить, что в определении формальной группы, в слове «формальный» не содержится каких-либо негативных оттенков (в частности, не имеется в виду формализм отношений). Точнее сказать, это *оформленная* группа.

✓ Деление малых групп на группы **членства** и **референтные** группы было введено американским психологом Г. Хайменом, которому принадлежит открытие самого феномена «референтной группы». Такие группы, в которые человек не включен реально, но нормы которых он принимает, Хаймен назвал референтными группами.

В работах М. Шерифа понятие референтной группы было связано с «системой отсчета», которую индивид употребляет для сравнения своего статуса со статусом других лиц. Г. Келли, разрабатывая понятия референтных групп, выделил две их функции: сравнительную и нормативную: референтная группа нужна индивиду или как эталон для сравнения своего поведения с ней, или для нормативной оценки его.

В настоящее время, как отмечает социальный психолог Г. М. Андреева, существует двоякое употребление термина «референтная группа»: иногда как группа, противостоящая группе членства, иногда как группа, возникающая внутри группы членства. Во втором случае референтная группа определяется как *«значимый круг общения»*, т. е. как круг лиц, выбранных из состава реальной группы как особо значимых для индивида.

Встречается и более расширенное толкование референтной группы, при котором она может включать в себя людей, реально не входящих в одну группу. Например, для подростка референтную группу могут составить отец, друг, кумир, литературный герой и т.п.

Если группа членства потеряла свою привлекательность для индивида, то он начинает сопоставлять свое поведение с другой группой – референтной (значимой) для него.

10.3.2. Групповая динамика

Впервые термин «групповая динамика» был использован К. Левиним (1939). По его определению «групповая динамика» – это дисциплина, исследующая положительные и отрицательные силы, которые действуют в данной группе. При описании и объяснении принципов групповой динамики К. Левин опирался на законы гештальтпсихологии.

Если рассматривать группу как нечто целое, то некоторые закономерности групповой динамики можно объяснить действием двух основных законов гештальтпсихологии.

1. *Целое доминирует над его частями:*

- группа – это не просто сумма индивидов: она модифицирует поведение своих членов;
- извне легче повлиять на поведение всей группы, чем на поведение отдельного ее члена;
- каждый член признает, что он зависит от всех других членов.

2. Отдельные элементы объединяются в целое.

- не сходство, а взаимосвязь членов является основой для формирования группы;
- человек склонен становится членом той группы, с которой он себя отождествляет, а вовсе не той, от которой он больше всего зависит;
- человек остается среди тех, к кому он чувствует себя принадлежащим, даже если их поведение кажется несправедливым, а давление недружелюбным.

В современном понимании групповая динамика – это развитие или движение группы во времени, обусловленное взаимодействием и взаимоотношениями членов группы между собой, а также внешним воздействием на группу.

Понятие групповой динамики включает в себя пять основных и несколько дополнительных элементов.

Основные элементы:

- цели группы;
- нормы группы;
- структура группы;
- сплоченность группы;
- фазы развития группы.

Дополнительные элементы:

- создание подгруппы (как развитие структуры группы),
- отношения личности с группой (также рассматривается как развитие структуры группы).

Рассмотрим **основные элементы групповой динамики.**

✓ **Цели группы** определяются тем, в какую более общую систему практической работы с людьми включена группа, и в значительной мере – личностными качествами ее лидера. Цели группы могут не совпадать с целями отдельных ее участников. Это порождает групповую динамику, результаты которой не всегда предсказуемы.

✓ **Нормы группы** возникают в результате преследования общей цели, стремления к сохранению стабильности группы, общих представлений, сложившихся в группе, подражания другим группам, страха перед санкциями.

Все групповые нормы являются социальными нормами, т.е. представляют собой «установления, модели, эталоны должного, с точки зрения общества в целом и социальных групп и их членов, поведения». В более узком смысле групповые нормы – это определенные правила, которые выработаны группой, приняты ею и которым должно подчиняться поведение ее членов, чтобы их пребывание в группе было возможно. Нормы выполняют регулятивную функцию по отношению к каждому ее члену. Нормы группы связаны с **ценностями**, так как любые правила могут быть сформулированы только на основании принятия или отвержения каких-то социально значимых явлений.

Понять взаимоотношения индивида с группой можно только при условии выявления того, какие нормы группы он принимает и какие отвергает, какие ценности разделяет и почему он так поступает. Все это приобретает особое значение, когда возникает рассогласование норм и ценностей группы и общества, когда группа начинает ориентироваться на ценности, не совпадающие с нормами общества. Важная проблема – это мера принятия норм каждым членом группы: как соотносятся для него социальные, групповые и личностные нормы.

Механизмы, посредством которых группа «возвращает» своего члена на путь соблюдения норм, – **санкции**. Санкции могут быть двух типов: *поощрительные* и *запретительные*.

Вскрыта зависимость между статусом индивида в группе и соблюдением норм: как правило, люди с высоким статусом более конформны, в большей степени стремятся соответствовать нормам; им иногда в большей степени «позволено» нарушать нормы.

✓ **Структура группы**, прежде всего, включает в себя два элемента жизнедеятельности:

- композиция (состав) группы – возрастные, профессиональные или социальные характеристики группы;

- разновидности ее структур – структура межличностных отношений между членами группы, структура власти, структура коммуникаций и др.

- *Структура межличностных отношений* предполагает, прежде всего, выяснение положения индивида в группе в качестве ее члена. Здесь употребляются понятия:

- «статус», или «позиция», – место индивида в системе групповой жизни;

- «роль» – динамический аспект статуса, который раскрывается через перечень реальных функций, выполняемых личностью в группе в соответствии с содержанием групповой деятельности;

- система «групповых ожиданий». Этим термином обозначается тот факт, что всякий член группы не просто выполняет в ней свои функции, но и обязательно воспринимается и оценивается другими: от каждой позиции, от каждой роли ожидается не просто выполнение некоторых функций, но и *качество* их выполнения.

В ряде случаев может возникать рассогласование между ожиданиями, которые имеет группа относительно какого-либо ее члена, и его реальным поведением, реальным способом выполнения им своей роли. Для того чтобы эта система ожиданий была как-то определена, в группе существуют *групповые нормы* и *групповые санкции* (см. выше).

- *Структура власти* означает не формы политической власти, а чисто психологическое распределение отношений руководства/лидерства и подчинения. В исследованиях выявлены различные формы власти: *награждающая* (существующая, например, для поддержания согласия); *принуждающая* (необходимая, например, для поддержания дисциплины); *экспертная* (опирающаяся на особые знания, которые могут быть востребованы в каких-то специальных ситуациях); *информационная* (опирающаяся на убеждение).

- *Структура коммуникаций* показывает, насколько четко и хорошо распространяется в группе необходимая информация, каким образом обеспечивается обмен ею между членами группы.

Выделяют несколько **моделей коммуникативных сетей** (рис. 10.4):

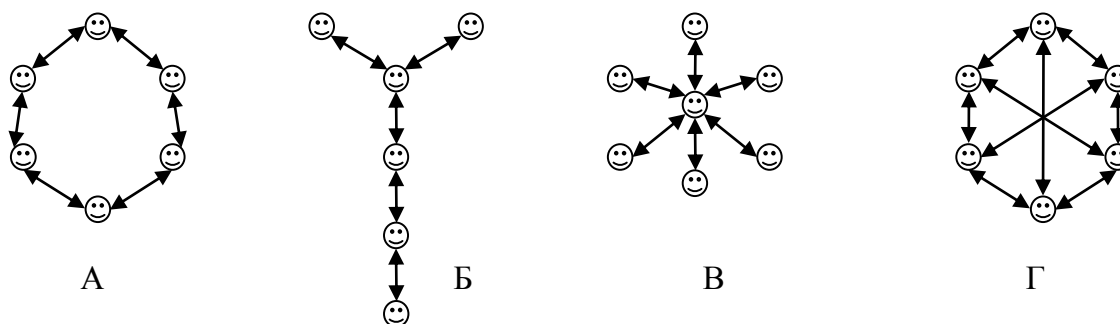


Рис. 10.4. Типы коммуникативных сетей (Leavitt, 1951): «кольцо» – А, «игрек» – Б, «звезда» – В, «колесо» – Г

А – «кольцо». В кольцевой сети каждый из участников коммуникации взаимодействует только с двумя другими участниками. Информация движется по кругу, процесс ее распространения никем не координируется. Все участники при этом обладают равными полномочиями.

Б – «игрек». Графическое изображение этой разновидности сети напоминает латинскую букву Y. Каждый участвующий в процессе

коммуникации взаимодействует с одним, двумя или тремя другими участниками, в зависимости от своего положения в структуре сети. Те из них, кто оказывается в крайних точках сети – в основании буквы Y и на двух верхних оконечностях, – могут вступать в процесс коммуникации лишь с одним партнером. Человек, занимающий срединное положение, может взаимодействовать с тремя партнерами, этот человек самая значимая фигура в сети, остальные участники могут взаимодействовать только с двумя другими.

В – «звезда». Человек, занимающий центральное место в структуре этой сети, взаимодействует со всеми участниками процесса коммуникации, тогда как они не связаны между собой. Вся информация передается в центр и оттуда же исходит. Эта разновидность коммуникативной сети используется во многих компаниях, когда глава фирмы координирует деятельность руководителей подразделений.

Г – «колесо». Эта разновидность сети похожа на «кольцо», так как все ее участники обладают равными правами, а отличается тем, что каждый участник взаимодействует не с двумя, а с тремя другими участниками сети.

Ливитт установил, что наибольшая точность в передаче информации достигается в сети «игрек». В кольцевой сети чаще случаются сбои в передаче информации, видимо оттого, что в данном случае никто не координирует процесс коммуникации. Однако члены кольцевой сети, как и участники сети типа «колесо», чаще бывают удовлетворены взаимодействием друг с другом. Если проранжировать степень удовлетворенности участников разных типов сетевой коммуникации, то можно сказать, что наибольшее удовлетворение получает человек, находящийся в центре «звезды». За ним следует человек, занимающий центральное положение в сети «игрек». Наименее удовлетворены участники, располагающиеся на лучах «звезды». На основании этих наблюдений Ливитт пришел к заключению, что *ключевым фактором удовлетворенности является степень участия человека в общем деле*. Людям нравится, когда от них что-то зависит.

✓ **Сплоченность группы**, или групповая сплоченность – это процесс/показатель формирования/сформированности особого типа связей в группе, которые позволяют внешне заданную структуру превратить в психологическую общность людей, в сложный психологический организм, живущий по своим собственным законам.

Социометрия предложила специальный «индекс групповой сплоченности», который вычислялся как отношение числа взаимных положительных выборов к общему числу возможных выборов. «Индекс

групповой сплоченности» есть строго эмоциональная характеристика малой группы.

С. Кратохвил выделяет следующие факторы сплоченности:

- удовлетворение личных потребностей индивидуумов в группе или при помощи группы;
- цели группы, которые находятся в согласии с индивидуальными потребностями; взаимная зависимость при работе над конкретными задачами;
- выгоды, вытекающие из членства в группе, и ожидания несомненной пользы от него;
- разного рода симпатии между членами группы, их взаимное тяготение;
- мотивировка каждым участником своего членства в группе, включая усилия, которые он приложил, чтобы попасть в нее;
- дружеская, располагающая атмосфера;
- престижность группы, а значит, и членства в ней;
- влияние групповой деятельности:
 - притягательность общих действий (интересные, веселые, увлекательные занятия, вызывающие общее переживание положительных эмоций);
 - групповые приемы усиления сплоченности группы;
- соперничество с другой группой или группами;
- враждебное, неприязненное отношение общества к группе.

В результате объединения в группу людей, различающихся позициями, взглядами, моделями поведения, планами и потребностями, возникает напряженность в отношениях.

Ясно, что необходимо обеспечивать динамическое равновесие между сплоченностью и напряженностью (сплоченные люди чувствуют поддержку друг друга, а напряженность в отношениях порождает неудовлетворенность собой и другими членами группы).

Механизмы групповой динамики. Исследователи проблем групповой динамики выделяют три ее механизма:

- ***разрешение внутригрупповых противоречий;***
- ***«идиосинкразический кредит»;***
- ***психологический обмен.***

Выражением *внутригрупповых противоречий* оказывается конфликт. В теории групповой динамики он выступает в качестве интегратора новых структур. М.-А. Роббер и Ф. Тельман, классифицируя источники конфликтов, выделяют:

- *личный конфликт* (когда напряжение, возникшее у одного из членов группы, вызывает напряженность группы и завершается ее перестройкой);
- *межличностный конфликт* (между двумя или несколькими членами группы);
- *конфликт принадлежности* (как результат двойной принадлежности к разным группировкам, а также как результат снижения престижности группы);
- *межгрупповой конфликт* (возникающий в силу несовпадения интересов двух и более групп);
- *социальный конфликт* (как результат напряженности в обществе).

В результате разрешения конфликта в группе могут произойти организационные изменения (цели, плана действий, структуры группы), смена лидера, удаление инакомыслящих, образование подгрупп и т. д.

Термин «*идиосинкразический кредит*», введенный Е. Холландером, обозначает поведение отклоняющихся от групповых норм. Это значит, что «идиосинкразический кредит» представляет собой механизм групповой динамики, когда группа дает разрешение на девиантное поведение своему лидеру или отдельным ее членам во имя достижения поставленных целей. Девиантность поведения носит характер инновации и запускает новый механизм групповой динамики.

Психологический обмен многие авторы определяют через ценностный обмен. Так, Р. Л. Кричевский и Е. М. Дубовская ценностным обменом называют обоюдное удовлетворение участниками взаимодействия определенных своих социальных потребностей путем взаимного предоставления соответствующих ценностей.

10.3.3. Развитие малой группы

Фазы развития группы. Согласно стратегической концепции А. В. Перовского, фазы развития группы определяются следующими критериями:

во-первых, степень опосредованности межличностных отношений в группе содержанием совместной деятельности;

во-вторых, общественной значимостью совместной деятельности.

На основе этих критериев А. В. Петровский выделяет следующие фазы развития малой группы:

- *диффузная группа* – общность, межличностные отношения в которой не опосредуются содержанием совместной деятельности, ее целями, значимостью и ценностями;

- *группа-ассоциация* – принадлежность к общности начинает осознаваться как условие эффективности дальнейших действий;

- *группа-кооперация* – межличностные отношения опосредуются значимым для каждого содержанием совместной деятельности;
- *группа-коллектив* – межличностные отношения опосредуются лично значимым и общественно ценным содержанием групповой деятельности;
- *корпорация* – группа, в которой межличностные отношения опосредуются лично значимым для ее членов, но и социальным, а иногда и антисоциальным по своим установкам содержанием групповой деятельности.

Параметрический подход к динамике группового развития, предложенный Л. И. Уманским, определяет следующую схему:

- в центре континуума располагается *группа-конгломерат*, т. е. группа, состоящая из незнакомых между собой людей, а на полюсах – «*коллектив*» и «*антиколлектив*».

Развитие группы к полюсу «коллектива» сопряжено с прохождением группой двух качественных стадий – кооперации и автономизации. При этом между группой-кооперацией и группой-конгломератом возможны и такие стадии развития, как «номинальная группа» и «группа-ассоциация».

Известна также двухфакторная модель Б. Такмена. Он описывает динамику развития группы, исходя из условий, в которых она формируется, выделяя две сферы групповой активности: деловую (решение групповой задачи) и межличностную (развитие групповой структуры). Предполагается, что в каждой из этих сфер группа проходит по четыре стадии своего развития (рис.10.5).

И. Ялом и К. Хек выделяют следующие фазы развития группы:

I фаза – ориентации и зависимости, неуверенности, адаптации, пассивного напряжения;

II фаза – развития сплоченности и сотрудничества, структурирования группы в борьбе с внешними помехами, конструктивности, активной работы;

III фаза – фаза целенаправленной деятельности.

Исследование взаимодействия индивида и малой группы связано, с одной стороны, с изучением *группового давления*, а с другой – с изучением *феномена лидерства*.

- ***групповое давление*** – совокупность явлений, обусловленных теми воздействиями, влияниями, которые оказывает малая группа на протекание психических процессов, установки и поведение индивида;

- ***феномен лидерства*** – совокупность закономерностей влияния индивида на групповые психологические явления и групповое поведение.

Первые экспериментальные исследования были посвящены изучению влияния присутствия группы и группового взаимодействия на протекание психических процессов индивида (В. Меде, Ф. Олпорт, В. М. Бехтерев).



Рис. 10.5. Динамика развития группы (по Б. Такмену)

Обобщение результатов этих, а также последующих исследований позволило сделать следующие выводы:

- В условиях присутствия других лиц у индивидов *снижаются* характеристики точности (качества) психической деятельности:
 - чувствительность (болевая, слуховая, обонятельная, кинестетическая);
 - объем и концентрация внимания;
 - точность выполнения простых арифметических действий;
 - генерирование оригинальных идей.
- В условиях присутствия других лиц у индивидов *повышаются* скоростные (временные) характеристики психической деятельности;

- сила мышечного напряжения;
- продуктивность внимания;
- показатели долговременной памяти.

В первом случае можно говорить о феномене **социальной ингибиции**, т. е. подавлении, угнетении психических функций под влиянием группы.

Во втором – о феномене **социальной фасилитации**, т. е. об их поддержке, усилении.

Снижение в группе количества ассоциаций по контрасту и их увеличение по сходству свидетельствуют о том, что в группе психические процессы имеют тенденцию к единообразию, нормообразованию.

Дальнейшие исследования влияния малой группы на протекание психических явлений и поведение индивида связано с изучением феномена **конформизма** (от лат. conformis – *подобный*).

10.4. Взаимодействие индивида и малой группы

10.4.1. Конформизм и уступчивость

Конформизм – тактика человека, приспособляющего свой уклад жизни, мысли и чувства к укладу жизни, мыслям и чувствам той социальной группы, в которой он оказывается.

Явление конформизма было открыто американским психологом С. Ашем в 1952 году. В его знаменитых экспериментах с «подставной группой» перед испытуемыми ставилась задача сравнения и оценки длины линий, изображенных на предъявляемых карточках (рис. 10.6). В контрольных опытах при индивидуальном выполнении задания оно не вызывало у испытуемых каких-либо трудностей. В ходе эксперимента все участники (конфедераты), кроме одного («наивного субъекта»), по предварительной договоренности с экспериментатором давали заведомо неправильный ответ. «Наивный субъект» не знал о сговоре и выполнял задание последним.

В экспериментах Аша было обнаружено, что около 30 процентов испытуемых давали вслед за группой ошибочные ответы, т. е. демонстрировали конформное поведение. После окончания экспериментов с его участниками проводилось интервью в целях выяснения их субъективных переживаний. Большинство опрошенных отмечало значительное психологическое давление, которое оказывает мнение большинства группы.

В дальнейшем эксперименты с «подставной группой» неоднократно воспроизводились в различных модификациях (Р. Крачфилд). При этом было обнаружено, что за внешне сходным конформным поведением могут скрываться принципиально различные по психологическим механизмам его варианты:



Рис. 10.6. Стимульный материал в эксперименте С. Аша

- **групповое внушение** (воздействие группы происходит на неосознаваемом уровне: испытуемые, давшие неправильный ответ, были искренне убеждены в том, что решили задачу правильно);

- **внешний конформизм**, или **приспособленчество** (испытуемые отмечали, что они не согласны с мнением группы, но не хотели открыто высказать свое мнение, чтобы не вступить в открытую конфронтацию);

- **внутренняя конформность**, или **собственно конформизм** (испытуемые говорили о том, что у них возникал сильный внутренний конфликт, связанный с расхождением его мнения и мнения группы, но они сделали собственный выбор в пользу группы и были убеждены в правильности группового мнения).

Оказалось, однако, что столь выраженное давление конформности проявляется главным образом в тех случаях, когда у испытуемого нет никакой социальной поддержки. Достаточно ввести в группу одного-единственного человека, систематически разделяющего мнение испытуемого, как тот сразу же приобретает уверенность и начинает высказывать собственную точку зрения.

«Конформность констатируется там и тогда, – отмечает Г. М. Андреева, – где и когда фиксируется наличие конфликта между мнением индивида и мнением группы и предопределение этого конфликта в пользу группы».

На степень выраженности конформизма оказывают влияние следующие факторы:

- *пол* индивида (женщины в целом более конформны, чем мужчины);

- *возраст* (конформное поведение чаще проявляется в молодом и старческом возрасте. Согласно данным Костанцо (Costanzo, 1970), сильнее всего давление конформности сказывается в небольших группах подростков: в возрасте 12 – 13 лет этому давлению подвержен каждый второй человек, а затем его влияние медленно ослабевает, распространяясь в возрасте 19 – 20 лет только на каждого третьего, и остается на этом уровне у взрослых людей);

- *психическое и физическое состояние* (плохое самочувствие, усталость, психическая напряженность усиливают проявление конформности);
- *численность группы* (вероятность конформности возрастает с увеличением численности группы и достигает максимума в присутствии 5–8 человек).

В основе явления конформизма лежат две причины:

- ***подверженность информационному влиянию;***
- ***подверженность нормативному влиянию.***

- Во-первых, люди стремятся принять правильное решение или вести себя правильно. В реальности велика вероятность того, что несколько людей обладает более полной и адекватной информацией о предмете, чем один. Поэтому в большинстве случаев человеку разумно принять точку зрения большинства. Тип конформизма, который обусловлен признанием более высокого «качества» общего мнения, называют *подверженностью информационному влиянию*.
- Во-вторых, люди хотят сохранить сплоченность группы и добиться признания. Поэтому они стараются максимально соответствовать группе. Тип конформизма, обусловленный мотивацией «шагать в ногу» с группой, называют *подверженностью нормативному влиянию*.

Нормативный конформизм иногда называют *уступчивостью*, так, соглашаясь с чужим мнением, чтобы угодить большинству, человек в душе может остаться верен себе. М. Дойчем и Г. Жерердом (1955) было высказано предположение о том, что *информационный конформизм* связан с истинной переменной убеждений.

Однако не всегда группа следует за мнением большинства. Меньшинство способно порой проявлять ***нонконформизм***, т. е. противостоять влиянию большинства. В своих исследованиях С. Московичи продемонстрировал, как меньшинство меняет позицию большинства, и дал объяснение этого явления. Согласно Московичи, *меньшинство имеет шанс на успех в том случае, если оно будет демонстрировать постоянство, четко заявлять о своей позиции и вместе с тем показывать готовность к разумному компромиссу*.

Конформизм продиктован уступчивостью, а нонконформизм – реальной сменой убеждений.

Наиболее конформными в группе являются участники со средним личным статусом. Люди с высоким или низким личным статусом склонны к нонконформному поведению. Однако это обусловлено разными причинами:

первые имеют достаточный статусный ресурс, чтобы противопоставить себя группе, а вторым просто нечего терять.

Таким образом, в совместной деятельности группы имеет место как влияние большинства на меньшинство, так и влияние меньшинства на большинство.

Первый тип взаимодействия более распространен, однако примыкание к большинству часто оставляет в неприкосновенности систему убеждений субъекта.

Второй тип взаимодействия встречается реже. Но если меньшинству удастся утвердить свою позицию, то изменения носят глубинный характер.

10.4.2. Эффекты поляризации и огруппления мышления

Исследование процессов принятия групповых и индивидуальных решений обнаружило чрезвычайно интересные феномены.

Традиционно изучение малых групп использовало тот факт, что группа обладает свойством быть своеобразным модератором индивидуальных мнений и суждений ее членов, принимая *среднее* от индивидуальных решений, отбрасывая крайние решения. Этот процесс усреднения групповых решений был назван процессом **нормализации группы**. Это положение не подтвердилось в тех случаях, когда принимаемое решение включает риск.

Эффект «сдвига к риску». В 1961 году аспирант Дж. Стоунер провел эксперимент по проверке расхожего мнения о том, что группа более осторожна в своих суждениях, чем изолированный индивид. Стоунер предлагал испытуемым сначала поодиночке, а затем в группе дать какому-либо персонажу совет, насколько рискованную тактику поведения выбрать (шансы на успех могли составлять 1:10, 2:10, 3:10 и т. д.). Оказалось однако, что решения, принятые группой, были более рискованными, чем индивидуальные решения ее членов.

В качестве объяснения результатов эксперимента было предложено две гипотезы:

1) сдвиг в сторону риска обусловлен разделением («диффузией») ответственности;

2) риск вообще интерпретируется как ценность в обществе.

Противоречивые результаты – возможные сдвиги как «к риску», так и в сторону повышения осторожности – дали возможность предложить более широкое объяснение полученным данным: групповое решение приводит вообще «к сдвигу выбора», т. е. к *поляризации* мнений в группе.

Эффект «групповой поляризации» заключается в том, что групповая дискуссия приводит к усилению первоначального мнения

участников группы. В ходе групповой дискуссии противоположные мнения, имеющиеся у различных группировок, не только становятся более выпуклыми, но и вызывают принятие или отвержение их большей частью группы. Более «средние» мнения отмирают, а более крайние отчетливо распределяются между двумя полюсами.

Подобное усиление преобладающих тенденций в группе, называемое групповой поляризацией, возникает в тех случаях, когда люди внутри группы обсуждают свои предпочтения или антипатии. Например, Дэвиду Майерсу удалось обнаружить, что, когда учащиеся средней школы, имеющие сильные предрассудки, обсуждают расовые проблемы, их отношение к этой проблеме становится еще более предубежденным. Когда те же проблемы обсуждают студенты с малой степенью предубежденности, они становятся еще более толерантными.

Групповая поляризация способна приводить к благоприятным результатам, если усиливает, например, желаемый духовный настрой и укрепляет решимость людей, объединенных в группу самопомощи. Но она может иметь и негативные последствия. Анализ террористических организаций во всем мире показывает, что подобный менталитет возникает отнюдь не внезапно. Скорее, он вытекает из отношений между людьми, сплоченных горем, которых ситуация толкает от одной крайности к другой, поскольку они взаимодействуют в изоляции от сглаживающих влияний.

Знание эффекта поляризации бывает, например, полезным руководителю фирмы, сотрудники которой считают, что у них недостаточно высокая заработная плата. Если начальник будет назначать встречу каждому сотруднику отдельно, тот с радостью согласится на 10 процентов повышения. Если же он примет делегацию сотрудников, то, скорее всего, речь пойдет уже о 15 процентах повышения.

Эффект «огруппления мышления». Как известно, принятое группой решение не всегда оказывается эффективным. На качество принятия решения влияет фактор, получивший название «группомыслие» (с англ. group-think). Социальный психолог Ирвин Янис (Janis, 1982) этим термином обозначил *стиль мышления людей, которые полностью включены в единую группу, где стремление к единомыслию важнее, чем реалистическая оценка возможных вариантов принятия правильного решения.*

Было выяснено, что наиболее значимыми факторами «группомыслия» (огруппления мышления) являются:

- очень высокая сплоченность группы;
- ярко выраженное наличие «мы-чувства»,

- изоляция группы от альтернативного источника информации,
- высокий уровень неопределенности одобрения индивидуальных мнений членами группы.

По мнению Яниса, для преодоления огруппления мышления важно, чтобы над проблемой работало несколько независимых групп, а в рамках одной группы была выделена специальная роль «адвоката дьявола» (термин из церковной практики канонизации).

10.4.3. Деиндивидуализация

Отказ от обычных ограничителей перед силой группы называется **деиндивидуализацией**. Результатом этого может стать несдержанное поведение – от выкриков в адрес баскетбольного рефери до вандализма или бандитского разгула.

Быть деиндивидуализированным – значит, в меньшей степени отдавать себе отчет и сдерживать себя, находясь с группой в определенной ситуации. Деиндивидуализация часто имеет место, когда групповое участие заставляет людей чувствовать себя возбужденными и обезличенными. В специальных экспериментах женщины, одетые в наподобие накидок ку-клукс-клана, подключали к своей «жертве» вдвое больший электрический ток, чем узнаваемые женщины (как и во всех подобных экспериментах «жертва» на самом деле не подвергалась ударам тока). Подобным образом воины племен, деперсонализирующие себя с помощью масок или нанесения на лицо красок, в большей степени, чем их собратья с открытыми лицами, склонны убивать или мучить пленных врагов.

Потерять самосознание для человека, находясь среди друзей, на рок-концерте, в церкви (стать деиндивидуализированным) – значит стать более восприимчивым к опыту, переживаемому группой.

В утверждении силы социального влияния человек не должен недооценивать себя как индивидуума. *Социальный контроль* (власть ситуации) и *персональный контроль* (власть индивидуума) взаимодействуют. Когда на нас давят, мы можем отреагировать не так, как от нас ожидают, а совсем наоборот, утвердив таким образом свое чувство свободы. Более того, многие ситуации, влияющие на нас, возникают по нашей инициативе. Если мы ожидаем, что люди окажутся несговорчивыми и недружелюбными, мы можем повести себя с ними таким образом, что это вызовет у них подобное поведение. Таким образом, наши ожидания могут стать *самореализующимися пророчествами*. В специальном эксперименте мужчины разговаривали по телефону более приветливо с женщинами, которые, как им сказали, были очень красивыми. Это заставило женщин

реагировать с большей теплотой, подтверждая мнение мужчин о том, что с привлекательными женщинами всегда приятно иметь дело.

10.4.4. Лидерство и руководство

Феномен лидерства привлекает внимание исследователей прежде всего исключительной практической значимостью проблемы с точки зрения повышения эффективности управления в различных сферах общественной жизни.

Лидерство в малой группе – это феномен воздействия или влияния личности на социально-психологические явления (мнения, оценки, отношения) и поведение в целом группы и отдельных ее членов. Лидерство основано на личных качествах лидера и социально-психологических отношениях, складывающихся в группе. Поэтому лидерство как явление, порожденное социально-психологическими механизмами, следует отличать от *руководства*, в основе которого лежит использование экономических, организационных и командно-административных методов воздействия (Б. Д. Парыгин).

Желание быть лидером присуще немалому числу людей. Но одного только желания и даже усилий по его реализации все же оказывается еще недостаточно. В качестве лидера человек должен быть, прежде всего, воспринят членами своей группы. Что же лежит в основе подобного восприятия? Почему именно в одном из членов группы коллеги склонны усматривать лидера, а в другом – нет?

Лидерство возникает и функционирует в системе неформальных отношений людей и выражается во влиянии, оказываемом одним из них на остальных членов социальной группы. Формы выражения подобного влияния, носящего психологический характер, разнообразны: изменения затрагивают поведенческую сферу, касаются отдельных личностных черт, установок, мотивации последователей. Конечная цель влияния – ориентация людей на решение стоящей перед группой задачи.

Лидерство возникает в системе неформальных, неофициальных отношений. Одни отношения могут носить преимущественно деловой характер и связаны с решением основной стоящей перед группой задачи – так называемые деловые неформальные отношения. Другой тип неформальных отношений носит преимущественно эмоциональный характер, будучи связан не только с процессом труда, сколько с различными формами межличностного общения членов коллектива. В этом случае мы говорим о системе отношений неформального эмоционального плана.

Лидерство – феномен, порожденный системой неформальных отношений. А вот **руководство** – феномен, имеющий место в системе формальных отношений. Причем роль руководителя заранее определена социальной организацией, оговорен круг функций. Роль лидера возникает стихийно, в штатном расписании учреждения ее нет.

10.4.4.1. Лидерство и руководство в малых группах

Одной из ключевых проблем в психологии управления является проблема лидерства и руководства. Понятия «лидер» и «руководитель» имеют в содержании много общего. Тот и другой побуждают группу на решение стоящих перед нею задач, определяют выбор способов и средств решения. Вместе с тем эти понятия далеко не тождественны.

При подробном сравнительном анализе обнаруживаются следующие различия:

- лидер осуществляет регуляцию межличностных отношений в группе, а руководитель официальных отношений группы как организации;

- лидерство возникает в условиях микросреды, т. е. небольшой контактной группы, руководство – элемент макросреды, т. е. оно связано со всей системой общественных отношений;

- лидерство возникает стихийно, а руководитель либо назначается, либо избирается, но в любом случае этот процесс находится под контролем организации как социальной структуры;

- лидерство отличается от руководства меньшей стабильностью, так как зависит от характера ситуации и не подкреплено в отличие от руководства системой правовых санкций;

- лидер действует внутри группы, а руководитель связывает группу с другими социальными системами.

Считается, что в идеальной ситуации официальный руководитель признается членами малой группы, как лидер. В этом случае его формальные права дополняются возможностью неформального воздействия на группу. В тех случаях, когда руководитель и лидер не совпадают в одном лице, могут возникать неудовлетворенность работой, увеличение конфликтности.

С точки зрения роста эффективности коллектива целесообразнее всего, если руководитель является одновременно и деловым его лидером. Реализация руководителем роли эмоционального лидера не обязательна. Желательно, однако, чтобы его позиция не была чрезмерно низкой, ибо это может негативно сказаться и на отношениях между людьми и в деловой сфере.

Здесь мы сталкиваемся одновременно с другим интересным вопросом – о взаимодействии руководителя с сотрудниками, занимающими те или иные лидерские позиции в коллективе. С этими людьми руководителю необходимо уметь контактировать, ведь они оказывают определенное влияние на коллектив или на какую-то часть его членов. И для пользы дела их предпочтительнее числить в союзниках, нежели иметь в их лице приверженцев конфронтующей стороны.

Если руководитель ориентируется на интересы дела и успехи коллектива, то он должен поощрять лидерство. И не только поощрять, но и самому включаться в этот процесс. Успех в нем важен не только лично для руководителя, он нужен коллективу, чтобы ощутить уверенность в достижимости поставленных целей.

Личность руководителя можно разложить на три класса составляющих: биографические характеристики, способности, черты личности. Остановимся подробнее на каждом из названных личностных блоков.

Рассмотрим, прежде всего, *возраст* руководителя. Возраст – это во многом опыт. Он не только природная, но в значительной степени и социально детерминированная характеристика человека, в том числе и руководителя.

Было бы, однако, большим заблуждением думать, что только чрезвычайно зрелый возраст (а значит, и опыт) дает право его владельцу рассчитывать на высокий пост в организационной структуре. История развития предпринимательства показывает, что у истоков создания крупнейших промышленных гигантов современности нередко стояли очень молодые люди.

Но вместе с тем А. Хаммер продолжал великолепно работать и в очень немолодом возрасте. Всего несколько лет назад, оглядываясь на прожитую жизнь, этот неутомимый предприниматель произнес весьма примечательные слова: «Если вам повезло, и вы дожили до восьмидесяти восьми лет, не потеряв при этом способности мыслить и чувствовать, то у вас есть одно преимущество – вы точно знаете, что в вашей жизни главное, а что – второстепенное. Я четко знаю, чего хочу добиться в оставшееся мне время, и если мои цели осуществить труднее, чем цели многих других людей, это значит, что мне придется больше трудиться».

Другая рассматриваемая биографическая характеристика личности руководителя – *пол*. Как и возраст, она подвержена сильному влиянию социальных факторов. Общеизвестным является то, что половая идентификация человека тесно связана с усвоением и реализацией им

ролевых стандартов поведения, принятых в обществе, культивируемых в ближайшей микросреде личности, каковой является, например, семья.

Трудно отыскать область жизни современного общества, где бы женщина не играла важной, иногда ключевой, роли. Президент, премьер-министр, руководитель крупной политической партии, дипломат, бизнесмен и даже министр обороны – такой послужной список нашей современницы не может не впечатлять, хотя уже не вызывает удивление.

Социальная природа таких личностных характеристик руководителя, как *социально-экономический статус и образование*, очевидна.

Статус и образование чрезвычайно важны как для занятия руководящей должности, так и для успешного функционирования в ней.

Для достижения успеха в работе руководитель, особенно крупного ранга, должен обладать достаточно *высоким уровнем развития интеллекта*.

Вот, как описывает интеллектуальный уровень своего бывшего шефа Л. Якокка:

«Он был самым умным человеком из всех, кого я знал, обладал феноменальным коэффициентом умственного развития и необычайно цепкой памятью. Это был воистину титан мысли. У него была поразительная способность накапливать факты и ничего не забывать из того, что узнавал. Но он не только знал сами по себе факты, но умел их также предвидеть. В разговоре с ним вы чувствовали, что он в голове уже сопоставил соответствующие детали всех возможных вариантов и сценариев обсуждаемого решения».

Не менее важны в руководящей деятельности специфические способности личности, такие, как *специальные умения, знания, компетентность, информированность*.

Основные функции лидера:

- организация совместной жизнедеятельности в различных ее сферах;
- выработка и поддержание групповых норм и правил поведения в группе;
- внешнее представительство группы во взаимоотношениях с другими группами;
- принятие ответственности за групповые результаты;
- установление и поддержание благоприятного социально-психологического климата в группе.

«Мужество, жизнеспособность, сила, вдохновение; судьба армий и наций – все это возникает в воображении благодаря одному слову – лидерство. Будучи жизненно необходимым, с первых шагов человечества

лидерство остается предметом наибольшего интереса, облаченного в одежды мифов, легенд и образов. Великие лидеры обессмертили себя в песнях, стихах, романах и истории; а такие имена, как Черчилль, Паттон, Жанна д'Арк, Наполеон и Вашингтон, стали синонимами лидерства. Мы много говорим о лидерах в науке, философии, медицине, политике и воинском деле. Мы ежедневно имеем дело с лидерами наших организаций, клубов, социальных групп, городов и наций».

10.4.4.2. Стили руководства

Управлять людьми можно по-разному. Китайский мудрец Лао Цзы говорил о правителях так: «Лучший правитель тот, о котором народ знает лишь то, что он существует. Несколько хуже те правители, которых народ любит и возвышает. Еще хуже те правители, которых народ боится, и хуже всех те правители, которых народ презирает». Курт Левин выделил три основных стиля лидерства/руководства:

- авторитарный,
- демократический,
- попустительский (либеральный).

✓ **Авторитарный, или автократический руководитель** практикует жесткие способы управления, пресекает инициативу, не допускает обсуждения своих решений. Будучи энергичным, волевым человеком, хорошо профессионально подготовленный, отдает распоряжения подчиненным уверенно, непререкаемым тоном, опускаясь до резкостей. Он проявляет нетерпимость к возражениям, не разрешенной им самостоятельности. Он не заботится об обратной связи, так как чувствует себя непогрешимым. Такой руководитель активно контролирует выполнение распоряжений, помощникам не доверяет и зачастую дублирует их деятельность, групповые решения подменяет единоличным.

Идеалом группы для указанного руководителя является совокупность людей, хорошо знающих дело и беспрекословно, механически точно и четко, как часы, выполняющих его приказы.

✓ **Демократический руководитель** поощряет инициативу и принимает решения коллегиально, однако не допускает анархии. Данный руководитель считает самореализацию доминирующей потребностью сотрудников. Ему свойственна эмоциональная сдержанность, но не холодность. Одно из главных его черт во взаимоотношениях с подчиненными – это коллегиальность, он держит группу в курсе своих планов и задач, выслушивает и учитывает их замечания и предложения, практикует коллективную подготовку решений, старается передать некоторые функции управления группе, дает

возможность работать подчиненным самостоятельно, но при этом достаточно четко очерчивает свои управленческие функции и функции своих помощников.

Демократический стиль в целом считается наиболее предпочтительным, так как он гибок, дает возможность самореализации всем членам группы в должной мере. При этом стиле руководства наблюдается достаточно высокий уровень производительности труда.

✓ **Либеральный руководитель** в минимальной степени регулирует инициативу членов группы, практически на нет сводит управленческие воздействия, передает свои функции помощникам и, как следствие, быстро теряет ресурс доверия в связи с тем, что деятельность группы становится все менее продуктивной. Он слишком «доступен», к нему каждый в любое время просто так может придти, отвлечь от дела, разговаривать долгое время, но решение будет принято лишь в том случае, если оно подготовлено подчиненными и требует лишь визы, а не совместной доработки. Либерал открыт, дружелюбен, в общении боится обидеть своих подчиненных. Сам либо ничего не делает, либо делает все за всех, так как организовать выполнение своих поручений подчиненными не умеет. Поскольку у такого руководителя либо нет представления о стратегии своего управленческого поведения, либо отсутствуют необходимые черты характера для его реализации, он утрачивает способность продуктивно трудиться, «обрастает» конфликтами.

Сравнительный анализ стилей руководства свидетельствует о том, что при *авторитарном* производительность труда выше, чем при *демократическом* стиле руководства, но в последнем случае существенно выше удовлетворенность трудом. *Либеральному* стилю сопутствуют и низкий уровень производительности труда, и отсутствие удовлетворенности, конфликтность.

✓ По отношению к целям управленческой деятельности различают два стиля руководства: **деловой и бюрократический**.

Естественное чувство самозащиты, желание упорядочить, стабилизировать свою деятельность заставляет руководителя принимать меры против хаоса, сбоев, конфликтов в организации и искать способы ухода от ответственности в случае неудач. Поиск приводит к размножению и детализации различных инструкций, положительно завизированных «сверху». На первых порах такие меры действительно дают положительный результат и создают ожидание, что их применение будет повышать эффективность работы организации и в дальнейшем. У руководителя начинает формироваться *бюрократический стиль руководства, суть*

которого заключается в стремлении к жесткой регламентации деятельности, уходу от ответственности и принятия решений, избежанию нововведений.

Деловой стиль руководства, в отличие от бюрократического, характеризуется ориентацией руководителя на интересы, конечные цели организации. При деловом стиле руководитель стремится выбрать кратчайший, оптимальный путь к цели, идет на риск, доказывая правильность принимаемых им новых приемов на практике. Отличительными чертами делового стиля является самостоятельность мышления, новаторство, оперативность решений и действий, стремление и способность к прогнозированию.

10.4.4.3. Характеристика качеств лидера

Главными референтами (признаками) лидерства являются:

- высокий уровень активности и инициативности человека при решении группой совместных задач;
- большая информированность о решаемой задаче, членах группы, о ситуации в целом;
- в значительной степени выраженная способность воздействовать на других людей;
- большее соответствие поведения мнениям, ценностям, принятым в данной группе;
- более яркое проявление личностных качеств, эталонных для данной группы.

К числу наиболее часто упоминаемых личностных черт относятся: доминантность, уверенность в себе, эмоциональная уравновешенность, стрессоустойчивость, креативность, стремление к достижению, предприимчивость, ответственность, надежность в выполнении задания, независимость, общительность.

Остановимся несколько подробнее на каждой из перечисленных черт.

Доминантность в переводе с английского означает «господство», «преобладание», «влияние». Речь идет о доминантности как стремлении руководителя влиять на других людей. При этом необходимо постоянно помнить о психологической стороне вопроса. Его влияние должно находить внутренний отклик у подчиненных. В противном случае стремление руководителя доминировать останется не более чем дежурной претензией на власть.

Следующей личностной чертой называется **уверенность в себе**. В трудной ситуации на такого человека можно положиться: он поддержит и

защитит. Такой руководитель обеспечивает определенный психологический комфорт и повышает мотивацию к выполнению задания. Подчиненные, как правило, очень хорошо чувствуют состояние руководителя, и последнему, как бы ни складывались обстоятельства, следует, хотя бы внешне, держать себя достаточно спокойно и уверенно.

Остановимся на двух родственных личностных чертах – **эмоциональной уравновешенности и стрессоустойчивости**. Эмоциональная неуравновешенность может снижать уверенность человека в своих силах, а тем самым и его деловую активность. Но ведь руководитель живой человек. Постоянное подавление негативных эмоциональных реакций, сдерживание их в публичной рабочей обстановке способны обернуться рядом неприятных для личности последствий – невротизмом и развивающимися на их основе психосоматическими заболеваниями. Поэтому заслуживает внимание момент, связанный с поиском руководителем средств эмоциональной разрядки. Средства разрядки следует искать в структуре досуга личности, формы которого чрезвычайно многообразны.

С эмоциональной уравновешенностью довольно тесно соседствует стрессоустойчивость личности. Стресс представляет собой перенапряжение, снижающее жизненную активность, дезорганизирующее поведение, ослабляющее попытки достижения цели. Вся сложность стресса состоит в том, что уровень напряжения, который благоприятен для эффективной жизнедеятельности одних из нас, совершенно непереносим другими. Разным людям требуются для счастья различные степени стресса.

Еще одна черта личности – **креативность**. В переводе означает «способность к творческому решению задач». Это – способность руководителя видеть элементы новизны, творчества в деятельности других людей, поддерживать их начинания.

Следующие две личностные характеристики – **стремление к достижению и предприимчивость**. В тесной связи с ними находится *склонность личности к риску*.

В стремлении к достижению отражена фундаментальная человеческая потребность к достижению цели. Таким людям наиболее предпочтительны ситуации, в которых можно брать на себя ответственность в решении проблемы. Они ставят перед собой достаточно умеренные цели, стараясь, чтобы риск в значительной мере был заранее просчитан и предсказуем. Люди, имеющие потребность в достижении цели, хотят конкретной обратной связи, информирующей их о том, насколько успешно они справляются с заданием. Возможно, поэтому они великолепно чувствуют себя в деловой

жизни: ведь она постоянно создает ситуации с четкой информацией о достижении успеха.

Теперь относительно еще двух довольно родственных личностных характеристик – **ответственности и надежности** в выполнении задания.

Дефицит этих человеческих качеств мы постоянно ощущаем в повседневной жизни, пожиная плоды многолетней удручающей безответственности. Между тем когда-то в России ответственность и надежность были визитными карточками предпринимателей. Под честное слово заключались немалые сделки, и не дай-то Бог было нарушить взятое обязательство: провинившегося ждали большие неприятности, прежде всего финансовые, с ним просто переставали иметь дело.

Несомненно, важной личностной чертой, обеспечивающей успешность действий в различных сферах жизни, в том числе и при принятии решений, является **независимость**. Главное, чтобы руководитель имел свою точку зрения на возникающие проблемы, свое профессиональное и человеческое лицо и поддерживал это свойство в подчиненных. Выдающиеся предприниматели нередко поощряют инакомыслие в своих компаниях, если оно служит социальному и экономическому здоровью последних.

И, наконец, последняя рассматриваемая здесь личностная черта – **общительность**. Нет особой необходимости доказывать, сколь важна она в любой деятельности.

Хотелось бы особенно отметить такое личное качество лидера, как **харизма**. Харизматическое влияние личности построено на силе личных качеств или способностей лидера. Оно определяется влечением другим людей к лидеру. Харизматическое влияние – целиком личное. Вот некоторые характеристики харизматической личности:

- *обмен энергией*. Создается впечатление, что эта личность излучает энергию и заряжает ею окружающих людей;

- *внушительная внешность*. Харизматический лидер не обязательно красив, но привлекателен, обладает хорошей осанкой и прекрасно держится;

- *независимость характера*. В своем стремлении к благополучию и уважению не полагается на других;

- *хорошие риторические способности*. У него есть умение говорить и способность к межличностному общению.

- *восприятие восхищения своей личностью*. Он чувствует себя комфортно, когда другие выражают им восхищение, нисколько не впадая в надменность или себялюбие;

- *достойная и уверенная манера держаться*. Он выглядит собранным и владеющим ситуацией.

Люди чаще испытывают влияние тех, кто обладает восхищающими их чертами характера и кто является их идеалом, похожими на которого они хотели бы быть.

Мы рассмотрели ряд важных личностных черт. Разумеется, с готовым набором этих черт человек не рождается. Все они представляют собой уникальный сплав как природных особенностей человека, так и социально-исторических условий его жизни.

Главное состоит в том, чтобы у человека были желание самосовершенствоваться, отчетливое понимание необходимости ежедневно и ежечасно строить свою личность.

Но двумя представленными выше ролями (формального и неформального) структура лидерства не исчерпывается. В жизни коллектива случаются разные ситуации, и в них могут возникать так называемые ***ситуативные лидеры*** – люди, способные на каком-то отрезке времени повести за собой коллектив.

Кроме того, коллектив может состоять из нескольких микрогрупп, а в них часто имеются свои лидеры. И они порой способны оказывать значительное влияние на жизнь коллектива, особенно в тех случаях, когда та или иная группировка занимает в коллективе доминирующую позицию.

Контрольные вопросы

1. Что такое социальная группа?
2. По каким основаниям классифицируют группы в социальной психологии?
3. Приведите примеры больших социальных групп.
4. Какие группы называют малыми социальными группами? Каков основной критерий в определении малой группы?
5. Что представляет из себя психология большой организованной группы?
6. Какими качествами обладает человек толпы?

7. Какие феномены отличают характер воздействия в стихийных группах?
8. Каковы основные элементы групповой динамики?
9. Какие фазы развития малой группы выделяет А. В. Петровский?
10. Какие факторы влияют на степень выраженности конформизма?
11. Назовите основные стили лидерства или руководства.
12. Какими личностными чертами должен обладать лидер?

Тестовые задания для самоконтроля

1. Определите, в каких из нижеперечисленных примеров представлена группа:

- а) мать помогает дочери делать уроки;
- б) два человека меняют обивку дивана;
- в) на стадионе тысяча болельщиков наблюдает за ходом спортивных состязаний;
- г) представитель благотворительного фонда обзванивает своих потенциальных пожертвователей;
- д) десять школьников из отряда мэра «За чистый город» убирают улицу;
- е) два студента эколого-биотехнологического факультета проводят лабораторное исследование;
- ж) семья из трех человек смотрит телевизионную передачу;
- и) театралы стоят в очереди у билетной кассы;
- к) собравшиеся у церкви прихожане ждут начала утренней службы.

2. К неформальным группам относятся:

- а) рабочая бригада;
- б) учебный класс;
- в) семья;
- г) политическая партия;
- д) друзья;
- е) пассажиры автобуса;
- ж) члены танцевального кружка.

3. В большей степени испытывают потребность в лидере следующие группы:

- а) зрители в кинотеатре;
- б) покупатели в магазине;
- в) секты;
- г) музыканты оркестра;

- д) правительство;
- е) политическая партия;
- ж) друзья.

4. Общими признаками, отличающими большие организованные группы от малых являются:

- а) сплоченность;
- б) социальные роли;
- в) нравы;
- г) обычаи;
- д) традиции.

5. Характерные способы воздействия людей друг на друга в стихийных группах – это:

- а) заражение;
- б. внушение;
- в) социальная фасилитация;
- г) подражание;
- д) социальная ингибция;
- е) статусно-ролевое.

6. Отличительными особенностями массовой коммуникации от межличностного общения является:

- а) непосредственный характер общения;
- б) опосредованность общения техническими средствами;
- в) наличие непосредственной обратной связи между общающимися в процессе коммуникативного акта;
- г) повышенная требовательность к соблюдению принятых норм общения;
- д) «коллективный» характер коммуникатора и его «публичная индивидуальность»;
- е) «индивидуальный» характер коммуникатора и его «приватная индивидуальность»;
- ж) массовая, стихийная, анонимная, разрозненная аудитория;
- з) общение больших социальных групп;
- и) общение малых социальных групп.

7. В массовой коммуникации формирующие программы выполняют следующие функции:

- а) воспитательная;
- б) внушающая;
- в) просветительская;
- г) регулятивная;
- д) аксиологическая;

- е) управленческая;
- ж) коммуникативно-интегрирующая;
- з) дезинтегрирующая;
- и) гедонистическая.

8. Самыми нестабильными и неорганизованными образованиями в перечне больших групп являются:

- а) толпа;
- б) социальные классы;
- в) масса;
- г) публика;
- д) этнические группы;
- е) гендерные группы;
- ж) возрастные группы.

9. Устойчивыми образованиями в приведенном перечне больших групп являются:

- а) половозрастные группы;
- б) социальные классы;
- в) масса;
- г) публика;
- д) этнические группы;
- е) толпа.

10. Открытие феномена «референтной группы» принадлежит:

- а) Г. Хаймену;
- б) Э. Мэйо;
- в) Г. Лебону;
- г) Ч. Кули.

11. Первичной можно назвать группу:

- а) семья;
- б) группа друзей;
- в) группа ближайших соседей;
- г) группа туристов;
- д) школьный класс;
- е) студенческая группа;
- ж) студенты одного факультета;
- з) производственная бригада;
- и) группа людей, постоянно общающихся в интернете.

12. Группа, в которой четко заданы все позиции ее членов, предписанные групповыми нормами называется:

- а) неформальной;
- б) формальной;
- в) первичной;
- г) вторичной;
- д) референтной.

13. К формальным группам относятся:

- а) рабочая бригада;
- б) школьный класс;
- в) спортивная команда;
- г) кружок прикладного творчества;
- д) группа туристов;
- е) ректорат;
- ж) студсовет.

14. Примерами диффузных групп могут служить:

- а) люди в очереди;
- б) пассажиры в автобусе;
- в) студенты, случайно встретившиеся на вечеринке;
- г) артисты, репетирующие спектакль;
- д) больные в палате;
- е) диссидентская компания;
- ж) хулиганская шайка.

15. Группа, в которой межличностные отношения опосредуются лично значимым и общественно ценным содержанием групповой деятельности, называется:

- а) диффузная группа;
- б) группа-ассоциация;
- в) группа-кооперация;
- г) группа-коллектив;
- д) корпорация.

16. Группа, в которой межличностные отношения опосредуются значимым для каждого содержанием совместной деятельности, называется:

- а) диффузная группа
- б) группа-ассоциация
- в) группа-кооперация
- г) коллектив
- д) корпорация.

17. Конформизму особенно сильно подвержены:

- а) очень дисциплинированные люди;
- б) сравнительно умные люди;
- в) люди, неустойчивые к стрессу;
- г) не имеющие никакой социальной поддержки.

18. Склонность к неконформному поведению проявляют в большей степени участники группы:

- а) со средним личным статусом;
- б) с высоким личным статусом;
- в) с низким личным статусом.

Литература

1. Андреева, Г.М. Социальная психология / Г.М. Андреева. – М., 1994.
2. Социальная психология и этика делового общения: учеб. пособие. – М., 1995.
3. Лавриненко, В.Н. Социальная психология и этика делового общения / В.Н. Лавриненко. – М., 1995.
4. Кузин, Ф.А. Культура делового общения: практ. пособие / Ф.А. Кузин. – М., 1996.
5. Кричевский, Р.Л. Если Вы – руководитель / Р.Л. Кричевский. – М.: Дело, 1998.
6. Кричевский, Р.Л. Лидерство как структурный феномен / Р.Л. Кричевский, М.М. Рыжак. – М.: Аспект Пресс, 1999.
7. Кричевский, Р.Л. Стиль руководства и основные направления его исследования / Р.Л. Кричевский, М.М. Рыжак. – М.: Аспект Пресс, 1999.
8. Кудяков, С.С. Лидерство и руководство в малых группах / С.С. Кудяков. – М., 1998.

Глава 11. Конфликт

11.1. Понятие конфликта

Конфликт (от лат. *conflictus* – *столкновение*) – актуализированное противоречие, столкновение противоположно направленных интересов, целей, позиций, мнений, взглядов субъектов взаимодействия или оппонентов (от лат. *opponentis* – *возражающий*).

Конфликт – это трудноразрешимая ситуация, которая может возникнуть в межличностных отношениях между членами группы или вследствие нарушения равновесия между ее структурами.

Обычно к конфликтам приводят следующие причины:

- наличие противоречий между интересами, ценностями, целями, мотивами, ролями членов группы;
- присутствие противоборства между различными людьми (руководителем и неформальным лидером, неформальными микрогруппами, разностатусными членами группы);
- появление и устойчивое доминирование негативных эмоций и чувств как фоновых характеристик взаимодействия и общения между членами малой группы.

Сложности точной дефиниции конфликта связаны не только с различиями дисциплинарных подходов (психология, социология, философия, конфликтология, обыденное сознание), но и с чрезвычайно широким разнообразием самих конфликтов.

Были предприняты попытки выделить ряд обязательных признаков конфликта:

- биполярность противостоящих тенденций как носитель противоречия;
- активность, направленная на преодоление противоречия;
- субъектность (наличие носителей, выразителей конфликта).

В психологическом плане конфликт сопровождается для его участников негативными эмоциональными состояниями, осложняющими и без того непростую ситуацию объективного противоречия.

Современное понимание конфликта отвергает тот однозначно негативный взгляд на конфликты как на явление деструктивное. Межличностный конфликт как факт разногласий, разных позиций, разных интересов людей сам по себе ни плох, ни хорош. Как и кризис, он содержит в себе риск, опасность ухудшения или разрушения отношений людей, но и возможность их прояснения, снятия напряжения и прихода к взаимопониманию. Более того, специалистами развиваются представления о потенциальных позитивных функциях конфликта, который является сигналом неблагополучия, сигналом

к изменению. *Если мы воспринимаем конфликт не как угрозу или опасность, а как необходимость изменений в нашем взаимодействии, то благодаря этому мы адаптируемся к новой ситуации, обстоятельствам, позиции друг друга (тому, что потребовало изменений), и это позволит нам сохранить наши отношения с большей вероятностью.*

Например, часто конфликты подростка и родителей являются отражением его растущей потребности в самостоятельности, проявляющегося у него чувства «взрослости». Если родители понимают это и отдают себе отчет в необходимости каких-то изменений в своих отношениях с подростком, перестраивают свои требования к нему с учетом его меняющихся возможностей, происходит их новая адаптация друг к другу, возникает новый уровень их отношений.

Однако превращение конфликта из угрозы разрушения наших отношений в фактор их обновления и сохранения требует от нас, прежде всего, конструктивного поведения в ситуации конфликта.

Позитивными функциями конфликта являются:

- генерация энергии;
- сигнализация о том или ином неблагополучии в отношениях;
- стимулирование принятия решений и творческого потенциала человека;
- интеграция людей или группы.

Остаться в мире с другими вам обязательно помогут знания о том, что такое конфликт, конфликтогены, каковы стратегии разрешения конфликтов, то о чем пойдет речь далее.

11.2. Структура конфликта

В структуре конфликта можно выделить следующие элементы:

- предмет конфликта – конкретная проблема, причина, движущая сила конфликта;
- цели и мотивы поведения участников конфликта;
- субъекты и участники конфликта;
- конфликтная ситуация (основа конфликта, фиксирующая возникновение противоречия в интересах и потребностях сторон; состояние напряженности);
- инцидент (повод, собственно конфликтное взаимодействие, осознание конфликтной ситуации);
- конфликтные действия (переговоры, бунт, уклонение, компромисс, конфронтация и т.д.);
- последствия (изменение позиций, эскалация конфликта и т. д.).

11.3. Классификация конфликтов

Существует четыре основных типа конфликта:

- **внутриличностный;**
- **межличностный;**
- **между личностью и группой;**
- **межгрупповой.**

Самая общая дихотомия вычленяет две неравновеликие группы конфликтов:

- **интрасубъектные**, или интрапсихические (конфликты с самим собой);
- **интерсубъектные** (в которых конфликт всегда происходит между субъектами – как представителями групп или как отдельными индивидами).

Интрапсихическими конфликтами в большей степени занимаются общая, возрастная, клиническая психология, психоанализ.

Интерсубъектными – социальная, возрастная, организационная, психология труда, экстремальная, спортивная психология и т. д.

✓ По временному критерию конфликты подразделяются на **кратковременные** и **затяжные**, однако авторы избегают, каких бы то ни было указаний на четкие временные параметры данного критерия.

✓ По характеру протекания конфликты могут быть **острыми** и **вялотекущими**.

✓ По форме проявления – **явными** и **латентными** (от лат. latens – скрытый, невидимый).

✓ Ввиду особой распространенности и значимости особо выделяют целый ряд конфликтов по признакам «субъекта и сферы»:

- **производственные;**
- **школьные;**
- **этнические;**
- **религиозные,**

- **в вооруженных силах** (например, связанные с неуставными отношениями).

✓ С учетом следствий (для личности, группы и/или ее членов) иногда выделяют **деструктивный, конструктивный, стабилизирующий** типы конфликтов.

Деструктивные конфликты расшатывают и разрушают установившиеся структуры и функции, индивидуальные и групповые нормы, девальвируют ценности, углубляют противоречия проблемной ситуации.

Конструктивные конфликты, в которых происходят перестройка, обновление структуры, овладение новыми функциями, установление новых связей, способствуют жизнедеятельности личности или функционированию организации.

Стабилизирующие конфликты также приводят к позитивным результатам, однако, не за счет инноваций, а путем устранения отклонений и закрепления уже существующего.

Последняя типология вызывает сомнения, возможно, корректнее говорить, что конфликт может выполнять конструктивную, стабилизирующую и деструктивную функции.

11.3.1. Внутриличный конфликт

Внутриличный конфликт относится к группе интрапсихических конфликтов (с самим собой) и представляет собой столкновения интересов, потребностей, влечений личности, возникающие при условии их примерной паритетности по интенсивности и значимости, но разной направленности.

Наиболее распространенная типология подразделяет внутриличные конфликты на *мотивационные* и *когнитивные*.

Большое внимание исследованию *мотивационных конфликтов* уделял К. Левин, который видел в них борьбу одновременно актуализированных противоречивых потребностей и выделял три типа конфликтов данного рода:

- конфликт типа «приближение-приближение» – необходимость выбора между равнопривлекательными, но взаимоисключающими альтернативами;
- конфликт типа «избегание-избегание» – выбор между двумя равно непривлекательными возможностями;
- конфликт типа «приближение-избегание» – цель одновременно и привлекательна, и непривлекательна (например, мучительный и длящийся годами выбор между невозможностью продолжения отношений и страхом одиночества).

Когнитивные конфликты связаны со столкновением несовместимых представлений, когниций. Когнитивный конфликт возникает не при любом противоречии между отдельными когнициями, а только тогда, когда *когнитивный диссонанс* (от англ. cognition – *знание*, dissonance – *несоответствие, разногласие*) затрагивает значимые для личности убеждения и требует реального выбора между двумя возможными вариантами действий. Именно в этих случаях диссонанс переживается как серьезная психологическая проблема, требующая ослабления или преодоления когнитивного конфликта.

Один из частных видов когнитивного конфликта – диссонанс между знанием о принятом решении и неуверенностью в его правильности.

Внутриличностный конфликт может возникнуть как результат расхождения между «идеальным Я» и «реальным Я», что является, с одной стороны, основой для самооценочных чувств и служит важным источником развития личности, а с другой – может стать источником негативных переживаний (комплекс неполноценности).

11.3.2. Ролевой конфликт

Понятие ролевого конфликта отличается разнообразием значений. Можно выделить три основных значения:

1. Один из типов межличностных конфликтов, особенностью которых является «почва возникновения» – нарушение норм ролевого взаимодействия, выполнения индивидом определенных социальных функций, диктуемых статусом, позицией в системе межличностных отношений. Сам факт выхода за рамки ролевых предписаний является скорее необходимым, чем достаточным условием возникновения ролевого конфликта. В основе невыполнения ролевого поведения могут лежать различные причины (например, невольное нарушение норм вследствие неполного знания их; вынужденное нарушение вследствие особых ситуаций; сознательное нарушение как демонстрация неприятия навязываемой роли; отсутствие или нарушение единства понимания роли участниками взаимодействия и т. д.).

2. Один из типов внутриличностных конфликтов, возникающий в результате противоречия между требованиями роли и возможностями личности, например, необходимостью управления деятельностью людей и личной позицией невмешательства.

3. Один из типов внутриличностных конфликтов, возникающий вследствие хронической противоречивости между двумя и более социальными ролями личности. Типичными примерами являются дилемма «карьера или семья», а также формальное руководство коллективом, с членами которого руководителя связывают неформальные дружеские отношения.

11.3.3. Модели конфликта

Выделяют семь моделей конфликта (рис. 10.7):

- **Арбитраж.**
- **Прямые переговоры.**
- **Переговоры при помощи посредника.**

- **Консультирование.**
- **Давление.**
- **Примирение (миротворчество).**
- **Представительство (адвокат).**

Арбитраж предполагает наличие в конфликте абсолютно независимой стороны – арбитра (Ar), анализирующего проблему и позиции участников (S^1 , S^2) беспристрастно, инициативно привлекая их к разбирательству. Арбитр принимает решения по поводу действий S^1 , деяния S^2 и инцидента (проблемы) в целом (например, судья в суде).

Переговоры предполагают взаимный поиск компромисса конфликтующих сторон. Обычно одним из условий для начала переговорного процесса является временное перемирие. Но возможны варианты, когда на стадии предварительных договоренностей стороны не только не прекращают боевых действий, но идут на обострение конфликта, стремясь упрочить свои позиции на переговорах. Переговоры рассматривают также как одну из основных стадий конфликта.

Главная цель *посредника* (P) – сделать так, чтобы участники конфликта слушали друг друга посредством того, кто посередине (между ними), он занимает принципиально самостоятельную позицию и ни в коем случае не должен солидаризироваться с одной из сторон, в отличие от *адвоката* (Ad). Предметом собственности в конфликте для посредника, в отличие от участника, является не материал конфликта, а формальная сторона взаимодействия. Посредник – «переводчик», он обеспечивает разворачивание коммуникации, интерпретирует ситуацию, вводит правила, следит за нормами взаимодействия.

Консультант (K) выступает как источник социально-психологических знаний по разрешению конфликта, как интеллектуальный ресурс.

Представитель, реализующий адвокатскую стратегию, буквально замещает собой ту сторону, с которой он солидаризировался (идентифицировался).

Миротворчество схематически выглядит как посредничество, разница – в исходной ситуации. Миротворец решает тактическую задачу по снятию вражды между сторонами, использует ритуалы примирения, взаимопримиряющие жесты. Особую стратегию, призванную разорвать спираль конфликта, вызывая его обоюдную дезэскалацию, социальный психолог Ч. Осгуд назвал ПОИП (GRIT): «постепенные и обоюдные инициативы по разрядке напряженности», что напоминает о необходимом терпении. Инициатор заявляет о своем желании снизить напряженность,

объявляя о каждой примирительной акции до ее осуществления, и приглашает противника последовать своему примеру.

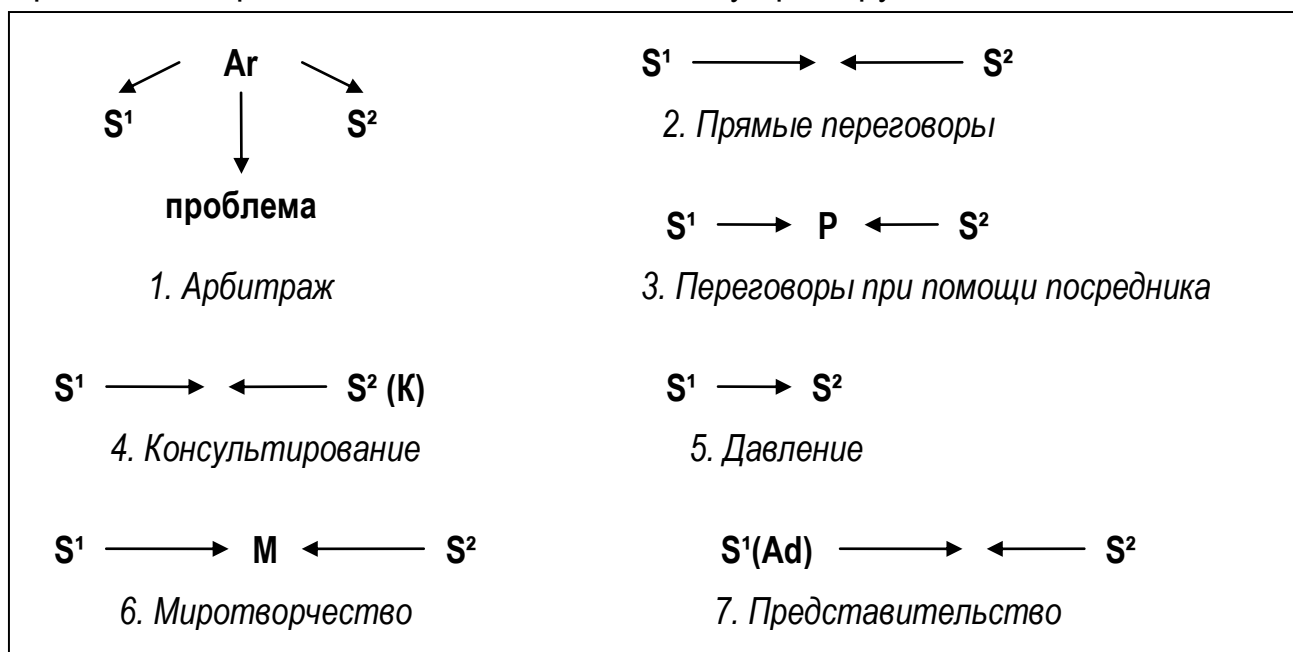


Рис. 11.1. Модели конфликта (П. А. Сергоманов)

11.4. Типы конфликтогенов

Конфликтогены – слова, действия (или бездействие), способные привести к конфликту.

Особенность конфликтогенов – нарастание последующих, при появлении первого, – *эскалация*. На «выпад» в наш адрес мы стараемся ответить конфликтогеном более сильным, часто максимально сильным среди всех возможных. Приведем жизненный пример. Муж зашел на кухню и, случайно задев стоящую на краю стола чашку, уронил ее на пол. Жена: «До чего ты неуклюжий. Всю посуду в доме перебил». Муж: «Потому что все не на своем месте. Вообще в доме бардак!». Жена: «Если бы от тебя была хоть какая-то помощь! Я целый день на работе, а тебе с твоей мамочкой только бы указывать!...».

Закономерность эскалации конфликтогенов объясняется просто. Получив в свой адрес конфликтоген, пострадавший хочет компенсировать психологический проигрыш и испытывает желание избавиться от возникшего раздражения. Реакция – ответ обидой на обиду. Если кто-либо из оппонентов не найдет в себе сил остановиться, негативные эмоции будут нарастать снежным комом, а пинг-понг из неприятных фраз – продолжаться до бесконечности.

Большинство конфликтогенов, по мнению профессора В. П. Шейнова относится к одному из трех типов (мотивы конфликта):

- стремление к превосходству;
- проявление агрессивности;
- эгоизм.

✓ **Стремление к превосходству.** Желание быть лучше других само по себе не является негативным, но в конкретных жизненных ситуациях оно приобретает неблагоприятное направление. В источник самоутверждения при желании можно превратить все, что угодно: материальный достаток, должность, физические достоинства и даже неуверенность в себе, компенсируя ее чрезмерным преувеличением собственной значимости.

Основатель индивидуальной психологии А. Адлер считал, что стремление к превосходству является врожденным и в этом стремлении человек разрушает идолы, преодолевает ограничения и нормы. Вместе с тем он приобретает такие личностные черты, как, с одной стороны, властолюбие, напористость, дух противоречия, заносчивость, а с другой – покорность, послушание, завистливость, злорадство, скромность. Зачастую поведение человека, стремящегося во что бы то ни стало быть лучше других, его личностные особенности приводят к конфликтам, враждебности, отчуждению.

Человека, беззастенчиво стремящегося к превосходству, можно легко распознать по тому, как он ведет себя по отношению к другим людям. С его стороны явно ощущается доминирование, авторитарность, постоянное подчеркивание своего преимущества посредством занятия «позиции сверху».

К прямым проявлениям превосходства относятся приказание, угроза, замечание или любая другая отрицательная оценка, критика, навязывание советов, обвинение, насмешка, сарказм.

- *Снисходительное отношение* есть проявление превосходства с оттенком доброжелательности: «не обижайтесь», «успокойтесь», «как можно этого не знать?», «неужели вы не понимаете?», «вы умный человек, а поступаете как ребенок». Конфликтогеном можно считать и снисходительный тон, умаляющий достоинства и заслуги: «милочка, когда вы дорастете до моих лет...», «когда вы достигните моего результата» и т. д.

- *Категоричность, безапелляционность* – проявление излишней уверенности в своей правоте, самоуверенности и вместе с тем обесценивание позиции другого человека. Категоричные суждения родителей о принятой в молодежной среде музыке, одежде, манере поведения могут оттолкнуть от них детей. Например, мать говорит дочери: «Твой новый знакомый тебе не пара». Дочь в ответ грубит. Не исключено, что она и сама видит недостатки своего знакомого, но именно категоричность вердикта

рождает протест. Совсем другую реакцию вызвали бы слова: «Мне кажется, он несколько самоуверен, берется судить о том, в чем плохо разбирается. Но, может быть, я ошибаюсь, время покажет».

- *Хвастовство* – восторженный рассказ о своих успехах, истинных и мнимых, вызывает, как правило, раздражение, желание «поставить на место» хвастуна.
- *Утаивание или разглашение информации.* Информацию можно сделать предметом самоутверждения, создавая иллюзию исключительности ее владельца.
- *Подшучивание.* Занимаясь проблемой комического, А. И. Розов показал, что осмеяние также связано с переживанием чувства превосходства. Как правило, объектом для постоянных насмешек выбираются человек или группа, которые не всегда могут дать отпор. Однако нужно помнить, что осмеянный будет искать возможность поквитаться с обидчиком.

✓ **Проявление агрессивности.** Проявление агрессивности относится к конфликтогенам в силу того, что вызывает ответную реакцию. Еще в детстве мы усваиваем правило «око за око, зуб за зуб» и поэтому, подвергшись агрессии, стремимся ответить соразмерно.

При определенных условиях уровень агрессивности повышается, например, известен так называемый «эффект оружия», суть которого состоит в том, что если в помещении находится оружие, то агрессивность индивида будет повышаться в случае актуализации его агрессивной мотивации.

Агрессивность повышается в ситуации, когда человек чувствует себя дискомфортно. Физическое недомогание, концентрация людей в одном месте, ситуация вынужденного присутствия в ограниченном пространстве иногда становятся катализаторами, запускающими агрессивные реакции.

✓ **Проявление эгоизма.** Корнем слова «эгоизм» является латинское слово «его», обозначающее «я». Здоровое отношение, любовь к собственному Я, удовлетворение собственных потребностей – это хорошо. Однако, если кто-либо пытается добиться чего-либо для себя за счет других, относясь к другому человеку как субъекту или средству достижения своекорыстных целей, это служит почвой для конфликтов. Развитие эгоизма и превращение его в доминирующую направленность личности объясняется серьезными дефектами воспитания. Завышенная самооценка и эгоцентризм личности закрепляются еще в детском возрасте, в результате чего в дальнейшем принимаются в расчет лишь собственные интересы, потребности, переживания. В зрелом возрасте концентрация на собственном Я, себялюбие приводят в конечном итоге, к отчуждению.

С употреблением частицы «эго» связано еще одно явление, приводящее к развитию конфликта, – нарушение эго-границы. Ф. Перлз – основатель гештальтпсихологии, рассматривал возникновение межличностных конфликтов с точки зрения защиты границ. Он ввел понятие эго-границы, функция которой заключается в отделении человеком себя от других и от среды (Я – не Я). Для эго-границы характерно два явления: *отождествление* и *отчуждение*.

- **Отождествление.** Мы легко отождествляемся со своей семьей, профессией. И поэтому, если кто-то обидит нашего родственника, возникает чувство, будто обидели вас. Отождествившись со своей профессией, мы болезненно переносим, если рынок труда перестает в ней нуждаться. Отождествившись с собственным кошельком, мы горько переживаем его утрату (даже если сумма была незначительной).

- **Отчуждение.** Все, что за границей, – непонятно, незнакомо, а значит, враждебно и должно быть отвергнуто. В наше время понятным примером отчуждения являются религиозные споры (наш Бог хороший, другой – чужой). Итак, внутри эго-границы – связь, любовь, сотрудничество; за пределами – подозрение, неизвестность, враждебность. Чем ближе границы подходят друг к другу, тем больше вероятность вражды и войн.

После появления любого конфликтогена разобщенность позиций оппонентов нарастает, эмоции накаливаются, разворачиваются боевые действия с привлечением «соратников» каждой из сторон. Поэтому для психологического здоровья наиболее выгодно остановить конфликт, преодолев силу конфликтогена.

Помните, что всякое неосторожное высказывание в силу эскалации конфликтогенов может привести к конфликту.

Проявляйте эмпатию (понимание и сочувствие) к собеседнику. Представьте, как отзовутся в его душе ваши слова, действия.

Если же от соблазна уколоть побольнее оппонента вы все же не удержались, готовьтесь к тому, что вам придется справляться с разгоревшимся конфликтом.

11.5. Конфликтность

Иногда жизнь сталкивает нас с людьми, которые часто разжигают конфликты и с удовольствием в них участвуют, причин стремления к выяснению отношений со всеми и с каждым может быть несколько.

Объясняя возникающие ссоры, мы часто ссылаемся на тяжелый характер или на несовместимость. Так некоторые личностные особенности легли в основу выделения типов конфликтных людей. Это разделение

основано на понятии «акцентуация», что означает чрезмерную выраженность у человека какой-либо черты.

«Демонстративные» – люди, которые любят привлекать к себе внимание окружающих и с этой целью способны, даже при отсутствии каких-либо оснований, пойти на конфликт.

«Педантичные», или «сверхточные», – это, как правило, добросовестные работники, особо скрупулезные, подходящие ко всем (начиная с себя) с позиции завышенных требований. Всякого, кто не соответствует этим требованиям, они подвергают резкой критике. Их навязчивая аккуратность иногда выступает раздражающим фактором для окружающих

«Ригидные» – негибкие люди, отличающиеся честолюбием, завышенной самооценкой, нежеланием и неумением считаться с мнением окружающих. Раз и навсегда сложившееся мнение у ригидной личности неминуемо приходит в противоречие с изменяющимися условиями и вызывает конфликт с окружающими. Поведение их отличается нетактичностью, бесцеремонностью, переходящей в грубость.

«Неуправляемые» – люди, отличающиеся импульсивностью, непродуманностью, непредсказуемостью поведения, отсутствием самоконтроля. Их поведение агрессивное и вызывающее. В результате такие личности по самому пустяковому поводу вступают в ссоры, грубят, причем, не отдают себе отчета в возможных последствиях собственных действий.

«Застревающие» – особенностью данного типа является то, что какая-либо сильная эмоция задерживается надолго, тогда как обычно чувства, способные вызывать сильные реакции, идут на убыль: гнев у разгневанного человека гаснет, если можно наказать того, кто рассердил или обидел его; страх у боязливого проходит, если устранить источник страха. У застревающей личности действие аффекта прекращается гораздо медленнее, и стоит лишь вернуться мысленно к случившемуся, как немедленно оживают и сопровождающие стресс эмоции. Возникший конфликт с такими людьми, как правило, носит затяжной характер, так как обиды, оскорбление личных интересов они никогда не забывают. Именно поэтому их часто характеризуют как злопамятных или мстительных людей.

«Рационалисты» – это расчетливые люди, готовые к конфликту в любой момент, если есть реальная возможность с его помощью достичь личных (карьерных или меркантильных) целей.

«Безвольные» – отсутствие собственных убеждений и принципов может сделать безвольного человека орудием в руках лица, имеющего на

него влияние. Опасность данного типа происходит из того, что чаще всего они имеют репутацию безобидных людей и от них не ждут подвоха.

Т. Добсон и В. Миллер разделили всех людей на несколько категорий по признаку того, как они воспринимают конфликты:

«Увеличители» – люди, которые все конфликты, возникающие в жизни, воспринимают как угрожающие. Как истинные паникеры они выходят за рамки непосредственного конфликта, увеличивая его до огромных размеров. Например, офисный работник-Увеличитель воспринимает перестановку стола как конфликт, равный увольнению, для мамы-Увеличителя ребенок с грязными руками такая же проблема, как и ребенок, играющий со спичками.

«Неверновоспринимающие» – люди, склонные любой конфликт превращать в ситуацию «выигрыш-проигрыш», совершая одну из двух ошибок:

- они видят конфликт там, где его нет;
- они понимают конфликт неверно и сражаются за нечто, совершенно не имеющее отношения к тому, о чем вообще идет речь на самом деле.

Также «Невернопонимающие» склонны вообще не замечать конфликта, даже когда находятся в самом его эпицентре.

Еще одной причиной человеческой конфликтности можно назвать **пребывание в стрессовом состоянии**. О стрессе американский психолог Лазарус писал: «Человека отправляют в сумасшедший дом не какие-то там чрезвычайные обстоятельства, а нескончаемая цепь мелких трагедий..., не смерть любимой, а порванный шнурок, когда не остается времени, чтобы заменить его на новый». Стресс можно распознать по признакам, проявляющимся как на психологическом, так и физическом уровне:

- постоянная раздражительность при общении с людьми;
- резкая смена настроений, обостренная защитная реакция (ощущение того, что нас норовят обидеть);
- ощущение нехватки времени;
- пониженная концентрация внимания;
- чувство неудовлетворенности жизнью;
- отсутствие аппетита;
- частые головные боли, повышение давления;
- бессонница;
- расстройство пищеварения при отсутствии какого-либо заболевания;
- расстройство полового влечения.

Естественно, если человек пребывает в дискомфортном состоянии, то любой незначительный раздражитель (неосторожное слово, невымытая посуда, взгляд сослуживца, плохая отметка ребенка) способен вызвать бурю.

С точки зрения Э. Берна, еще одна причина возникновения конфликтов – это **несовпадение в коммуникации эго-состояний**. В 60-х годах он выдвинул идею о том, что каждый человек располагает определенным, чаще всего ограниченным, репертуаром состояний своего Я:

- состояния Я, сходные с образами родителей, «Я-Родитель»;
- состояния Я, автономно направленные на объективную оценку реальности, «Я-Взрослый»;
- состояния Я, все еще действующие с момента их фиксации в раннем детстве, «Я-Ребенок».

Для эго-состояния *Родитель* характерны оценивающие суждения и интонации, императивная (повелительная) форма общения: «Ты должен», «Это тебе нельзя», «Что за чушь ты несешь», «Прекрати сейчас же!», «Если ты будешь в таком виде, мы никуда не идем!» и т. п.

Вторая категория показывает, что все люди (не исключая детей) способны на трезвую оценку реальности и объективную переработку информации. По Берну, это звучит так: «В каждом человеке есть Взрослый».

Эго-состояния *Взрослый* характеризуются адекватностью способов решения проблем, моделей поведения и чувств реальной ситуации. При этом используются соответствующие возрасту интеллектуальные и эмоциональные ресурсы. В этом состоянии люди обычно спокойны, не выражают бурных эмоций, задают вопросы по содержанию: «Что?», «Кто?», «Когда?», «В чем заключаются факты?»; любимые фразы: «Я согласен...», «Вот мое мнение...», «Я взвешу все за и против...», «Подождите, я прикину...».

Эго-состояния *Ребенок* несут в себе впечатления детских лет, эмоции, чувства иррациональных страхов, тревог, радости, непосредственности. Его любимые выражения: «Я хочу», «Прекрасно», «Я боюсь», «Я должен», «Оставьте меня в покое», «Проклятье» и т. п.

В психологии выделено несколько групп конфликтогенных черт характера индивидов, создающих предрасположенность к конфликтным отношениям с другими людьми:

- неадекватная (завышенная или заниженная) оценка своих возможностей;
- стремление к власти, доминированию, навязыванию своего мнения, взглядов, способов решения проблем;
- тенденция к формированию «образа врага», обвинению окружающих;

- прямолинейность и излишняя принципиальность, несдержанность в высказываниях и суждениях;
- избыточная критичность, неприятие иного взгляда, мнения, позиции;
- консерватизм, застойность мышления, привязанность к устаревшим традициям, убеждениям, концепциям;
- недобросовестность, стремление переложить свои обязанности на других, нежелание помочь другим;
- определенный набор эмоциональных качеств личности – тревожность, агрессивность, упрямство, раздражительность, страх перед будущим, корыстолюбие, эгоизм.

11.6. Стадии конфликта

В конфликтах выделяют следующие стадии развития:

1. Предконфликтная стадия (собственно конфликтная ситуация):

- возникновение и проявление противоречивых интересов, мотивов, ценностей, норм поведения;
- социальная напряженность, накопление неудовлетворенности, рост недоверия, накопление обид, рост агрессивности и т. п.
- инцидент – формальный повод, случай для начала непосредственного столкновения сторон – сигнал к началу открытого противостояния.

2. Стадия развития конфликта (собственно конфликт) – начало открытого противоборства, где субъекты конфликта демонстрируют конфликтное поведение (конфликтные действия). Если на стадии инцидента не удалось уладить противоречия или найти компромисс, то далее происходит эскалация противоборства, вплоть до «тотальной войны», когда зачастую даже забываются истинные причины и цели конфликта.

3. Стадия разрешения конфликта

Длительность и интенсивность конфликта может быть самой разнообразной и зависит от целей, установок, ресурсов, средств и методов ведения противоборства. Если не стоит цель «полного уничтожения противника», то в определенный момент конфликтующие стороны начинают искать пути примирения, используют различные стратегии и конфликт идет на убыль, либо останавливается (например, под давлением третьей силы), либо принимает затяжной, вялотекущий характер.

Способами завершения конфликта могут быть:

- устранение предмета конфликта;
- устранение из процесса непосредственного взаимодействия одной из сторон;
- приход к единому решению;

- обращение к арбитру, миротворцу и т.д.

4. Послеконфликтная стадия

Завершение конфликта не всегда означает, что напряженность снимается полностью. Все зависит от того, насколько стороны удовлетворены или не удовлетворены. Послеконфликтная стадия знаменует новые отношения оппонентов друг к другу, новую расстановку сил, новое видение проблемы, оценку своих собственных сил и возможностей.

11.7. Стратегии разрешения конфликтов

Типичным заблуждением является представление о том, что в конфликтах кто-то прав, а кто-то не прав, кто-то выигрывает, а кто-то проигрывает. Если так, то, конечно, каждый хочет выиграть, и потому будет стремиться к своей победе и соответственно к «проигрышу» партнера. На самом деле более обоснованным является другое высказывание: если ты выиграл, то на самом деле ты тоже проиграл, потому что ты проиграл в отношении к тебе твоего «переигранного» партнера. И поэтому типичным для современного подхода к эффективному поведению в конфликтах является другой принцип – как сделать так, чтобы мы оба выиграли.

Классический пример: два человека претендуют на один апельсин, в конце концов они договорились поделить его пополам. После этого один из них выжал сок из своей половинки и выбросил корку за ненадобностью, а другой, наоборот, очистил корку от ненужной ему сердцевины, так как нуждался именно в ней для приготовления торта. Если бы они, вместо того чтобы спорить о том, кому должен достаться единственный апельсин, говорили о своих интересах и пытались договориться, они могли выиграть вдвое.

Западная традиция рассматривает пять стратегий разрешения конфликтов. В 1972 году Кеннетом У. Томасом и Ральфом Х. Килменном была разработана система, широко используемая до сегодняшнего дня. Согласно их теории, стиль поведения человека в конкретном конфликте определяется той мерой, в которой он желает удовлетворить свои интересы (действуя активно или пассивно) и интересы другой стороны (действуя совместно или индивидуально).

✓ *Стиль конкуренции*

Если вы используете стиль конкуренции, значит, вы весьма активны и предпочитаете идти к разрешению конфликта своим собственным путем. Вы не очень заинтересованы в сотрудничестве с другими людьми, но зато способны на волевые решения. Согласно Томасу, вы стараетесь в первую очередь удовлетворить собственные интересы в ущерб интересам других,

вынуждая других людей принимать ваше решение проблемы. Для достижения цели вы используете свои волевые качества, и, если воля ваша достаточно сильна, вам это удастся.

Стиль конкуренции может быть эффективным стилем в том случае, когда вы обладаете определенной властью, вы знаете, что ваше решение или подход в данной ситуации правильны, и вы имеете возможность настаивать на них.

Вот примеры случаев, когда следует использовать этот стиль:

- Исход очень важен для вас, и вы делаете ставку на свое решение возникшей проблемы.
- Вы обладаете достаточным авторитетом для принятия решения, и вам представляется очевидным, что предлагаемое вами решение – наилучшее.
- Решение необходимо принять быстро, и у вас есть достаточно власти для этого.
- Вы чувствуете, что у вас нет иного выбора и что вам нечего терять.
- Вы находитесь в критической ситуации, которая требует мгновенного реагирования.
- Вы не хотите, чтобы люди поняли, что вы находитесь в тупике, когда кто-то должен повести их за собой.
- Вы должны принять непопулярное решение, но сейчас вам необходимо действовать и у вас достаточно полномочий для выбора этого шага.
- Когда ситуация происходит в среде людей, предпочитающих либо принимающих авторитарный стиль.

Когда вы используете этот подход, вы можете быть не очень популярным, но вы завоеуете сторонников, если он даст положительный результат.

Если основной вашей целью является популярность и хорошие отношения со всеми, то этот стиль использовать не следует. Не годится этот стиль и для использования в личных отношениях, потому что может вызывать в людях чувство отчуждения. А если вы применяете его в ситуации, в которой не обладаете достаточной властью, например, когда ваша точка зрения по какому-то вопросу расходится с точкой зрения начальника, вы можете обжечься.

✓ Стиль уклонения (избегания)

Данный стиль реализуется тогда, когда вы не отстаиваете свои права, не сотрудничаете ни с кем для выработки решения проблемы или просто уклоняетесь от разрешения конфликта.

Вы можете использовать этот стиль, когда:

- Затрагиваемая проблема и ее исход не столь важны для вас.

- Вы не хотите тратить силы на решение проблемы или вы чувствуете, что находитесь в безнадежном положении.
- У вас мало власти для решения проблемы.
- Вы хотите выиграть время, может быть, для того, чтобы получить дополнительную информацию или чтобы заручиться чьей-либо поддержкой;
- Вы чувствуете себя неправым и предчувствуете правоту другого человека или когда этот человек обладает большей властью.
- Вы чувствуете, что для решения конкретной проблемы вы не располагаете достаточной информацией.
- Пытаться решить проблему немедленно опасно, поскольку вскрытие и открытое обсуждение конфликта может ухудшить ситуацию.
- Вы вынуждены общаться со сложным человеком, но при этом у вас нет серьезных мотивов продолжать контакты с ним.
- Когда у вас трудный день или период и участие в решении проблемы может принести для вас дополнительные неприятности.

Предпочтение уклонению, а не терпеливому продолжению боевых действий необходимо отдать тогда, когда все конфликты превратились в драки, а все попытки разрешить их провалились;

Примером позитивного ухода могут служить такие брачные отношения, где присутствует насилие (психологическое, физическое, материальное). Когда все попытки спасти брак оказываются неудачными, не стоит продолжать их бесконечно. Правда, уход в этом случае требует гораздо большей внутренней силы.

Использовать данную стратегию как эквивалент бегства от проблем неэффективно, потому что все незаконченное имеет тенденцию возвращаться.

✓ *Стиль приспособления*

Он означает, что вы действуете совместно с другим человеком, не пытаясь отстаивать собственные интересы. Вот наиболее характерные ситуации, в которых рекомендуется стиль приспособления:

- Вас не особенно волнует случившееся.
- Вы хотите сохранить мир и добрые отношения с другими людьми, а также чувствуете, что хорошие отношения гораздо важнее.
- У вас мало власти и шансов одержать победу.
- Вы полагаете, что другой может извлечь из этой ситуации полезный урок, если вы уступите его желаниям, даже если оппонент совершает ошибку.

Стиль приспособления гибок и может применяться как временное отступление, чтобы выиграть время и смягчить ситуацию, а при более благоприятных условиях вернуться к силовому решению вопроса.

Открытое использование стиля приспособления может быть неэффективным из-за присущей ему неискренности, определенной степени недоверия.

✓ **Стиль компромисса**

Здесь действия участников направлены на поиски решения за счет взаимных уступок, на выработку промежуточного решения, устраивающего обе стороны, при котором никто не выигрывает, но и не теряет. Чаще всего компромисс приносит лишь частичное разрешение конфликта, так как причины его не устраняются. Типичные случаи использования данного стиля:

- Обе стороны обладают одинаковой властью и имеют взаимоисключающие интересы.
- Вы хотите прийти к решению быстро, потому что у вас нет времени или потому, что это более экономичный и эффективный путь.
- Вас устраивает временное решение.
- Идя на уступку, вы стремитесь получить хоть что-то, не желая потерять все.
- Удовлетворение вашего желания имеет не слишком большое значение, и вы можете несколько изменить поставленную вначале цель.

Компромиссное решение всегда требует тщательного анализа и рассчитано на соглашение по мелким вопросам, не затрагивающим долгосрочные интересы.

✓ **Стиль сотрудничества.**

Если при разрешении конфликта вы используете данную стратегию, можно с уверенностью сказать, что вы не ищете легких путей. В этом случае кооперация с партнером направлена на поиск решения, полностью удовлетворяющего интересы всех сторон. Здесь необходимы активное участие в разрешении конфликта, способность отстаивать свои интересы. Для успешного использования этого стиля необходимо затрачивать определенное время на поиск скрытых интересов и нужд конфликтующих сторон, чтобы разработать способ удовлетворения истинных желаний обеих сторон.

Стиль сотрудничества оптимален, если:

- У вас длительные отношения с другой стороной и вы склонны к совместной работе с участником конфликта в дальнейшем.
- Вы не озабочены различиями во власти или готовы проигнорировать разницу в положении для того, чтобы на равных искать решение проблемы;
- Вы готовы сконцентрировать все свое внимание на решении проблемы, а не на защите собственного мнения.
- Оцениваете конфликт как незначительный.

- Вы способны воспринимать партнера без предубеждений, готовы изложить суть своих интересов и выслушать друг друга.

Сотрудничество предполагает длительность, так как необходимо затратить некоторое время на то, чтобы стороны могли выразить свои желания, объяснить позиции. Также важны открытый обмен мнениями, заинтересованность всех участников в выработке общего решения. И если вы находите в себе силы встать на точку зрения другого, преодолеть собственный эгоизм, обуздать амбиции, то это ваш метод.

Конфликтные ситуации, в которые мы попадаем, разнообразны, и приверженность одному стилю их разрешения не лучший выбор. Такие качества, как гибкость и пластичность, помогают быть эффективным, выбирать стиль поведения и перестраивать его.

С другой точки зрения взглянув на конфликт, можно определить, какое поведение соответствует каждой стратегии:

- уверенное,
- агрессивное,
- пассивное.

Так, в сотрудничестве мы демонстрируем уверенное поведение (готовы принимать ответственность, не прибегать к угрозам, уважать потребности и мнения партнеров).

Агрессивное поведение соответствует конкуренции.

Пассивное – скорее характеристика таких стратегий, как избегание и приспособление.

Правила, которые помогают быть эффективными в разрешении конфликтов:

1. Рассматривайте каждый конфликт не только в настоящем контексте, но также и как результат того, что происходило непосредственно перед ним.

2. Максимально сохраняйте спокойствие. Отрицательные эмоции – плохой советчик в решении серьезных вопросов. Научитесь управлять эмоциональными состояниями.

3. Установите рамки конфликта, выберите адекватную стратегию поведения.

4. Анализируйте собственную роль в конфликте.

5. Выясните позиции. Внимательно слушайте то, что говорит оппонент, а также постарайтесь почувствовать то, чего он не говорит. Проясняйте, правильно ли вы понимаете смысл сказанного оппонентом. Используйте знания о невербальной составляющей общения. Способность стать на точку зрения другого сделает вас более успешным в разрешении всевозможных противоречий. Умейте сформулировать собственные требования.

Правила, которые нельзя нарушать:

1. Нельзя отступать от предметно-содержательного обсуждения проблемы и «переходить на личности».
2. Нельзя смотреть на своего партнера как на врага.
3. Нельзя «терять лицо», т. е. впадать в безудержный гнев, злость, мщение.
4. Нельзя терять внутреннюю установку на открытость и доброжелательность.
5. Нельзя отстаивать только свои интересы, не учитывая интересы партнера.
6. Нельзя, наконец, выбирать только силовые способы борьбы.

Контрольные вопросы

1. Что такое конфликт?
2. Назовите виды и причины конфликтов.
3. Какие элементы входят в структуру конфликта?
4. Чем понятие конфликт отличается от понятия конфликтная ситуация?
5. В чем состоит различие между субъектами и участниками конфликта?
6. Какие личностные качества человека являются конфликтогенами?
7. Каковы причины внутриличностных конфликтов?
8. Назовите модели конфликта.
9. Перечислите основные стратегии разрешения конфликтов.
10. Каковы современные способы конструктивного разрешения конфликтов?

Тестовые задания для самоконтроля

1. По форме проявления конфликты подразделяются:

- а) на явные;
- б) затяжные;
- в) религиозные;
- г) вялотекущие;
- д) кратковременные;
- е) латентные;
- ж) стабилизирующие;
- з) деструктивные.

2. С учетом последствий для личности, группы или ее членов и выделяют конфликты:

- а) явные;
- б) затяжные;
- в) этнические
- г) производственные;
- д) кратковременные;

- е) латентные;
- ж) стабилизирующие;
- з) деструктивные;
- и) конструктивные.

3. По характеру протекания конфликты могут быть:

- а) явные;
- б) вялотекущие;
- в) этнические;
- г) производственные;
- д) кратковременные;
- е) латентные;
- ж) острые;
- з) деструктивные;
- и) конструктивные.

4. Обычно к конфликтам приводят следующие причины:

- а) наличие противоречий между интересами людей;
- б) присутствие противоборства между различными людьми;
- в) негативные эмоции и чувства;
- г) стресс;
- д) агрессивное поведение;
- е) наличие противоречий между ценностями, целями, мотивами, ролями членов группы.

5. Агрессивное поведение присутствует в следующих ситуациях:

- а) ревнивый муж, застав у себя дома жену с любовником, хватает пистолет и убивает обоих;
- б) коллега по работе произносит несколько язвительных реплик в адрес сослуживицы и настолько выводит ее из себя, что та выбегает из комнаты в слезах;
- в) во время боя солдат стреляет из орудия по противнику, но у него сбит прицел и снаряды пролетают мимо, не причиняя вреда;
- г) несмотря на то, что пациент кричит от боли, стоматолог все равно захватывает зуб щипцами и быстро его вырывает;
- д) руководитель говорит новому сотруднику, что надо действовать более профессионально, и указывает конкретные направления желательных изменений.

6. Агрессивное поведение отсутствует в следующих ситуациях:

- а) нетрезвый водитель вылетает на встречную полосу и врежется в другой автомобиль, в результате чего имеются жертвы. Впоследствии он испытывает угрызения совести по поводу трагедии;

- б) волк ловит зайца;
- в) охотник стреляет уток или рыбак ловит рыбу;
- г) собака выгоняет со двора незнакомого человека;
- д) человек в ответ на лающую на него собаку, бросает в нее камень;
- е) огромный самец лебедя шипением отгоняет от своего гнезда мелких водоплавающих птиц.

7. Из перечисленных признаков выберите те, которые являются обязательными признаками конфликта:

- а) наличие противоречия;
- б) активность, направленная на преодоление противоречия;
- в) наличие субъектов, выразителей конфликта;
- г) наличие участников конфликта;
- д) давление;
- е) представительство;
- ж) наличие третьей стороны.

8. Позитивными функциями конфликта являются:

- а) генерация внутренней энергии субъектов конфликта;
- б) выбор стиля поведения и его демонстрация;
- в) сигнализация о том или ином неблагополучии в отношениях;
- г) стимулирование принятия решений и творческого потенциала человека;
- д) интеграция людей или группы;
- е) проверка людей в контексте «друзья-враги».

9. В структуре конфликта выделяют следующие элементы:

- а) предмет конфликта;
- б) участники конфликта;
- в) цели участников конфликта;
- г) субъекты конфликта;
- д) мотивы поведения участников конфликта;
- е) конфликтная ситуация;
- ж) последствия конфликта;
- з) инцидент;
- и) конфликтные действия.

10. Конфликты, которые приводят к позитивным результатам, но не за счет инноваций, а путем устранения отклонений и закрепления уже существующего, называются:

- а) деструктивными;
- б) конструктивными;
- в) стабилизирующими.

11. Роль посредника в конфликте заключается в следующем:

- а) использовать всевозможные средства, чтобы участники конфликта слушали друг друга;
- б) занимает принципиально самостоятельную позицию;
- в) не солидаризируется с одной из сторон;
- г) выступает как интеллектуальный ресурс одной из сторон;
- д) замещает собой одну из сторон конфликта;
- е) разрабатывает формальную сторону взаимодействия участников конфликта, вводит правила взаимодействия;
- ж) обеспечивает разворачивание коммуникации;
- з) следит за нормами взаимодействия.

12. Для эго-состояния «Родитель» характерны следующие суждения:

- а) «Ты должен»;
- б) «Вот мое мнение...»;
- в) «В чем заключаются факты?»;
- г) «Это тебе нельзя»;
- д) «Я хочу»;
- е) «Прекрати сейчас же!»;
- ж) «Оставьте меня в покое».

13. Стиль конкуренции может быть эффективным стилем поведения в конфликте в том случае, когда:

- а) исход очень важен для вас, и вы делаете ставку на свое решение возникшей проблемы;
- б) решение необходимо принять быстро и у вас есть достаточно власти;
- в) вы находитесь в критической ситуации, которая требует мгновенного реагирования;
- г) проблема и ее исход не столь важны для вас;
- д) вы хотите выиграть время;
- е) пытаться решить проблему немедленно опасно, так как открытое обсуждение конфликта может ухудшить ситуацию;
- ж) вы хотите сохранить мир и добрые отношения с другими людьми, так как для вас хорошие отношения гораздо важнее;
- з) вы способны воспринимать партнера без предубеждений и готовы изложить суть своих интересов и выслушать друг друга;
- и) у вас длительные отношения с оппонентом и вы планируете совместную работу с этим участником конфликта и в дальнейшем.

14. Стиль уклонения может быть эффективным стилем поведения в конфликте в следующих ситуациях:

- а) исход ситуации очень важен для вас;

- б) решение необходимо принять быстро и у вас есть достаточно власти;
- в) вы находитесь в критической ситуации, которая требует мгновенного реагирования;
- г) проблема и ее исход не столь важны для вас;
- д) вы хотите выиграть время;
- е) пытаться решить проблему немедленно опасно, так как открытое обсуждение конфликта может ухудшить ситуацию;
- ж) вы хотите сохранить мир и добрые отношения с другими людьми, так как для вас хорошие отношения гораздо важнее;
- з) вы способны воспринимать партнера без предубеждений и готовы изложить суть своих интересов и выслушать друг друга;
- и) у вас длительные отношения с оппонентом и вы планируете совместную работу с этим участником конфликта и в дальнейшем.

15. Агрессивное поведение соответствует следующим стратегиям поведения в конфликте:

- а) сотрудничество;
- б) конкуренция;
- в) избегание;
- г) приспособление;
- д) компромисс.

16. Пассивное поведение характеризует в большей степени такие стратегии поведения в конфликте, как:

- а) сотрудничество;
- б) конкуренция;
- в) избегание;
- г) приспособление;
- д) компромисс;

Литература

1. Психология: учеб. для экономических вузов. – СПб.: Питер, 2000.
2. Маклаков, А.Г. Общая психология / А.Г. Маклаков. – СПб., 2002.
3. Хасан, Б.И. Психотехника конфликта и конфликтная компетентность / Б.И. Хасан.– Красноярск: КГУ, 1996.
4. Козырев, Г.И. Введение в конфликтологию / Г.И. Козырев. – М., 1999.
5. Столяренко, Л.Д. Психология: учеб. для вузов / Л.Д. Столяренко. – СПб., 2004.

Раздел IV. ЧЕЛОВЕК И ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРАКТИКА

Глава 12. Педагогика как наука о воспитании

12.1. Предпосылки возникновения педагогики как науки

«Педагогика» – слово греческого происхождения, буквально переводится как «детовождение» или искусство воспитания (*paída* – *дитя*, *gogos* – *вести*).

В Древней Греции педагогом называли раба, который в буквальном смысле брал за руку ребенка своего господина и сопровождал его в школу. Учителем в этой школе нередко другой раб, только ученый.

Постепенно слово «педагогика» стало употребляться в более общем смысле для обозначения искусства «вести ребенка по жизни», т. е. воспитывать его и обучать, направлять духовное и телесное развитие.

В Древней Руси слова «воспитатель» и «воспитание» имели тот же смысл, что и греческие «педагог» и «педагогика».

На Руси (XII век) первые учителя получили название «мастера». Это были свободные люди (дьячки или мирские), которые у себя или на дому учащихся обучали детей чтению, письму, молитвам.

Со временем накопление знаний, развитие и усложнение производства требовали специальной подготовки подрастающих поколений к жизни, *необходимости в их специально организованном воспитании – в целенаправленной передаче им опыта человечества*, что и привело к возникновению особой науки о воспитании детей – педагогики.

Развитие педагогики как науки определила объективная потребность в подготовке человека к жизни и труду.

Самое краткое, общее и вместе с тем относительно точное определение современной педагогики: наука о воспитании человека. Понятие «воспитание» здесь употребляется в самом широком смысле, включая образование, обучение, развитие.

В мировом педагогическом лексиконе все чаще употребляются новые термины:

«андрогика» («андрос» – *мужчина*, «гос» – *вести*);

«антропика» («антропос» – *человек*, «гос» – *вести*);

«геронтогика» («герон» – *старик*, «гос» – *вести*).

12.1.1. Источники возникновения и развития педагогики

Одним из источников возникновения и развития педагогики явилась так называемая **народная педагогика** (этнопедагогика). Народная мудрость и опыт воспитания нашли свое отражение в пословицах и поговорках, песнях и

сказках, обрядах и обычаях, играх и загадках, мифах и сказаниях. В устном народном творчестве содержатся поучения и суждения по самым разным вопросам воспитания и взаимоотношений между людьми.

В дальнейшем с усложнением сельскохозяйственного производства и ремесла, накоплением знаний об окружающем мире овладение социальным опытом потребовало специальной и продолжительной подготовки подрастающих поколений. Воспитание выделилось как особая функция общества, т. е. появились специальные учреждения и лица, занимающиеся воспитанием детей.

В обществе стал накапливаться опыт педагогической деятельности. С усложнением и совершенствованием воспитания более интенсивно стала разрабатываться и специальная отрасль педагогического знания, относящаяся к воспитательной деятельности.

В любую историческую эпоху представители науки и искусства, мыслители, государственные деятели высказывали **прогрессивные педагогические идеи**, которые также являлись источником развития педагогической науки.

Еще одним источником развития педагогики является **педагогический опыт**. Изучение и обобщение передового педагогического опыта позволяют обогатить практику воспитательной деятельности, способствуют развитию и совершенствованию педагогической науки.

12.2. История педагогики

В качестве отдельной отрасли знания педагогика была выделена из философии. Заслуга педагогики **Древней Греции** в том, что она заложила основы для формирования педагогической теории и практики обучения молодежи.

Сократ, Платон, Аристотель – представители трех поколений одной школы, в основе которой был заложен принцип свободного общения учителя и учеников в неформальной обстановке.

В историю вошел метод поиска истины и обучения, получивший название «сократический». Сократ заставлял своего ученика развивать последовательно спорное положение и приводил его к осознанию абсурдности этого исходного утверждения, а затем наталкивал собеседника на правильный путь и приводил к выводам. Главное в методе Сократа – это вопросно-ответная система обучения, сутью которой является обучение логическому мышлению.

Одним из учеников Сократа был Платон (427–348 годы до н. э.), основавший собственную школу, которая получила название Платоновской

академии (слово *академия* происходит от имени мифического героя Академа, в честь которого была названа местность вблизи Афин, где Платон основал свою школу), сыгравшей значительную роль в развитии математики и астрономии. В основе педагогической теории лежит идея: восторг и познание – единое целое, познание он не отделяет от любви, а любовь от красоты. Если учесть, что *школа* в переводе с греческого означает «досуг», который связан всегда с чем-то приятным, то стоит задуматься над тем, как сделать познавательный процесс во всех отношениях приятным и полезным для учащихся.

Аристотель (384–322 годы до н. э.) в течение 20 лет был участником Платоновской академии. В 343 году до н. э. царь Македонии Филипп пригласил Аристотеля воспитывать своего сына Александра, будущего великого завоевателя. В 335 году до н. э. Аристотель вернулся в Афины и создал там *ликей*, так называемую перипатетическую школу (от греч. *peripateo* – *прохаживаюсь*). Аристотель имел обыкновение во время лекции прогуливаться в ликее со своими слушателями, отсюда и название. Аристотель внес много нового в педагогику: впервые в истории педагогики ввел возрастную периодизацию; рассматривал воспитание как средство укрепления государства; считал, что школы должны быть только государственными и в них граждане, исключая рабов, должны получать одинаковое воспитание. Семейное и общественное воспитание он рассматривал как части целого. Большое внимание Аристотель уделял нравственному воспитанию и считал, что «из привычки так или иначе сквернословить развивается склонность к совершению дурных поступков». В целом, он рассматривал воспитание как единство физического, нравственного и умственного воспитания, причем, по его мнению, «физическое воспитание должно предшествовать интеллектуальному». Главное в его системе – природолюбие. Любя природу, осмысливая отношения человека к ней, выводя их на уровень философских обобщений, Аристотель заложил основы природосообразности образования – принцип, который дошел до нашего времени.

Благодаря другому философу, писателю Плутарху до нас дошла научно восстановленная им картина воспитания в Древней Спарте (VI–I века до н. э.): воспитание ребенка не зависело от воли отца – он приносил его к старшим членам филы, которые осматривали ребенка. Если он оказывался сильным и пропорционально сложенным, его отдавали на воспитание отцу..., а слабых и уродливых детей кидали в пропасть. Спартанские дети не имели купленных или нанятых «дядек», и родители не могли воспитывать своих детей, как им хочется. Но все дети, которым только исполнилось 7 лет,

собирались вместе и делились на агелы (кучки). Они жили и ели вместе, приучаясь играть и проводить время друг с другом. Начальником агелы становился тот, кто оказывался понятливей других и более смелым в гимнастических упражнениях; остальным следовало брать с него пример и исполнять его приказания и беспрекословно подвергаться от него наказанию, так что школа была школой послушания. Старики смотрели за играми детей и нарочно доводили их до драки, ссорили и при этом узнавали характер каждого – храбр ли он, не побежит ли с поля битвы. В чтении и письме учились только самому необходимому, остальное – одна цель: беспрекословное послушание, выносливость и наука побеждать. Термин «спартанское воспитание» стал нарицательным для обозначения строго воспитания в суровых условиях.

Спартанская и афинская системы воспринимаются как полярные в решении «вечных» педагогических вопросов: цель воспитания, соотношение воспитания и развития. Социо-ориентированная цель, внешняя по отношению к личности, характеризовала спартанскую систему, и гуманистически (лично) ориентированная – афинскую систему. Процесс воспитания в спартанской системе – это процесс целенаправленного систематического воздействия на развитие воспитанника. Процесс воспитания в Афинах – это направленное развитие физических, художественных и интеллектуальных способностей, природных сил ребенка.

В Средние века проблемы воспитания разрабатывались философами-богословами, педагогические идеи которых имели религиозную окраску и были пронизаны церковной догматикой. Воспитание детей различалось в зависимости от их сословия. Дети светских феодалов получали так называемое рыцарское воспитание, программа которого сводилась к овладению «семью рыцарскими добродетелями»: умением ездить верхом, плавать, метать копье, фехтовать, охотиться, играть в шашки, слагать и петь стихи. В систему подготовки рыцаря овладение грамотой не входило. В средние века даже многие короли были неграмотны. В дальнейшем, однако, жизнь потребовала давать и светским феодалам определенную общеобразовательную подготовку с тем, чтобы они могли занимать командные государственные и церковные должности.

В период Средневековья античная идея о всестороннем развитии личности была предана забвению, на первый план в воспитании стала выступать проповедь религиозного аскетизма и духовного порабощения личности как средства поддержания религиозного благочестия.

В эпоху Возрождения (XV–XVI века) идея о всестороннем развитии личности как цели воспитания начала разрабатываться вновь. Т. Мор,

Т. Кампанелла, мечтая о создании нового общества, ставили вопрос о необходимости всестороннего развития личности, связывая его осуществление с воссоединением образования и воспитания с производительным трудом. Эпоха Возрождения дала целый ряд ярких мыслителей, педагогов-гуманистов, принявших античное изречение: «Я – человек, и ничто человеческое мне не чуждо». В их числе голландец Эразм Роттердамский (1466–1536), итальянец Витторино де Фельтрэ (1378–1446), французы Франсуа Рабле (1494–1553) и Мишель Монтень (1533–1592).

Педагогика – XVII век. В 1623 году английский философ и естествоиспытатель **Ф. Бэкон** опубликовал трактат «О достоинстве и приумножении наук», в котором сделал попытку классифицировать науки и в качестве отдельной отрасли назвал *педагогика*, под которой понимал «руководство чтением».

Статус педагогики как самостоятельной науки был закреплен именно в этот период, особенно трудами выдающегося чешского педагога **Я. А. Коменского** (1592–1670), которого можно назвать отцом педагогики. Его «Великая дидактика», «Материнская школа», «Мир чувственных вещей в картинках» известны во всем мире. Школа, по Коменскому, – дом радости. Его дидактика построена на принципе целесообразности и природосообразности. Он писал: «Академические учебные работы будут продвигаться вперед легко и успешно, если каждый посвятит себя тому виду занятий, к которому, как это можно заключить по верным признакам, его предназначила природа. Ибо по природным дарованиям один является музыкантом, поэтом, оратором, физиком и т. д., в то время как другие более склонны к богословию, медицине, юриспруденции».

Предложенные Я. А. Коменским принципы, методы, формы обучения, как, например, классно-урочная система, стали основой педагогической теории. Он выдвинул идею непрерывности образования (учить через всю жизнь), разработал систему дошкольного и школьного обучения и воспитания, говорил о том, что в каждом государстве должны быть академии – высшие школы для молодежи с 18 до 24 лет, а также «школы зрелого возраста».

Коменский высоко поднимал значимость нравственного воспитания, он писал: «Надо следить за тем, чтобы академии воспитывали только трудолюбивых, честных и способных людей. Они не должны терпеть лжестудентов, которые, подавая другим вредный пример бездействия и роскоши, растачают отцовское имущество и губят свои годы. Ведь слово студент в переводе с латинского – «усердно занимающийся».

Коменский первый ввел в обучении принцип наглядности, издав иллюстрированный учебник «Мир чувственных вещей в картинках». Его идеи, высказанные много лет назад, актуальны и полезны в наше время.

Педагогика – XVIII–XIX веков. Вслед за Коменским в историю педагогики вошли ее виднейшие деятели: Джон Локк (1632–1704) в Англии, Жан Жак Руссо (1712–1778) во Франции, Генрих Песталоцци (1746–1827) в Швейцарии, Иоганн Герbart (1776–1841) и Адольф Дистервег (1790–1866) в Германии.

Джон Локк написал труд «Мысли о воспитании», где уделил большое внимание психологическим основам воспитания, а также нравственному формированию личности. Отрицая наличие врожденных качеств детей, он уподоблял ребенка «чистой доске» (*tabula rasa*), на которой можно писать что угодно, указывая тем самым на большую силу воспитания.

Жан Жак Руссо, напротив, исходил из идеи природного совершенства детей. По его мнению, воспитание не должно мешать развитию этого совершенства, а потому следует предоставить детям полную свободу, приспособившись к их склонностям и интересам. Эти идеи Руссо положили начало разработке теории «свободного воспитания» и педоцентризма в педагогической науке, согласно которым воспитание должно следовать исключительно за интересами и желаниями детей и способствовать их развитию.

Жан-Жак Руссо изложил педагогические воззрения в книге «Эмиль, или О воспитании». Руссо критикует книжный характер обучения, оторванный от жизни, предлагает учить тому, что ребенку интересно, чтобы ребенок был сам активен в процессе обучения и воспитания, надо доверять ребенку его самовоспитание. Руссо был поборником развития у детей самостоятельного мышления, настаивая на активизации обучения, его связи с жизнью, с личностным опытом ребенка, особое значение придавал трудовому воспитанию.

Иоганн Песталоцци утверждал, что цель обучения – в формировании человечности, в гармоническом развитии всех сил и способностей человека. Он считал, что воспитание должно быть природосообразным: оно призвано развивать присущие человеческой природе духовные и физические силы в соответствии со свойственным ребенку стремлением к всесторонней деятельности. Главная заслуга Песталоцци в том, что он один из основоположников дидактики начального обучения (разработал методику обучения детей счету, измерению и речи, расширил элементарное содержание обучения, включив в него сведения из геометрии, географии, рисование, пение, гимнастику). Его теория элементарного образования

включает умственное, нравственное, физическое и трудовое образование, которое осуществляется в тесной связи и взаимодействии, чтобы в итоге получить гармоническое развитие личности. В своем сочинении «Лингард и Гертруда» Песталоцци развивал идеи о гуманном характере воспитания, доброжелательном отношении к детям, привитии им сочувствия и сострадания к людям как основы их нравственного развития. В практической педагогической деятельности пытался соединить обучение и воспитание детей с организацией их посильного труда, использовал воспитательную роль детского сообщества, получившего впоследствии название воспитательного коллектива.

Идеи **Иоганна Гербарта** частично носили консервативный характер – он считал необходимым подавлять в детях «дикую резвость», используя для этого физические наказания, осуществлять неослабный надзор за их поведением и записывать их проступки в особый журнал – *кондуит*.

С прогрессивно-демократических позиций разрабатывал педагогическую теорию **Адольф Дистервег** – особенно полезны его идеи об активизации учебной деятельности учащихся, усиления их самостоятельной работы. Под природосообразностью он понимал возбуждение врожденных задатков ребенка в соответствии с заложенным в нем стремлением к развитию. Выдвинутый им *принцип культуросообразности* означал, что воспитание должно считаться не только с природой ребенка, но и с уровнем культуры данного времени и страны. Самостоятельность Дистервег считал решающим фактором, определяющим личность человека, все его поведение.

В истории педагогики наиболее известны теории формального и материального образования.

Сторонники теории формального образования (Локк, Песталоцци, Кант, Герbart и др.) считали, что источником знаний является разум, поэтому лучшим средством развития мышления учащихся является изучение языков (особенно греческого и латинского), математики. Отсюда так называемое «классическое образование». В России в XIX веке оно нашло отражение в классических гимназиях.

Сторонники теории материального образования (Спенсер, Гексли и др.) считали, что источником знаний является опыт, поэтому необходима подготовка людей, обладающих основательной естественнонаучной и практической подготовкой. Критерием отбора содержания образования служит степень его пригодности для жизни и практической деятельности учащихся в будущем. Отсюда так называемое «реальное образование». В

истории российского образования – это реальные гимназии, реальные училища, профессионально-технические училища.

Данные теории подвергались критике за свою односторонность: нельзя отрывать мышление от знаний, но в то же время знания не должны быть доминирующей целью школы. Целью школы является сам ребенок, а знания должны стать средством его развития. Школа должна не только обогащать знаниями, но и развивать индивидуальные способности детей.

Мировую славу русской педагогике принес **К. Д. Ушинский** (1824–1871). Он по праву считается основоположником научной педагогики в России. Стержнем его педагогической системы стали требования демократизации образования и обучения, идея народности воспитания, признания творческой силы трудового народа и его прав на образование. В своем труде «Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии» он дал анализ психологических механизмов внимания, интереса, памяти, воображения, эмоций, воли, мышления, обосновав необходимость их учета в процессе обучения. Особое внимание обратил на влияние непреднамеренного воспитания, влияния общественной среды, «духа времени», специфики культуры и передовых общественных идеалов определенного социума в конкретно-исторический период. Цель воспитания, по Ушинскому, – формирование активной и творческой личности, подготовка человека к физическому и умственному труду как высшей форме человеческой деятельности. Считая роль религии в формировании общественной морали положительной, он выступал в то же время за независимость науки и школы от религии, выступая против руководящей роли духовенства в школе.

В нравственном воспитании Ушинский отводил одно из главных мест патриотизму, который исключает шовинизм, требует воспитания гражданского долга «высказывать смелое слово истины» против гнета и насилия.

Новой педагогической идеей Ушинского была постановка перед учителем задачи научить учеников учиться: «...следует передать ученику не только те или иные познания, но и развить в нем желание и способность самостоятельно, без учителя, приобретать новые познания».

Ушинский утвердил принцип воспитывающего обучения, который представляет собой единство обучения и воспитания.

Педагогика XX века. Большая роль в развитии педагогической мысли в России принадлежит А. В. Луначарскому, Н.К. Крупской, П. П. Блонскому, А. С. Макаренко, В. А. Сухомлинскому. В декабре 1917 года специальным

постановлением Совета народных комиссаров все учебные заведения были переданы Народному комиссариату просвещения.

В 1920 году Наркомпрос опубликовал учебный план единой советской школы, который имел отличия от школы дореволюционной России:

- разносторонний состав учебных предметов, включающий гуманитарные, физико-математические и естественные науки;
- большое количество учебных часов на язык и литературу, математику и естественные науки;
- значительное количество часов на физическое воспитание.

В дальнейшем учебные планы советской школы многократно перерабатывались, но эти характерные черты оставались неизменными.

В 1930 году было объявлено о всеобщем обязательном начальном обучении.

Школа была ориентирована на образование информационного типа, продуцирующее знания, умения, навыки.

Основная идея того времени – идея трудовой школы, основанной на принципах *политехничности* (изучение общих основ производства) и *индустриализации* (тесная связь школы непосредственно с производством).

Автор первого учебного пособия по педагогике в советской России – П. П. Блонский (1884–1941).

А. С. Макаренко (1888–1939) – один из виднейших отечественных педагогов, связавший научную деятельность с воспитательной практикой (практически осуществлял воспитательную работу в колонии для малолетних преступников, преобразовав ее в коммуну). Он считал, что воспитание личности в коллективе и через коллектив – главная задача воспитательной работы.

В. А. Сухомлинский (1918–1970) является крупнейшим педагогом прошлого столетия, его труды переведены на 40 языков народов мира, он рассматривал практически все аспекты теории и практики воспитания, дидактики и школоведения. Основное внимание Сухомлинский уделял воспитанию у подрастающего поколения гражданственности, продолжил развитие учения о воспитательном процессе в коллективе, разработал методику работы с отдельным учеником в коллективе. Важное место в его деятельности занимает проблема творческого отношения педагога к своей профессиональной деятельности, имеющей огромное социальное значение.

В конце 70 – начале 80-х годов в общественно-педагогическом сообществе выделился большой отряд педагогов-новаторов, педагогов-практиков: В. Ф. Шаталов, Е. И. Ильин, С. И. Лысенкова, Ш. Амонашвили, И. П. Волков и многие др. Педагогика сотрудничества, которую развивают

педагоги-новаторы, основывается на воспитательном подходе к обучению: судить о ребенке следует не по знаниям, а по его отношению к труду, к людям, нравственным ценностям и качествам. Каждая из систем развертывает веер способов и приемов стимулирования «учения с увлечением», организации познавательной деятельности, способной обеспечить всем без исключения успех в учении.

12.3. Общее представление о педагогике как науке

Как особая наука педагогика впервые выделена из системы философских знаний в начале XVII века.

Педагогика – это наука о целенаправленном процессе передачи человеческого опыта и подготовки подрастающего поколения к жизни и деятельности.

Педагогика представляет собой науку о сущности, закономерностях, принципах, методах и формах обучения и воспитания человека.

Педагогика сегодня является фундаментальной наукой по вопросам обучения и воспитания. Без умелого использования теоретических и методических идей педагогики нельзя совершенствовать систему образования, деятельность образовательных учреждений. В свою очередь, на развитие педагогики влияют идеология, политика и объективные потребности общества в воспитании и образовании молодежи.

Народная педагогика, возникнув как ответ на объективную социальную потребность в воспитании, обусловленную развитием трудовой деятельности людей, конечно, не может заменить школу, учителей, книги, науки. Но она старше педагогической науки, образования как социального института и первоначально существовала независимо от них.

Однако педагогическая наука в отличие от житейских знаний в области воспитания и обучения обобщает разрозненные факты, устанавливает причинные связи между явлениями. Она не столько описывает их, сколько объясняет, отвечает на вопросы, почему и какие происходят изменения в развитии человека под влиянием обучения и воспитания. Эти знания необходимы, чтобы предвидеть и управлять процессом развития личности.

12.3.1. Педагогика как наука и искусство

Педагогика иногда рассматривается как наука и как искусство.

Когда речь идет о воспитании, то необходимо иметь в виду, что оно имеет два аспекта: теоретический и практический.

Теоретический аспект является предметом научно-педагогического исследования. В этом смысле педагогика выступает как наука и

представляет собой совокупность теоретических и методических идей по вопросам воспитания.

Другое дело – практическая воспитательная деятельность. Ее осуществление требует от каждого педагога овладения соответствующими умениями и навыками, которые могут иметь различную степень совершенства и достигать уровня педагогического искусства.

С семантической (от греч. *semantikos* – *обозначающий*) точки зрения необходимо различать педагогику как теоретическую науку и практическую воспитательную деятельность как искусство.

В свое время великий русский педагог К. Д. Ушинский предостерегал от эмпиризма в педагогике, педагогическую практику без теории он соотносил со знахарством в медицине.

12.3.2. Система педагогических наук

В систему педагогических наук входят:

- **История педагогики** – изучает развитие педагогических идей, теорий и систем образования в различные исторические эпохи.
- **Общая педагогика** – исследует основные закономерности воспитания как специально организованного педагогического процесса и составляет основу для разработки всех отраслей педагогических знаний, включает: общие основы педагогики, дидактику (теория обучения), теорию воспитания, школоведение (теория управления и руководства школьным делом).
- **Возрастная педагогика** – изучает особенности и закономерности воспитания человека различного возраста: преддошкольная, дошкольная, школьная, андрогогика (обучение взрослых), геронтогика (педагогика старости).
- **Профессиональная педагогика** – исследует проблемы профессионального образования: педагогика учреждений начального профессионального образования, средних профессиональных учебных заведений, высшей школы, педагогика труда.
- **Отраслевая педагогика** – изучает закономерности специальной подготовки людей к определенным видам деятельности (педагогической, инженерной, военной, юридической и др.).
- **Социальная педагогика** (семейная, перевоспитания, трудовых коллективов) – разрабатывает проблемы внешкольного воспитания, влияния социума на формирование и развитие личности.
- **Коррекционная педагогика (специальная)** – изучает обучение и воспитание детей с физическими и психофизиологическими недостатками в развитии: *дефектология* (работа с детьми, имеющими задержки в

психическом развитии); *логопедия* (работа по исправлению дефектов речи); *сурдопедагогика* (работа со слабослышащими детьми); *тифлопедагогика* (работа со слабовидящими и незрячими детьми); *олигофренопедагогика* (работа с умственно отсталыми детьми).

- **Этнопедагогика** – исследует закономерности и особенности народного, этнического воспитания.
- **Сравнительная педагогика** – раскрывает особенности организации образования в различных странах мира путем сопоставления и нахождения сходств и различий.
- **Частные (предметные) методика** – исследуют закономерности преподавания и изучения конкретных учебных дисциплин во всех типах учебно-воспитательных учреждений.
- **Философия образования/воспитания** – раздел педагогики, изучающий роль философских учений для понимания сущности образования, определяющий идеологию обучения и воспитания, анализирующий основные концептуальные подходы к определению целей образования и путей их реализации.
- **Педагогика неформального образования** – отрасль педагогической науки, изучающая неформальные (нетрадиционные) методы и способы обучения и воспитания.

12.4. Объект и предмет педагогики

Для определения педагогики как науки важно установить границы ее предметной области или ответить на вопрос: что же она изучает? В свою очередь, ответ на этот вопрос предполагает осмысление ее объекта и предмета.

А. С. Макаренко – ученый и практик, которого трудно обвинить в пропаганде «бездетной» педагогики, в 1922 году сформулировал мысль о специфике объекта педагогической науки. Он писал, что многие считают объектом педагогического исследования ребенка, но это неверно. Объектом исследования научной педагогики является «педагогический факт (явление)». При этом ребенок, человек не исключаются из внимания исследователя. Напротив, являясь одной из наук о человеке, педагогика изучает целенаправленную деятельность по развитию и формированию его личности.

Следовательно, в качестве своего объекта педагогика имеет не индивида, его психику (это объект психологии), а систему педагогических явлений, связанных с его развитием. Поэтому **объектом педагогики** выступают те явления действительности, которые обуславливают развитие

человеческого индивида в процессе целенаправленной деятельности общества. Эти явления получили название **образование**. Оно и есть та часть объективного мира, которую изучает педагогика.

Предмет педагогики – это образование как реальный **целостный педагогический процесс**, целенаправленно организуемый в специальных социальных институтах (семье, образовательных и культурно-воспитательных учреждениях).

Педагогика в этом случае представляет собой науку, изучающую сущность, закономерности, тенденции и перспективы развития педагогического процесса (образования) как фактора и средства развития человека на протяжении всей его жизни. На этой основе педагогика разрабатывает теорию и технологию его организации, формы и методы совершенствования деятельности педагога (педагогическая деятельность) и различных видов деятельности учащихся, а также стратегий и способов их взаимодействия.

12.5. Задачи и функции педагогики

Задачи педагогики:

1. Научное обоснование развития систем образования, содержания обучения и воспитания.
2. Исследование сущности, структуры, функций педагогического процесса.
3. Выявление закономерностей и формулирование принципов процесса обучения и воспитания людей.
4. Разработка эффективных форм организации педагогического процесса и методов его осуществления.
5. Разработка содержания и методики самообразования и самовоспитания людей.
6. Исследование особенностей и содержания деятельности педагога и путей формирования развития его профессионального мастерства.
7. Разработка методологических проблем педагогики, методик ее исследования, обобщения, распространения и внедрения опыта обучения и воспитания.

Функции педагогической науки:

Функции педагогики как науки обусловлены ее предметом. Это теоретическая и технологическая функции, которые она реализует в органичном единстве.

✓ **Теоретическая функция** педагогики реализуется на трех уровнях:

1. Описательном или объяснительном – изучение передового и новаторского педагогического опыта.

2. Диагностическом – выявление состояния педагогических явлений, успешности или эффективности деятельности педагога и учащихся, установление условий и причин, их обеспечивающих.

3. Прогностическом – экспериментальные исследования педагогической действительности и построение на их основе моделей преобразования этой действительности. На этом уровне создаются теории обучения и воспитания, модели педагогических систем, опережающие образовательную практику.

✓ **Технологическая функция** педагогики предлагает также три уровня реализации:

1. Проективный, связанный с разработкой соответствующих методических материалов (учебных планов, программ, учебников и учебных пособий, педагогических рекомендаций), воплощающих в себе теоретические концепции и определяющих «нормативный и регулятивный» план педагогической деятельности, ее содержание и характер.

2. Преобразовательный, направленный на внедрение достижений педагогической науки в образовательную практику с целью ее совершенствования и реконструкции.

3. Рефлексивный и корректировочный, предполагающий оценку влияния результатов научных исследований на практику обучения и воспитания и последующую коррекцию во взаимодействии научной теории и практической деятельности.

Ведущая функция: познать законы воспитания, образования и обучения и на этой основе показать педагогической практике эффективные пути и способы достижения поставленных целей.

12.6. Методы педагогики

I. Методы педагогического исследования – это способы изучения опыта педагогической деятельности, а также педагогических фактов и явлений, установления между ними закономерных связей и отношений с целью дальнейшей научной разработки теории воспитания и совершенствования его практики.

Эти методы можно объединить в следующие группы:

✓ **эмпирические методы** – беседа, наблюдение, изучение документации и результатов деятельности, педагогический эксперимент (констатирующий, формирующий, контрольный), естественный эксперимент, социологические методы (социометрия, анкетирование и т. д.);

✓ **теоретические методы** – моделирование педагогических ситуаций и процессов, теоретический анализ педагогических фактов и явлений;

✓ **методы количественной и качественной обработки педагогической информации** – методы математической статистики, шкалирование, ранжирование и т. д.

II. Методы воспитания (по Г. И. Щукиной):

✓ **методы формирования сознания личности – «убеждение»** (рассказ, объяснение, разъяснение, лекция, этическая беседа, увещевание, внушение, инструктаж, диспут, доклад, пример);

✓ **методы организации деятельности и формирования опыта поведения – «упражнение»** (упражнение, приучение, педагогическое требование, общественное мнение, поручение, воспитывающие ситуации).

✓ **методы стимулирования поведения и деятельности – «мотивация»** (соревнование, поощрение, наказание).

III. Методы обучения:

✓ по доминирующим средствам: *словесные, наглядные, практические*;

✓ по дидактическим задачам: *методы приобретения новых знаний, методы формирования умений и навыков, методы проверки и оценки знаний, умений и навыков*;

✓ по характеру учебно-познавательной деятельности: *объяснительно-иллюстративный, репродуктивный, метод проблемного изложения, частично-поисковый, исследовательский*.

12.7. Основные категории педагогики

Педагогические категории – основные педагогические понятия, выражающие научные обобщения. К основным педагогическим категориям традиционно относят **воспитание, образование, обучение**.

Наша педагогическая наука широко оперирует также общенаучными категориями, такими, как развитие и формирование.

К числу основных педагогических категорий некоторые исследователи предлагают отнести и такие, достаточно общие понятия, как «педагогический процесс», «самовоспитание», «самообразование», «саморазвитие» и другие, некоторые из них рассмотрены ниже.

✓ **Воспитание** занимает уникальное место в развитии человека. Сегодня в педагогической науке нет более по-разному определяемого термина.

- *В широком социальном значении воспитание:*

– это процесс передачи общественно-исторического опыта новому поколению с целью подготовки к жизни (образование, обучение, развитие);

- *В узком социальном значении воспитание* – это направленное воздействие на человека со стороны общественных институтов с целью формирования у него определенных знаний, взглядов и убеждений, нравственных ценностей, политической ориентации, подготовки к жизни (семейное, религиозное, школьное воспитание).

- *В широком педагогическом значении воспитание* – специально организованное, целенаправленное и управляемое воздействие коллектива, воспитателей на воспитуемого с целью формирования у него заданных качеств, осуществляемое в учебно-воспитательных учреждениях и охватывающее весь учебно-воспитательный процесс (физическое, нравственное, трудовое, эстетическое, патриотическое воспитание).

- *В узком (локальном) педагогическом значении воспитание* – это процесс и результат воспитательной работы, направленной на решение конкретных воспитательных задач (воспитание определенных черт характера, познавательной, творческой активности и т. д.).

✓ **Образование**

Чаще всего термин «образование» рассматривается как существительное от глагола «образовывать» и имеет значение «создавать», «формировать», «выращивать», «развивать ментально», «давать вид, образ» (В. Даль), создавать нечто новое, целое.

Понятие «образование» впервые введено в педагогическую науку И. Г. Песталоцци (1746–1827), его сущность он понимал как формирование образа.

Долгое время понятие «образование» употреблялось как синоним понятия «воспитание» в широком смысле.

В советской педагогике это понятие сузили и стали понимать под ним процесс вооружения обучающихся системой научных знаний, практических умений и навыков.

Сегодня образование понимается как:

- ценность развивающегося человека и общества;
- процесс обучения и воспитания человека;
- результат процесса обучения и воспитания человека;
- система (сеть образовательных учреждений разного типа и уровня).

Образование – это процесс и результат (с акцентом на результативность) усвоения человеком опыта поколений в виде системы знаний, умений, навыков, отношений, полученных в результате обучения и самообразования (это процесс и результат обучения и воспитания).

Образование в буквальном смысле означает создание образа, некую завершенность воспитания в соответствии с определенной возрастной ступенью.

Древний афоризм гласит: «Образование есть то, что остается, когда все выученное забывается».

Образование связано со становлением способностей человека, развитием общих способностей: интеллекта, креативности, обучаемости.

Обучаемость – это:

- способность учащихся овладеть содержанием образования;
- потенциальные возможности обучаемых;
- общие умственные способности к усвоению знаний, умений;
- восприимчивость, податливость обучению.

Главный критерий образованности – системность знаний и системность мышления, способность самостоятельно восстанавливать недостающие звенья в системе знаний.

В образовании выделяются процессы, которые обозначают непосредственно акт передачи и приема опыта поколений. Ядро образования – обучение.

✓ **Обучение** – это конкретный вид педагогического процесса, в ходе которого под руководством специально подготовленного лица реализуются общественно обусловленные задачи образования личности в тесной взаимосвязи с ее воспитанием и развитием.

Обучение – процесс непосредственной передачи и приема опыта поколений во взаимодействии педагога и учащегося.

Выделяют две его части: *преподавание* (деятельность учителя) и *учение* (деятельность ученика).

Преподавание – передача (трансформация) системы знаний, умений, опыта деятельности;

Учение – усвоение опыта через его восприятие, осмысление, преобразование и использование.

Существует распространенная точка зрения, что **обучение** – это характеристика педагогического процесса со стороны деятельности учителя, а **учение** – это характеристика педагогического процесса со стороны деятельности ученика.

Обучение – особый вид педагогической деятельности (специально организованный, целенаправленный, управляемый процесс), в которой возникают типичные отношения «учитель-ученик», результат этой деятельности – обогащение учащегося знаниями, достижениями культуры, умениями и навыками.

Знания – присвоенные человеком существующие представления об объективной действительности в форме фактов, понятий, законов.

Умения – способность к осознанному выполнению определенных действий на основе усвоенных знаний.

Навыки – умения, доведенные до автоматизма через постоянные упражнения.

Знания, умения и навыки (распространенный термин – ЗУНы) человека в сумме представляют его опыт.

В процессе обучения происходит управляемое познание.

Кроме основных понятий (воспитание, образование, обучение) педагогика оперирует общенаучными категориями, такими, как *развитие* и *формирование*:

✓ **Развитие** – это объективный процесс и результат внутреннего последовательного количественного и качественного изменения физических и духовных сил человека (физическое развитие, психическое, социальное, духовное).

Развитие – это изменение, представляющее собой переход качества от простого к более сложному, от низшего к высшему; процесс, в котором постепенное накопление количественных изменений приводит к наступлению качественных. Являясь процессом обновления, рождения нового и отмирания старого, развитие противоположно регрессу, деградации.

Развитие отличается от всяких других изменений объекта: объект может изменяться, но не развиваться.

Известный немецкий философ Адольф Дистервег говорил: «*Развитие и образование ни одному человеку не могут быть даны или сообщены. Всякий, кто желает к ним приобщаться, должен достигнуть этого собственной деятельностью, собственными силами, собственным напряжением. Извне он может получить только возбуждение...*».

Источником и внутренним содержанием развития является наличие противоречий между старым и новым.

Движущие силы развития – это противоречия между возникающими потребностями и возможностями их удовлетворения.

Л. С. Выготский выделял два уровня развития детей:

- **уровень актуального развития** – отражает наличные особенности психических функций ребенка, которые сложились на сегодняшний день;
- **зону ближайшего развития**, т.е. зону незрелых, но созревающих психических процессов, которая отражает возможности достижений ребенка в условиях сотрудничества со взрослыми. Педагоги должны видеть

завтрашний день развития ребенка: то, что он сегодня может делать при помощи взрослых, завтра он должен делать сам.

Л. С. Выготскому принадлежит приоритет постановки проблемы соотношения обучения и развития в отечественной педагогической психологии: обучение должно идти впереди развития.

✓ **Формирование** – это процесс становления человека как социального существа под воздействием определенных факторов: социальных, экономических, психологических, идеологических, воспитания и др.

Например, целенаправленное формирование личности (воспитание) осуществляется на основе формирования:

- определенных отношений к предметам, явлениям окружающего мира;
- мировоззрения;
- поведения (как проявление отношений и мировоззрения).

✓ **Педагогический процесс** – это процесс взаимодействия (взаимодейственности) педагогов и учащихся, в процессе которого решаются главные задачи образования: обучение, воспитание и развитие, овладение соответствующими знаниями, умениями, навыками, мировоззрениями и поведенческими качествами личности, это реализующий **этап движения от цели к результату путем обеспечения единства обучения и воспитания**.

Основными компонентами педагогического процесса являются:

- **Целевой компонент** – предполагает определение педагогами и учащимися целей своей учебной и внеучебной деятельности.
- **Содержательный компонент** – предполагает определение содержания педагогического процесса на основе поставленных целей.
- **Операционно-деятельностный компонент** – предполагает организацию деятельности педагогов и учащихся.
- **Аналитико-результативный компонент** – включает в себя анализ результатов и коррекцию педагогических задач.

Эффективность результата процессов воспитания, образования и обучения невозможна без активности самого человека, его стремления к самосовершенствованию: *самовоспитанию, самообразованию, саморазвитию*.

✓ **Самовоспитание** – целенаправленная активная деятельность человека по формированию и развитию у себя положительных и устранению отрицательных качеств (рис. 12.1).

Исходным компонентом самовоспитания, как любого другого вида деятельности, являются *потребности и мотивы* – осознанные внутренние побуждения к систематической и активной работе над собой.

Содержательная сторона процесса самовоспитания включает в себя различные аспекты развития личности человека: *идейно-политический, профессиональный, нравственный, этический, правовой, эстетический, физический* и др.

Каждый из них требует:

- специальной практической работы по самовоспитанию у себя специфических качеств и связан с составлением *программы по самовоспитанию*, которая предусматривает развитие ума, чувств, воли, формирование убеждений и привычек поведения;

- самоанализа человеком своих действий, поступков, поведения, которые предполагают критическое отношение к себе, к уровню развития своих личностных качеств, к состоянию, возможностям, духовным и физическим силам.

Это, в свою очередь, связано с *самооценкой*, без которой невозможно самоопределиться и самоутвердиться в жизни, в социальной среде и социальных группах.



Рис. 12.1. Процесс самовоспитания

✓ **Самообразование** – целеустремленная работа человека по расширению и углублению своих знаний, совершенствованию имеющихся и приобретению новых знаний, умений и навыков.

Главная задача самообразования – самостоятельное развитие и совершенствование личности.

Для запуска процесса самообразования необходимо *возникновение потребности* в самообразовании, *осознание* необходимости в знаниях, далее следуют:

- самооценка подготовленности;
- постановка целей и задач самообразования;
- планирование работы по самообразованию;
- определение форм, методов и средств;
- действия;
- постоянный самоконтроль и самооценка;
- коррекция своих действий по самообразованию.

Содержание самообразования определяется индивидуально и включает: общее, профессиональное, психолого-педагогическое, художественное и т. д. образование.

К категориям педагогики относятся наиболее емкие и общие понятия, отражающие сущность науки, ее устоявшиеся и типичные свойства, они связывают все научное знание в целостную систему. Педагогика – бурно развивающаяся отрасль человеческого знания, имеющая обширный категориальный аппарат, к которому, наряду с перечисленными выше, можно отнести и следующие понятия:

✓ **Педагогическая система** – соответствующие образовательные стандарты (учебный план, учебная программа), цели, содержание, методы, средства и организационные формы обучения, воспитания и развития учащихся.

Педагогическая система задает целевые, содержательные и собственно процессуальные (технологические) компоненты формирования качеств личности.

✓ **Педагогическая деятельность** – управление деятельностью ученика (воспитанника) и процессом взаимодействия с ним.

К видам педагогической деятельности относятся:

- практическая деятельность по обучению и воспитанию человека;
- методическая деятельность специалиста по изложению материалов педагогической науки (связана с методикой учебного предмета или методикой проведения воспитательной работы);

- управленческая деятельность (эта функция педагога, наряду с организационной, сегодня является главной);
- научно-педагогическая деятельность.

Педагогическую деятельность определяют как решение педагогических задач.

✓ **Педагогическая задача** возникает тогда, когда нужно подготовить переход человека от состояния «незнания» к состоянию «знания», от «непонимания» к «пониманию», от «неумения» к «умению», от беспомощности к самостоятельности.

Педагогическая задача – это результат осознания педагогом цели обучения и воспитания, а также условий и способов ее реализации на практике.

У человека как субъекта взаимодействия с педагогом в процессе решения педагогической задачи в результате должно появиться новообразование в форме знаний, умений или качеств личности.

Существует два класса задач:

- задачи по обучению;
- задачи по воспитанию.

✓ **Педагогическое взаимодействие** включает в себя педагогическое влияние, его активное восприятие, усвоение воспитанником и собственную активность, проявляющуюся в ответных влияниях на педагога и на самого себя (самовоспитание). Педагогическое взаимодействие по своей сути шире, чем «педагогическое воздействие», «педагогическое влияние» и даже «педагогическое отношение», которые являются следствием взаимодействия педагогов и воспитуемых (Ю. К. Бабанский).

На практике можно наблюдать дифференциацию *стилей педагогического общения* (В. А. Кан-Калик):

- стиль увлеченности совместной деятельностью;
- стиль дружеского расположения;
- стиль общения – дистанции;
- стиль устрашения;
- стиль заигрывания.

В различных ситуациях могут проявляться такие *стили поведения*:

- конфликтный;
- конфронтационный,
- сглаживающий;
- сотруди́ческий;
- компромиссный;
- приспособленческий;

- стиль избегания;
- подавления;
- соперничества;
- защиты.

Все возможные *стили поведения* и *общения* сопутствуют какому-то виду деятельности, составляя фон и образуя соответствующую эмоционально-нравственную среду взаимодействия.

Контрольные вопросы

1. Каковы предпосылки возникновения педагогики как науки, что явилось определяющим фактором ее выделения из системы философских знаний?
2. Какие взгляды древнегреческих философов являются актуальными для современной педагогики?
3. Назовите фамилии известных отечественных педагогов советского периода. Каков их вклад в развитие педагогической мысли?
4. Что является объектом педагогики как науки?
5. Что является предметом педагогики? Можно ли говорить о многообразии предмета педагогики?
6. Какое значение имеет связь педагогики с другими науками и в чем заключается эта связь?
7. Какие исследования проводятся в педагогике, и какие при этом используются методы?
8. Перечислите отрасли и разделы педагогики.
9. Что такое воспитание, и какую функцию оно выполняет в обществе?
10. Назовите фундаментальные категории педагогики.

Тестовые задания для самоконтроля

1. В Древней Греции педагогом называли:

- а) раба;
- б) учителя;
- в) воспитателя;
- г) подневольного человека, который сопровождал ребенка своего господина в школу.

2. «Педагогика» с греческого буквально переводится:

- а) искусство воспитания;
- б) искусство «вести ребенка по жизни»;
- в) «детовожделение»;
- г) искусство воспитывать и обучать, направлять духовное и телесное развитие ребенка.

3. На Руси в XII веке первые учителя назывались:

- а) педагоги;
- б) мастера;
- в) воспитатели;
- г) ученые люди.

4. Определяющими факторами в развитии педагогики как науки являются:

- а) потребность в специальной подготовке подрастающих поколений к жизни;
- б) необходимость в специально организованном воспитании детей;
- в) потребность в целенаправленной передаче опыта человечества подрастающему поколению;
- г) объективная потребность в подготовке человека к жизни и труду;
- д) прогресс науки и техники;
- е) повышение роли воспитания в общественной жизни;
- ж) забота родителей о счастье детей;
- з) биологический закон сохранения рода.

5. Для «спартанской школы» характерно:

- а) беспрекословное послушание;
- б) наказание;
- в) глубокое изучение культурного наследия;
- г) обучение только самому необходимому знанию;
- д) строгое воспитание;
- е) суровые условия воспитания;
- ж) обучение науке побеждать;
- з) толерантность.

6. Для педагогики Средневековья характерно:

- а) рыцарское воспитание;
- б) религиозное воспитание;
- в) идеи всестороннего развития личности;
- г) принципы догматического обучения.

7. Слово «студент» в переводе с латинского означает:

- а) универсант;
- б) усердно занимающийся;
- в) изучающий науки;
- г) успешный.

8. Принцип природосообразности характерен для педагогических взглядов:

- а) Я. А. Коменского;
- б) Д. Локка;

- в) Ж. Ж. Руссо;
- г) И. Песталоцци;
- д) А. Дистервега;
- е) К. Ушинского.

9. Принцип культуросообразности выдвинул:

- а) Я. А. Коменский;
- б) Д. Локк;
- в) Ж. Ж. Руссо;
- г) И. Песталоцци;
- д) А. Дистервег;
- е) К. Ушинский.

10. Принцип воспитывающего обучения утвердил в педагогике:

- а) Я. А. Коменский;
- б) Д. Локк;
- в) Ж. Ж. Руссо;
- г) И. Песталоцци;
- д) А. Дистервег;
- е) К. Ушинский.

11. К теоретическим функциям педагогической науки относятся:

- а) внедрение итогов педагогических исследований в практику;
- б) изучение передового и новаторского педагогического опыта;
- в) выявление закономерностей в педагогических явлениях;
- г) обобщение опыта практики;
- д) создание новых педагогических технологий;
- е) обогащение, систематизация научных знаний;
- ж) экспериментальные исследования педагогической действительности.

12. К практическим функциям педагогической науки относятся:

- а) создание моделей педагогических систем;
- б) создание новых педагогических технологий;
- в) внедрение итогов педагогических исследований в практику;
- г) выявление закономерностей в педагогических явлениях;
- д) обобщение опыта практики;
- е) систематизация научных знаний.

13. Задачами педагогической науки являются:

- а) научное обоснование развития систем образования, содержания обучения и воспитания;
- б) закономерности развития личности в процессе обучения и воспитания;
- в) исследование сущности, структуры, функций педагогического процесса;

- г) выявление закономерностей и формулирование принципов процесса обучения и воспитания людей;
- д) закономерности поведения и деятельности людей, обусловленные фактом их включения в группы;
- е) разработка содержания и методики самообразования и самовоспитания людей;
- ж) развитие сознания, деятельности, личности растущего человека, условия ускорения развития;
- з) исследование особенностей и содержания деятельности педагога, путей формирования и развития его профессионального мастерства.

14. Объект педагогики – это:

- а) индивид и его психика;
- б) образование;
- в) педагогический процесс;
- г) явления действительности, которые обуславливают развитие человеческого индивида в процессе целенаправленной деятельности общества.

15. Предмет педагогики – это:

- а) ребенок;
- б) образование;
- в) педагогический процесс.

16. К эмпирическим методам педагогического исследования относятся:

- а) беседа;
- б) методы математической статистики;
- в) наблюдение;
- г) шкалирование;
- д) моделирование;
- е) анализ педагогических фактов и явлений;
- ж) социометрия;
- з) формирующий эксперимент;
- и) естественный эксперимент.

17. Методы обучения по характеру учебно-познавательной деятельности подразделяются на методы:

- а) исследовательский;
- б) репродуктивный;
- в) приобретения новых знаний;
- г) объяснительно-иллюстративный;
- д) формирования умений и навыков;
- е) проблемного изложения;
- ж) проверки и оценки знаний, умений и навыков;

- з) частично-поисковый;
- и) наглядные.

18. К основным педагогическим категориям традиционно относят:

- а) воспитание;
- б) образование;
- в) развитие;
- г) обучение;
- д) педагогическая задача;
- е) педагогическая система;
- ж) педагогическая технология.

19. Термин «обучаемость» означает:

- а) способность учащихся овладеть содержанием образования;
- б) желание учиться;
- в) стремление к самосовершенствованию;
- г) потенциальные возможности обучаемых;
- д) общие умственные способности к усвоению знаний, умений;
- е) восприимчивость, податливость обучению.

20. Главными критериями образованности человека являются:

- а) воспитанность;
- б) системность знаний и системность мышления;
- в) широкий кругозор;
- г) способность самостоятельно восстанавливать недостающие звенья в системе знаний;
- д) наличие высшего образования;

Литература

1. Подласый, И.П. Педагогика. В 2 кн. Кн.1. / И.П. Подласый. – М., 1999.
2. Бордовская, Н.В. Педагогика: учеб. для вузов / Н.В. Бордовская, А.А. Реан.– СПб., 2000.
3. Сластенин, В.А. Педагогика: учеб. пособие / В.А. Сластенин. – М., 2000.
4. История социальной педагогики. Хрестоматия: учеб. – М., 2000.
5. Степаненков, Н.К. Педагогика: учеб. пособие / Н.К. Степаненков. – Минск., 1998.
6. Шилова, М.И. Социализация и воспитание личности школьника в педагогическом процессе / М.И. Шилова. – Красноярск, 1998.
7. Радугин, А.А. Психология и педагогика: учеб. пособие / А.А. Радугин. – М., 1999.
8. Николаенко, В.М. Психология и педагогика: учеб. пособие / В.М. Николаенко. – М., 1999.

Глава 13. Современные проблемы образования

13.1. Анализ толкования термина «образование»

Образование является объектом педагогики как науки.

В зависимости от контекста употребления термин «образование» трактуется как:

- общественное явление, атрибут и вечный спутник человечества на всем его историческом пути;
- значимая ценность (социальная и индивидуальная; вспомним, как родители нередко говорят детям: «Я дал тебе жизнь и образование, теперь...»);
- функция общества и государства по отношению к своим гражданам и одновременно *функция граждан по отношению к своему собственному развитию* (выделенное, к сожалению, недооценивается и школой, и родителями, и самими учащимися), обществу и государству (поскольку образование некоторого уровня является обязательным);
- сложная иерархическая система, включающая дошкольное, школьное, внешкольное (дополнительное), начальное профессиональное, среднее профессиональное, высшее профессиональное образование (магистратуру, бакалавриат), аспирантуру и докторантуру;
- сфера социальной жизнедеятельности, включающая в себя не только образование, но и родственные отрасли – здравоохранение, культуру, социальную защиту и др.;
- деятельность, предполагающая взаимодействие педагогов и тех, кто получает образование;
- образовательный процесс;
- результаты образовательного процесса.

При всей многоликости приведенные аспекты значения термина «образование» имеют и нечто общее – все они так или иначе связаны со становлением личности человека, с передачей и освоением социального и культурного опыта, с передачей культурных ценностей.

Следует отметить, что понятие «образование» не идентично понятию «обучение». Образование рассматривается в широком смысле, оно включает в себя обучение, воспитание, развитие (и не только).

Основные элементы образования как конкретного образовательного учреждения – это:

1. Цели образования (социально зависимы).
2. Содержание образования.

3. Средства и способы получения образования (в учебном заведении, индивидуальное, дистантное, заочное).

4. Формы организации образовательного процесса;

5. Реальный образовательный процесс как единство обучения, воспитания и развития человека.

6. Субъекты и объекты образовательного процесса.

7. Образовательная среда.

8. Результат образования, т. е. уровень образованности человека в данном учебном заведении (качество образования).

Сущность образования:

- Освоение содержания знаний о природе, обществе, мышлении, способах деятельности.

- Овладение системой интеллектуальных и практических умений и навыков.

- Овладение опытом эмоционально-волевого отношения к миру, деятельности, другим людям.

- Освоение опыта творческой деятельности.

Содержание образования (обучения) – система научных знаний, практических умений и навыков, способов деятельности и мышления, которыми учащимся необходимо овладеть в процессе обучения (И. П. Подласый).

Основным заказчиком образовательных учреждений выступают государство и его ведомства.

13.2. Образование как социальная ценность и личная значимость

Образование имеет не только социальную ценность, но и личностную значимость.

В Законе РФ «Об образовании» «под образованием понимается целенаправленный процесс обучения и воспитания в интересах личности, общества, государства, сопровождающийся констатацией достижения гражданином определенных государством образовательных уровней (образовательных цензов)».

Образование как социальное явление – это, прежде всего, объективная общественная ценность. Нравственный, интеллектуальный, научно-технический, духовно-культурный и экономический потенциал любого общества непосредственно зависит от уровня развития образовательной сферы.

Итак, **образование как социальное явление** – это относительно самостоятельная система, функцией которой являются обучение и воспитание

членов общества, ориентированные на овладение определенными знаниями (прежде всего научными), идейно-нравственными ценностями, умениями, навыками, нормами поведения, **содержание** которых в конечном счете **определяется социально-экономическим и политическим строем данного общества и уровнем его материально-технического развития.**

Образование понимается как процесс воспитания не только в интересах общества и государства, направленный на сохранение, умножение и передачу знаний новым поколениям, на подготовку квалифицированных кадров для отраслей экономики, но и как **процесс, направленный на удовлетворение потребностей личности в интеллектуальном, эстетическом, нравственном, эстетическом, физическом развитии.**

Вследствие организованного и педагогически направленного процесса образования происходят усвоение индивидом социального опыта, подготовка растущего человека к жизни в обществе – **социализация** и его личностное формирование и развитие – **индивидуализация.**

13.2.1. Образование как процесс управления социализацией

Любое общество существует лишь при условии, что его члены следуют принятым в нем ценностям и нормам поведения, обусловленным конкретными природными и социально-историческими условиями. Человек становится личностью в процессе **социализации**, благодаря которой он обретает способность выполнять социальные функции. Некоторые ученые понимают социализацию как пожизненный процесс, связывая ее с переменой места жительства и коллектива, с семейным положением, с приходом старости. Такая социализация есть не что иное, как социальная адаптация.

Однако социализация этим не исчерпывается. Она предполагает и развитие, и самоопределение, и самореализацию личности. Причем такие задачи решаются как стихийно, так и целенаправленно всем обществом, специально созданными для этого институтами и самим человеком. Этот **целенаправленно организованный процесс управления социализацией и называется образованием**, которое представляет собой сложнейший социально-исторический феномен.

Под образованием понимается единый процесс физического и духовного формирования личности, процесс социализации, сознательно ориентированный на некоторые идеальные образы, на исторически обусловленные, более или менее зафиксированные в общественном сознании социальные эталоны (например, спартанский

воин, добродетельный христианин, энергичный предприниматель, гармонически развитая личность).

Образование как социальный способ обеспечения наследования культуры, социализации и развития личности возникло вместе с появлением общества и развивалось вместе с развитием трудовой деятельности, мышления, языка.

На этапе первобытного общества образование было вплетено в систему общественно-производственной деятельности (в ходе приобщения детей к выполнению трудовых обязанностей). Образование было неотделимо от жизни общества – дети вместе со взрослыми добывали пропитание, охраняли очаг, изготавливали орудия труда и при этом учились. Образование поэтому осуществлялось комплексно и непрерывно в процессе самой жизни.

Возникновение частной собственности, выделение семьи как экономической общности людей привели к обособлению обучающих и воспитательных функций и переходу **от общественного образования к семейному**, когда в роли педагога стала выступать не община, а родители. Главной целью образования стало воспитание хорошего хозяина, наследника, способного сохранять и умножать накопленное родителями имущество как основу семейного благосостояния.

Однако уже мыслители древности осознавали, что материальное благополучие отдельных граждан и семей зависит от могущества государства. Последнее может быть достигнуто не семейными, а общественными формами образования.

Существование, наряду с семейным, государственных, храмовых и других форм образования было характерным для многих рабовладельческих обществ.

Движущей силой развития образования в этот период являлись его внутренние противоречия. Изобретение письменности, математической символики не только произвело переворот в способах хранения информации, но радикально изменило содержание образования и методы обучения. Усвоение учебного материала требовало ежедневных учебных занятий в течение ряда лет, подготовленных для организации учения людей, приспособленных учреждений. Это означало переход **от неинституциональной социализации к институциональной**.

Крупные школы имелись уже в III веке до н. э., например, в Двуречье и Египте. В них каждый учитель преподавал свой предмет.

Средние века в Западной и Центральной Европе характеризуются утверждением христианской идеологии. Поэтому школы, как правило,

открывались и содержались церковью, преподавание вели монахи и священники. Их главной целью были распространение религии, упрочение влияния церкви в обществе. В наиболее крупных школах наряду с обучением чтению, письму, счету, пению, латыни, преподавали геометрию, астрономию, музыку, риторику. Готовили такие школы не только служителей церкви, но и образованных людей для светской деятельности.

Усложнение общественной жизни и государственного механизма требовало все больше образованных людей. Их подготовкой стали заниматься городские школы, которые были независимы от церкви. В XII – XIII веках в Европе появились университеты, достаточно автономные по отношению к феодалам, церкви и городским магистратам. Они готовили врачей, аптекарей, юристов, нотариусов, секретарей и государственных чиновников.

Идея университета раскрывается в самом названии «Universitas», что в переводе с латинского означает «совокупность». Уже в период зарождения университетов в «совокупность» вкладывали разный смысл. В первую очередь акцентировался организационный аспект; по сути, университетом стали называть результат объединения разных типов высших учебных заведений. Например, Парижский университет вырос из объединения богословской школы Сорбонны с медицинской и юридическими школами. Однако **основная миссия университета состояла в приобщении молодого человека к совокупности всех видов знаний**. С древности университет (Alma Mater) был источником научных знаний, мудрости и просвещения. Его задача заключалась не только в сохранении и передаче существующих знаний, духовных и культурных ценностей, высших образцов человеческой деятельности, но и в развитии интеллекта ради обновления культуры. В процессе истории именно в университетах рождалось новое знание, создавались научные теории и формировались универсальные мировоззренческие позиции для понимания жизни, мира, космоса, человека. Университет стремился дать универсальное образование учащимся, которые впоследствии входили в элиту общества (ученые, государственные и общественные деятели).

Как правило, выделяют еще один аспект «совокупности», относящийся к принципам организации университетского образования. В первую очередь к ним относят те принципы, которые обеспечивают непрерывность научного творчества: преподавание научных основ и методов познания, приобщение студентов к исследовательской деятельности.

Главными принципами университетского образования (С. И. Гессен) считают:

- полноту представленного в университете научного знания;
- дух свободы и творчества в процессе преподавания и обучения;
- способность университета к самовосполнению путем подготовки преподавателей и ученых.

Институты социализации – это конкретные группы, в которых личность приобщается к нормам и ценностям, которые выступают «транслятором социального опыта».

Процесс направленной социализации характеризуют цели, задачи, содержание, методы, формы взаимоотношений субъектов социализации и достигаемые при этом результаты.

Как правило, предлагается **три критерия эффективной социализации:**

- **Когнитивный** – степень осознания цели конкретного вида социальной деятельности, интериоризация социального опыта;
- **Мотивационный** или **эмоциональный** – отношение личности к характеру и результатам конкретного вида деятельности, удовлетворенность межличностными отношениями, побуждение к участию в социальных отношениях, стремление к самоопределению и самореализации;
- **Деятельностный** – интенсивность участия в деятельности, участие в поиске путей и реализации своих возможностей.

Профессор КГПУ, доктор педагогических наук М.И. Шилова главное проявление эффективной социализации личности видит в том способе, каким регулируется поведение людей. Такое регулирование может быть внешним (социальные нормы-требования, общественное мнение) и внутренним (моральное сознание личности и добровольность поведения).

13.2.2. Образование как общечеловеческая ценность

Признание образования в качестве общечеловеческой ценности подтверждается конституционально закрепленным правом человека на образование в большинстве стран. Его реализация обеспечивается соответствующими государственными системами образования.

Образование выступает средством трансляции культуры, овладевая которой человек не только адаптируется к условиям постоянно изменяющегося социума, но и становится способным к неадаптивной активности, позволяющей выходить за пределы заданного, развивать собственную субъектность и приумножать потенциал мировой цивилизации.

Основной смысл образовательного процесса – гармоничное развитие личности. Качество и мера этого развития выступают показателями гуманизации общества и личности.

13.3. Модели образования

* **Модель образования как государственно-ведомственной организации.** Строится по ведомственному принципу с жестким централизованным определением целей, содержания образования, номенклатуры учебных заведений и учебных дисциплин в рамках того или иного типа образовательной системы.

* **Модель развивающего образования** (В. В. Давыдов, В. В. Рубцов и др.). Эта модель предполагает организацию образования как особой инфраструктуры через широкую кооперацию деятельности образовательных систем разного ранга, типа, уровня.

* **Традиционная модель образования** (Ж. Мажо, Л. Кро, Ж. Капель, Д. Равич, Ч. Финн и др.) – это модель систематического академического образования как способа передачи молодому поколению универсальных элементов культуры, роль которого сводится в основном к воспроизведению культуры прошлого. Образовательная система должна преимущественно решать задачу формирования базовых знаний, умений и навыков, позволяющих индивиду перейти к самостоятельному усвоению знаний, ценностей и умений более высокого ранга по сравнению с освоенными.

* **Рационалистическая модель образования** (П. Блум, Р. Ганье, Б. Скиннер и др.) предполагает такую его организацию, которая прежде всего обеспечивает усвоение знаний, умений и навыков (ЗУН) и практическое приспособление молодого поколения к существующему обществу. В рамках модели обеспечивается передача-усвоение только таких культурных ценностей, которые позволяют молодому человеку безболезненно вписываться в существующие общественные структуры. Рационалисты исходят из сравнительно пассивной роли учащихся, которые, получая ЗУН, приобретают, таким образом, адаптивный «поведенческий репертуар», необходимый для адекватного жизнеустройства в соответствии с социальными нормами, требованиями и ожиданиями общества. В рационалистической модели нет таких понятий, как творчество, самостоятельность, ответственность, индивидуальность, естественность.

* **Феноменологическая модель образования** (А. Маслоу, К. Роджерс, А. Комбс и др.) предполагает персональный характер обучения с учетом индивидуально-психологических особенностей обучающихся, бережное и уважительное отношение к их интересам и потребностям. Его представители отвергают взгляд на школу как на «образовательный конвейер». Образование они рассматривают как гуманистическое в том смысле, что оно должно наиболее полно и адекватно соответствовало подлинной природе человека, помогать ему обнаружить то, что в нем уже заложено природой, а

не «отливать» в определенную форму, придуманную кем-то заранее априори. Сторонники данного направления отстаивают право индивида на автономию развития и образования.

* **Неинституциональная модель образования** (П. Гудман, И. Иллич, Ж. Гудлэд, Ф. Клейн, Дж. Холт, Л. Бернар и др.) ориентирована на организацию образования вне социальных институтов, в частности школ и вузов. Это образование на «природе», с помощью Интернета, в условиях «открытых школ», дистанционное обучение и др.

13.4. Виды образования

Первым типом образования в древних обществах было *мифологическое образование*, освоение мира в форме сказок, былин, мифов, песен и др.

Исторически следующим типом было *схоластическое образование*, для которого характерны культура текста и словесной природы знания о земле и небе, тренировка памяти и воли, овладение грамотой и риторикой, учением о сущности и смысле человеческого существования.

Третий исторический тип образования – *просветительский* – возник в период появления классификатора наук и художеств, в период рождения светского регулярного образования. А с начала XX века в мире наблюдается процесс разнообразия образовательных парадигм, типов и видов образования.

Вид или тип современного образования определяется, прежде всего, типом образовательно-воспитательной системы, в условиях которой человек получает образование и содержательно зависит от качества освоения того набора видов человеческой деятельности, возможно и профессии, которые раскрывают специфику образовательной системы, а также от качества освоения культурных ценностей, достижений науки и техники. Это объясняется тем, что все образовательные и воспитательные учреждения концентрируют основы развитых научных знаний и высшие образцы социокультурной деятельности человека своей эпохи. В связи с таким пониманием выделяют, прежде всего, домашнее, дошкольное, школьное, специальное и высшее образование.

Также выделяют **виды образования по разным основаниям:**

- По типу и качеству освоения научных знаний – *биологическое, математическое, физическое, экономическое и т.д.*
- По виду доминирующего содержания образования – *теоретическое и прикладное, гуманитарное и естественнонаучное и др.*

- По виду и мастерству освоения человеческой деятельности – *музыкальное, художественное, техническое, педагогическое, медицинское и др.*
- По масштабу освоения культурных ценностей человеческого общества – *национальное, отечественное, европейское, международное, глобальное и др.*
- По типу освоения культурных ценностей – *классическое, художественно-эстетическое, религиозное и др.*
- По типу образовательной системы – *университетское, академическое, гимназическое и др.*
- По сословному признаку – *элитное и массовое.*
- По типу преобладания направленности содержания образования – *формальное и материальное, научное и элементарное, гуманитарное и естественнонаучное, общее, начальное профессиональное, высшее профессиональное и т.д.*
- По уровню образования – *начальное, неполное среднее, среднее, неполное высшее, высшее и т.д.*

13.5. Тенденции современного образования

В мировой экономике образование занимает одно из ведущих мест. Оно давно стало дорогим и самым ценным товаром, а устойчивое развитие стран уже давно определяется не столько их ресурсами, сколько общим уровнем образования нации.

Известно, что в постиндустриальном информационном обществе конкурентоспособность государства будет определяться качеством человеческого потенциала.

Российское образование по-прежнему считается одним из лучших в мире. За прошедшие десятилетия произошли существенные изменения, направленные в основном на демократизацию системы. Значительно повысилась автономия учебных заведений, расширились права педагогов в выборе методов обучения и учебной литературы, разработано много новых образовательных программ как для общего, так и для всех уровней профессионального образования. Произошло становление новых видов образовательных учреждений: гимназий, лицеев, колледжей, реализующих программы повышенного уровня. В стране создан негосударственный сектор образования.

К числу основных современных тенденций мирового развития, обуславливающих существенные изменения в системе образования, относятся:

- Ускорение темпов развития общества и как следствие – необходимость подготовки людей к жизни в быстро меняющихся условиях.
- Переход к постиндустриальному, информационному обществу, значительное расширение масштабов межкультурного взаимодействия, в связи с чем особую важность приобретают факторы коммуникабельности и толерантности.
- Возникновение и рост глобальных проблем, которые могут быть решены лишь в результате сотрудничества в рамках международного сообщества, что требует формирования современного мышления у молодого поколения.
- Демократизация общества, расширение возможностей политического и социального выбора, что вызывает необходимость повышения уровня готовности граждан к такому выбору.
- Динамичное развитие экономики, рост конкуренции, сокращение сферы неквалифицированного и малоквалифицированного труда, глубокие структурные изменения в сфере занятости, определяющие постоянную потребность в повышении профессиональной квалификации и переподготовке работников, росте их профессиональной мобильности.
- Рост значения человеческого капитала, который в развитых странах составляет 70 – 80 процентов национального богатства, что обуславливает интенсивное, опережающее развитие образования как молодежи, так и взрослого населения.

13.5.1. Тенденции в российском образовании

Государственная политика в области российского образования основывается на следующих принципах:

1) гуманистический характер образования, приоритет общечеловеческих ценностей, жизни и здоровья человека, свободного развития личности. Воспитание гражданственности, трудолюбия, уважения к правам и свободам человека, любви к окружающей природе, Родине, семье;

2) единство федерального культурного и образовательного пространства. Защита и развитие системой образования национальных культур, региональных культурных традиций и особенностей в условиях многонационального государства;

3) общедоступность образования, адаптивность системы образования к уровням и особенностям развития и подготовки обучающихся, воспитанников;

4) светский характер образования в государственных и муниципальных образовательных учреждениях;

5) свобода и плюрализм в образовании;

б) демократический, государственно-общественный характер управления образованием. Автономность образовательных учреждений.

✓ **Гуманизация** – ориентация на развитие и становление отношений уважения субъектов образовательного процесса, уважение их прав, сохранение чувства собственного достоинства и развитие личностного потенциала. Гарантирует право выбора индивидуального пути развития.

✓ **Гуманитаризация** – ориентация на гуманитарное содержание образования.

✓ **Дифференциация** – ориентация образовательных учреждений на достижения учащихся при учете и удовлетворении интересов, склонностей, способностей всех участников образовательного процесса, например, через группировку учащихся по признаку их успеваемости; разделение учебных дисциплин на обязательные и по выбору; разделение учебных заведений на элитные, массовые; составление индивидуальных планов обучения и образовательных маршрутов отдельных учащихся и т. д.).

✓ **Диверсификация** – это широкое многообразие учебных заведений, образовательных программ и органов управления.

✓ **Стандартизация** – ориентация образовательной системы на реализацию, прежде всего, государственных образовательных стандартов (ГОС).

✓ **Многовариантность** – возможность выбора темпов обучения, достижения разного уровня образования, выбор типа образовательного учреждения, дифференциация условий обучения (в классе, группе, индивидуально, с помощью компьютера и т. д.).

✓ **Многоуровневость (многоступенчатость)** – организация многоэтапного образовательного процесса, обеспечивающего возможность достижения на каждом этапе определенного завершеного уровня образованности. Например, многоуровневая система высшего образования ориентирована на три ступени: 1-й уровень – общее высшее образование (2 года), 2-й уровень – базовое высшее образование – бакалавриат (2+2), 3-й уровень – полное высшее образование – магистратура (4 года бакалавриата + 2 года магистратуры).

✓ **Фундаментализация** – усиление взаимосвязи теоретической и практической подготовки (с акцентом системного усвоения научно-теоретических знаний по всем дисциплинам учебного плана).

✓ **Информатизация** – внедрение информационных технологий.

✓ **Индивидуализация** – учет и развитие индивидуальных особенностей учащихся во всех формах взаимодействия с ними в процессе обучения и воспитания.

✓ **Непрерывность** – процесс постоянного образования / самообразования человека в течение всей жизни.

13.5.2. Цели и задачи современной образовательной политики

- Социально-экономическая приоритетность образования.
- Опережающее развитие образования по отношению к другим областям социальной практики.
- Доступность и непрерывность образования.
- Светскость образования, образование как механизм сохранения национальной самобытности и культуры, учет регионально-национальных особенностей различных территорий России.
- Государственно-общественный характер управления образованием.
- Непрерывность обновления образования.
- Образование – инструмент социальной и профессиональной мобильности;
- Мобилизация внутренних и внешних ресурсов образования.
- Определение современного статуса, повышение роли и ответственности субъектов образования.
- Социальная поддержка работников образования.
- Введение образовательных стандартов и эталонов (*стандарт* как базовое основание образования и гарант сохранения здоровья учащихся; *эталон* как социальный заказ и цель образовательной деятельности, как современный уровень педагогической и управленческой компетентности).

Доступность, качество и эффективность – ключевые слова образовательной политики России на современном этапе ее социально-экономического развития.

13.5.3 Система образования в России

Система образования в Российской Федерации представляет собой совокупность взаимодействующих элементов:

- преемственных образовательных программ и государственных образовательных стандартов различного уровня и направленности;
- сети реализующих их образовательных учреждений независимо от их организационно-правовых форм, типов и видов;
- органов управления образованием и подведомственных им учреждений и организаций.

Образовательная программа определяет содержание образования определенных уровня и направленности. В Российской Федерации реализуются образовательные программы, которые подразделяются:

- 1) на общеобразовательные (основные и дополнительные);

2) на профессиональные (основные и дополнительные).

- Общеобразовательные программы направлены на решение задач формирования общей культуры личности, адаптации личности к жизни в обществе, на создание основы для осознанного выбора и освоения профессиональных образовательных программ.

К общеобразовательным относятся программы:

- 1) дошкольного образования;
- 2) начального общего образования;
- 3) основного общего образования;
- 4) среднего (полного) общего образования.

- Профессиональные образовательные программы направлены на решение задач последовательного повышения профессионального и общеобразовательного уровней, подготовку специалистов соответствующей квалификации.

К профессиональным относятся программы:

- 1) начального профессионального образования;
- 2) среднего профессионального образования;
- 3) высшего профессионального образования;

4) послевузовского профессионального образования (послевузовское профессиональное образование предоставляет гражданам возможность повышения уровня образования, научной, педагогической квалификации на базе высшего профессионального образования. Послевузовское профессиональное образование может быть получено в аспирантуре, ординатуре, адъюнктуре и докторантуре, создаваемых в образовательных учреждениях высшего профессионального образования и научных организациях, имеющих соответствующие лицензии).

Обязательный минимум содержания каждой основной общеобразовательной программы или основной профессиональной образовательной программы (по конкретной профессии, специальности) устанавливается соответствующим *государственным образовательным стандартом*.

С учетом потребностей и возможностей личности образовательные программы осваиваются в следующих *формах*: в образовательном учреждении – в форме очной, очно-заочной (вечерней), заочной; в форме семейного образования, самообразования, экстерната.

Допускается сочетание различных форм получения образования.

Для всех форм получения образования в пределах конкретной основной общеобразовательной или основной профессиональной

образовательной программы действует единый государственный образовательный стандарт.

В Российской Федерации устанавливаются государственные образовательные стандарты, включающие в себя федеральный и региональный (национально-региональный) компоненты, а также компонент образовательного учреждения.

Российская Федерация в лице федеральных органов государственной власти в пределах их компетенции устанавливает федеральные компоненты государственных образовательных стандартов, определяющие в обязательном порядке обязательный минимум содержания основных образовательных программ, максимальный объем учебной нагрузки обучающихся, требования к уровню подготовки выпускников.

Государственные образовательные стандарты могут устанавливаться по отдельным дополнительным образовательным программам в порядке, определяемом федеральным законом.

При реализации образовательных программ для обучающихся с отклонениями в развитии могут быть установлены специальные государственные образовательные стандарты.

Порядок разработки, утверждения и введения государственных образовательных стандартов определяется Правительством Российской Федерации.

Государственные образовательные стандарты утверждаются не реже одного раза в десять лет.

Государственные образовательные стандарты являются основой объективной оценки уровня образования и квалификации выпускников независимо от форм получения образования.

Система государственных и общественных институтов, обеспечивающих процесс образования личности в течение всей жизни, называется **непрерывным образованием**.

13.5.4. Педагогическая инноватика

Сложившуюся в мире систему образования многие называют **«поддерживающим обучением»**. Оно основано на подготовке человека к решению повседневных проблем и предназначено в основном для поддержания существующей системы образа жизни и деятельности человека. Однако в мире обозначилась иная тенденция, связанная с переходом на другой тип обучения – «инновационный». Такое обучение должно подготовить человека

к использованию методов прогнозирования, моделирования и проектирования в жизни и профессиональной деятельности.

Инновационное обучение предполагает, прежде всего, личностный подход – развитие способностей личности на основе образования и самообразования.

Основное противоречие современной системы образования – это противоречие между быстрым темпом приращения знаний в современном мире и ограниченными возможностями их усвоения индивидом. Это противоречие заставляет педагогическую теорию отказаться от абсолютного образовательного идеала – всемерно развитой личности, и перейти к новому идеалу – максимальному развитию способностей человека к саморегуляции и самообразованию.

Что такое педагогические инновации?

Это все изменения, направленные на изменение педагогической системы.

Это нововведения в учебно-воспитательном процессе с целью повышения его эффективности.

Это замена некоторых элементов педагогической системы новыми, дающими больший эффект.

Это новшества, мобилизующие внутренние ресурсы педагогической системы и приводящие к повышению результатов.

Инновационными называются учебные заведения, в которых:

- внедряются нововведения или их элементы;
- нововведения обязательно улучшают условия учебного и педагогического труда;
- совершенствование педагогической системы осуществляется преимущественно за счет внутренних резервов.

13.5.5. Смена образовательной парадигмы

В современной педагогике большинство исследователей выделяет две парадигмы образования: *когнитивную и личностную*.

В соответствии с **когнитивной парадигмой** образование рассматривается по аналогии с познанием, а его процесс: постановка целей, отбор содержания, выбор форм, методов и средств обучения – осуществляется как квазиисследовательская деятельность. Личностные аспекты обучения сводятся к формированию познавательной мотивации и познавательных способностей, а также к накоплению опыта смысловых, ценностных и эмоциональных оценок поведения других людей и своего собственного.

Цель обучения отражает социальный заказ на качество знаний, умений и навыков. Учебный предмет рассматривается как своеобразная «проекция» науки, учебный материал – как дидактически «препарированные» научные знания.

Когнитивная парадигма основана на рассмотрении учебной деятельности, и поэтому вся организация обучения ориентирована на отражение в программах, учебниках, методиках состояния научного знания и способов его освоения. Контроль развития личности осуществляется на основе сравнения характера и качества выполняемых ею действий (умственных и практических) с эталоном, образцом выполнения этих действий. Главное – информационное обеспечение личности, а не ее развитие, оказывающееся «побочным продуктом» реализующейся учебной деятельности, целью которой является усвоение определенных знаний и способов деятельности.

Специфика учения заключалась в том, что ученик представал как субъект учения, а не личность. В ученике видели «источник самостоятельных действий, способный к пониманию учебного материала. Такая трактовка субъекта учения побуждала педагогов к поиску форм и методов обучения, которые бы активизировали усвоение учебного материала.

В конце 80-х годов в отечественной педагогике и педагогической психологии начинает утверждаться **личностно-ориентированная парадигма образования**.

Личностная компонента убедительно представлена в гуманной педагогике Ш. А. Амонашвили. Целевая установка его системы – организация условий по созданию учеником себя.

Термин «личностно-ориентированное образование» получил «прописку» в работах П. Г. Щедровицкого, И. А. Зимней, В. В. Серикова, И. С. Якиманской и др.

Личностно-ориентированное обучение – это такое обучение, где во главу угла ставятся личность ребенка, ее самобытность, самоценность, субъектный опыт каждого сначала раскрывается, а затем согласовывается с содержанием образования. Если в традиционной философии образования социально-педагогические модели развития личности описывались в виде извне задаваемых образцов, эталонов познания (познавательной деятельности), то личностно-ориентированное обучение исходит из признания уникальности субъектного опыта самого ученика, как важного источника индивидуальной жизнедеятельности, проявляемой, в частности, в познании. Тем са-

мым признается, что в образовании происходят не просто интериоризация ребенком заданных педагогических воздействий, а «встреча» задаваемого и субъектного опыта, своеобразное «окультуривание» последнего, его обогащение, приращение, преобразование, что и составляет «вектор» индивидуального развития.

Признание ученика главной действующей фигурой всего образовательного процесса и есть личностно-ориентированная педагогика.

Следует отметить, что традиционная педагогика в качестве своей приоритетной задачи всегда выдвигала как цель развитие личности и в этом смысле была личностно-ориентированной.

Существующие модели личностно-ориентированной педагогики, по мнению И. С. Якиманской, можно условно разделить на три основные группы:

- социально-педагогическая,
- предметно-дидактическая,
- психологическая

В *социально-педагогическом подходе* технология образовательного процесса основывалась на идее педагогического управления и формирования, коррекции личности «извне», без достаточного учета и использования субъектного опыта самого ученика как творца собственного развития (самообразования, самовоспитания).

Направленность такой технологии можно обозначить так: «Мне не интересно, каков ты сейчас, но я знаю, каким ты должен стать, и я этого добьюсь». Отсюда известный педагогический оптимизм, авторитарность, глобальные цели и задачи общего среднего образования (воспитание всесторонне развитой личности).

Предметно-дидактическая модель личностно-ориентированной педагогики, ее разработка традиционно связаны с организацией научных знаний в системы с учетом их предметного содержания. Это своеобразная предметная дифференциация, обеспечивающая индивидуальный подход в обучении.

Средством индивидуализации обучения служили сами знания, а не конкретный носитель – развивающийся ученик. Знания организовывались по степени их объективной трудности, новизны, уровню их интегрированности, с учетом рациональных приемов усвоения, «порций» подачи материала, сложности его переработки и т. п. В основе дидактики лежала предметная дифференциация, направленная на выявление:

1) предпочтений ученика к работе с материалом разного предметного содержания;

2) интереса к его углубленному изучению;

3) ориентации ученика к занятиям разными видами предметной (профессиональной) деятельности.

Технология предметной дифференциации строилась на учете сложности и объема учебного материала (задания повышено-пониженной трудности).

Для предметной дифференциации разрабатывались факультативные курсы, программы спецшкол (языковые, математические, биологические), открывались классы с углубленным изучением определенных предметов (их циклов): гуманитарные, физико-математические и т. д., создавались условия для овладения различными видами предметно-профессиональной деятельности (политехническая школа, УПК и т. д.). Создавалась ситуация, при которой дифференцированные формы педагогического воздействия определяли содержание личностного развития, но не интересовались истоками жизнедеятельности самого ученика, как носителя субъектного опыта, имеющейся у него индивидуальной готовности, предпочтений к предметному содержанию, виду и форме задаваемых знаний.

Психологическая модель личностно-ориентированной педагогики до последнего времени сводилась к признанию различий в познавательных способностях, понимаемых как сложное психологическое образование, обусловленное генетическими, анатомо-физиологическими, социальными причинами и факторами в их сложном взаимодействии и взаимовлиянии.

В образовательном процессе познавательные способности проявляются в обучаемости, которая определяется как индивидуальная способность к усвоению знаний.

Целью образовательного процесса с позиции психологии является:

- развитие;
- коррекция обучаемости, как познавательной способности;
- оценка уровня проявления обучаемости (дети с повышенной-пониженной обучаемостью);
- анализ особенностей становления обучаемости у детей одаренных и с различными нарушениями развития.

Признавая теоретически тесную взаимосвязь познания и личностного развития, дидактика и психология развивались как бы параллельно. Дидактика строила программный материал в соответствии с логикой научного познания. Психология использовала этот материал для развития познавательных способностей, не ставя перед собой задачу обеспечения прочного усвоения знаний.

Дидактика строила обучение на модели общественно исторического познания в логике его развития во времени и пространстве. Психология анализировала и конструировала (Д. Б. Эльконин, В. В. Давыдов, Л. В. Занков и др.) учение как индивидуальную познавательную (учебную) деятельность, всецело зависящую от организации обучения, метода ее построения (по эмпирическому или теоретическому типу познания). Учение в этом контексте выступало как всецело зависящее от организации нормативной деятельности, как прямая ее проекция.

При таком понимании соотношения обучения и учения их действительно трудно различать.

Наметившиеся в последнее время попытки различать их по образовательным задачам (цель обучения – усвоение ЗУНов, цель учения – развитие познавательных способностей), не являются достаточно обоснованными, как полагает И. С. Якиманская, ибо способности не развиваются вне ЗУНов. Связь обучения и учения надо искать не по линии их противопоставления по образовательным целям, а на основе выявления таких единиц анализа, с помощью которых их диалектические отношения могут быть обнаружены в соответствии с их подлинной природой. Такой единицей анализа является термин «усвоение», где различают две его стороны: результативную и процессуальную.

Результативная сторона усвоения описывается через продукт, который фиксируется в виде приобретенных знаний, умений, навыков. Как продукты они планируются, задаются и контролируются обучением.

Процессуальная сторона усвоения выражается в самом характере, подходе, личностном отношении ученика к приобретаемому общественно-историческому опыту; через овладение средствами деятельности, которые применительно к усвоению в школе обозначаются как способы учебной работы. Усвоение определяется как «процесс активной переработки учеником общественно-исторического опыта, содержание и формы которого должны соответствовать возможностям ученика воспроизвести этот опыт в собственной деятельности».

При традиционном понимании личностно-ориентированного подхода ребенок изначально личностью не является. Он лишь становится ею в результате целенаправленных педагогических воздействий, при специальной организации обучения и воспитания.

Другой подход опирается на следующие исходные положения:

- приоритет индивидуальности, самобытности, самооценности ребенка как активного носителя субъектного опыта, складывающегося задолго до

влияния специально организованного обучения в школе; ученик не становится, а изначально является субъектом познания;

- образование есть единство двух взаимосвязанных составляющих: обучения и учения;

- проектирование образовательного процесса должно предусматривать возможность воспроизводить учение как индивидуальную деятельность по трансформации социально значимых образцов усвоения, заданных в обучении;

- при конструировании и реализации образовательного процесса необходимы особая работа по выявлению субъектного опыта каждого ученика, его социализация, контроль за складывающимися способами учебной работы, сотрудничество ученика и учителя, направленное на обмен различного содержания опыта;

- в образовательном процессе происходит «встреча» задаваемого обучением общественно-исторического опыта и данного (субъектного) опыта ученика, реализуемого им в учении;

- взаимодействие двух видов опыта (общественно-исторического и индивидуального) должно идти не по линии вытеснения индивидуального, наполнения его общественным опытом, а путем их постоянного согласования;

- основным результатом учения должно быть формирование познавательных способностей на основе овладения соответствующими знаниями и умениями.

Опираясь на эти положения, **личностно-ориентированная педагогика исходит из примата субъектности ученика.**

Наряду с этими двумя парадигмами образования, по мнению профессора Уральского ГППУ Э. Ф. Зеера, можно выделить еще одну – **функционалистскую**, ориентирующую роль, в которой, выполняет социальный заказ общества на образование. Являясь частью социальной практики, образование, особенно профессиональное, должно «помнить» о своем месте в политическом, социокультурном и экономическом развитии общества. Целевая установка образования в рамках функционально-ориентированной парадигмы формулируется однозначно: **образование по своей функции является социокультурной технологией, обеспечивающей стабильность общества, с одной стороны, и его развитие – с другой.**

Направленность функционально-ориентированной парадигмы на подготовку нужных обществу специалистов с учетом национально-региональных и экономических условий приводит к тому, что личностная ориентация образования присутствует в «усеченном» виде.

13.6. Модернизация российского образования

Модернизация образования является в настоящее время ведущей идеей и центральной задачей российской образовательной политики.

Модернизация образования – это комплексное, всестороннее обновление всех звеньев образовательной системы и всех сфер образовательной деятельности в соответствии с требованиями современной жизни, при сохранении и умножении лучших традиций отечественного образования. Это пересмотр принципов функционирования системы образования и принципов управления данной системой. Это масштабные изменения в содержании, технологии и организации самой образовательной деятельности. Это, наконец, глубокие изменения в образовательном мировоззрении, все еще в немалой степени авторитарном и тоталитарном, в образовательной политике, пока еще оторванной от потребностей личности, общества, страны.

Два центральных направления модернизации образования – кардинальное обновление содержания образования и экономики образования.

Стержневые задачи – повышение доступности, качества и эффективности образования.

В новейшей истории российского образования все перечисленные выше проблемы были поставлены в ходе образовательной реформы 1990-1992 годов и отражены в Законе Российской Федерации «Об образовании» 1992 года.

«Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года» утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации от 29 декабря 2001 года № 1756-р.

Длительная дискуссия вокруг выбора термина – **«реформа»** или **«модернизация»** образования – завершилась в пользу последней. По мнению академика РАО Э. Д. Днепров, это правильно – и в социально-психологическом плане, и по существу. В социально-психологическом плане – потому, что общество, обожженное «шоковой терапией» реформ последнего десятилетия, крайне негативно воспринимает само слово «реформа». По существу – потому что в российском образовании сегодня предстоит именно модернизация, а не реформа.

«Реформа» – это преобразование, переустройство.

«Модернизация» – это усовершенствование, обновление, изменение в соответствии с требованиями современности.

Образование в начале 1990-х годов уже прошло стадию глубокого демократического переустройства, обрезав корни тоталитарного режима и пойдя навстречу гражданскому обществу. И это переустройство получило правовой статус в Законе РФ «Об образовании» 1992 года, который, четко зафиксировав новые политические ориентиры и демократические ценности российского образования, был признан ЮНЕСКО одним из самых демократических образовательных актов в мире. Но образование наше сегодня все еще резко отстает от современных требований и именно поэтому нуждается в кардинальной модернизации.

13.7. Болонский процесс

Болонский процесс – это глубокая структурная реформа высшего образования Европы. Его истоком стала Сорбонская Декларация министров образования Великобритании, Германии, Франции и Италии «О гармонизации Европейского пространства высшего образования» (25 мая 1998 года). В 1999 году министры образования 29 европейских стран подписали Болонскую Декларацию о создании единого и гармоничного Европейского пространства высшего образования.

Россия вошла в Болонский процесс на конференции министров в Берлине в сентябре 2003 года.

Болонский процесс объединяет 40 стран (2004 год): Великобритания, Германия, Италия, Франция, Австрия, Бельгия, Болгария, Венгрия, Греция, Дания, Ирландия, Исландия, Испания, Латвия, Литва, Люксембург, Мальта, Нидерланды, Норвегия, Польша, Португалия, Румыния, Словакия, Словения, Финляндия, Чехия, Швейцария, Швеция, Эстония, Кипр, Лихтенштейн, Турция, Хорватия, Албания, Андорра, Босния и Герцеговина, Ватикан, Македония (бывшая югославская республика Македония), Россия, Сербия и Черногория.

Единое образовательное пространство должно позволить национальным системам образования европейских стран взять все лучшее, что есть у партнеров – за счет повышения мобильности студентов, преподавателей, управленческого персонала, укрепления связей и сотрудничества между вузами Европы.

13.7.1. Высший орган Болонского процесса

Высшим органом, принимающим решения по всем вопросам структуры и развития Болонского процесса, выступает совещание министров образования стран-участниц, которое собирается один раз в два года. Между совещаниями министров руководящим органом Болонского процесса

является Болонская рабочая группа (Bologna Follow-up Group), в которую входят по 2-3 представителя от каждой их стран, обычно один из соответствующего министерства и один – от академического сообщества страны. Председательствует в Болонской группе представитель страны, которая в данный период времени председательствует в Евросоюзе. Группа утверждает график международных тематических семинаров по проблемам Болонского процесса, собирает информацию для очередного совещания министров, обсуждает доклады стран-участниц перед их вынесением на совещания и т. д.

Из членов Болонской группы избирается Совет (Board), который состоит из председателя, вице-председателя, представляющего страну проведения ближайшего совещания министров, представителей стран, которые председательствовали в предыдущем году в Евросоюзе и будут председательствовать в следующем, представители трех стран, избираемые Группой на один год, а также председатель Еврокомиссии и, с правом совещательного голоса, представители Европейской ассоциации университетов (EUA), Европейской ассоциации высших учебных заведений (EURASHE) и Национальных союзов студентов Европы (ESIB).

Формируется также секретариат: его составляют 3 сотрудника Министерства образования страны – места проведения ближайшего совещания министров. Секретариат осуществляет организационную и техническую работу, обеспечивая деятельность Группы и Совета.

13.7.2. Главные цели Болонского процесса

1. Введение общепонятных, сравнимых квалификаций в области высшего образования.

2. Переход на двухступенчатую систему высшего образования: бакалавриат (undergraduate) – магистратура (graduate).

3. Введение оценки трудоемкости (курсов, программ, нагрузки) в терминах зачетных единиц (кредитов) и отражение учебной программы в приложении к диплому, образец которого разработан ЮНЕСКО.

4. Повышение мобильности студентов, преподавателей и административно-управленческого персонала (в идеале каждый студент должен провести не менее семестра в другом вузе, желательно зарубежном).

5. Обеспечение необходимого качества высшего образования.

6. Взаимное признание квалификаций и соответствующих документов в области высшего образования, обеспечение автономности вузов.

7. Введение аспирантуры в общую систему высшего образования (в качестве третьего уровня).

8. Придание «европейского измерения» высшему образованию (его ориентация на общеевропейские ценности) и повышение привлекательности, конкурентоспособности европейского образования.

9. Реализация социальной роли высшего образования, его доступность.

10. Развитие системы дополнительного образования (так называемое «образование в течение всей жизни»).

Главной задачей Болонского процесса являются создание общеевропейского пространства высшего образования, расширение мобильности студентов и преподавателей. Универсальные инструменты обеспечения мобильности, такие, как система переноса и накопления зачетных единиц, Приложение к диплому, система оценки знаний позволяют студентам обучаться в разных учебных заведениях и в разных странах.

Участие в Болонском процессе не означает унификации систем высшего образования. Оно обозначает стремление к сопоставимости систем образования, к тому, чтобы сделать более динамичным и отвечающим потребностям времени и рынок труда, и систему высшего образования.

Основные задачи, намеченные Болонской декларацией, должны быть решены ориентировочно к 2010 году. Европейские министры высшего образования взяли на себя обязательство реформировать структуры собственных систем высшего образования с тем, чтобы двигаться в сторону сближения, но при этом сохранять фундаментальные ценности и разнообразие образовательных систем, существующих в их странах.

13.7.3. Бакалавриат и магистратура

Принятие структуры степеней, опирающихся на два основных образовательных цикла – бакалавриат и магистратуру, было с самого начала одним из направлений развития Болонского процесса. Цель этого – сделать степени, присуждаемые выпускникам вузов в разных странах, более прозрачными и сопоставимыми, что является обязательным условием мобильности.

Болонская декларация определяет, что первый цикл высшего образования должен длиться минимум три года. Степень, присуждаемая после него, должна открывать доступ ко второму циклу обучения и одновременно «отвечать требованиям европейского рынка, обеспечивая соответствующий уровень квалификации». Эта степень во многих странах называется «bachelor» (в России – бакалавр).

Среди задач Болонского процесса основной для России считается переход на двухуровневую систему высшего образования:

1-й уровень – бакалавриат;

2-й уровень – магистратура либо «специалитет».

Эти уровни подразумевают отдельные государственные образовательные стандарты и самостоятельную итоговую аттестацию.

Нормативный срок обучения в бакалавриате составит от 3 до 4 лет в зависимости от направления. В магистратуре на базе бакалавриата – 2 года, а по программам подготовки специалистов – не менее 5 лет.

Предполагается, что первый уровень (бакалавриат) подготовит студента к работе, предусматривающей исполнительские функции в производственной или социально-экономической сфере, а углубленная подготовка будет проходить в магистратуре или «специалитете». При этом в магистратуре будут готовить лиц, ориентированных на деятельность, требующую аналитических и проектных навыков, а также на научно-исследовательскую деятельность.

Подготовка специалистов предусматривает самостоятельную производственную или социально-экономическую деятельность, связанную с анализом, проектированием и организацией работ в определенной сфере.

При этом в ряде областей будет сохранена пяти- и шестилетняя система обучения. В частности, речь идет о специалистах в области здравоохранения и госбезопасности. На первоначальном этапе обучение будет построено по системе «4+2» или 5 лет. В дальнейшем возможен переход на 3-летний бакалавриат, однако это должно быть сопряжено с увеличением сроков обучения в общеобразовательных школах.

Степени уровня бакалавриата были темой Болонского семинара, состоявшегося в Хельсинки 16–17 февраля 2001 года, где был выработан набор критериев определения европейских степеней уровня бакалавриата:

– Степень бакалавра есть квалификация высшего образования, мерой которой являются 180 – 240 кредитов ECTS. Для получения этой степени требуется от трех до четырех лет обучения в университете. Степень бакалавра предполагает обучение в течение всей жизни, поэтому существенной целью любого бакалавриата должно быть привитие навыков к самостоятельному обучению.

– Получение степени бакалавра возможно как в университетах, так и в профессионально ориентированных высших учебных заведениях.

– Для усиления прозрачности важно, чтобы ориентация, профиль и планируемые результаты по данной квалификации были включены в ее название и раскрывались в приложении к диплому, получаемому выпускником.

– Даже такие бакалавриаты, которые позволяют получить лишь «промежуточную» квалификацию, рассчитанную на продолжение образования, должны базироваться на самостоятельных учебных планах.

В феврале 2002 года члены неофициальной рабочей группы, известной как Joint Quality Initiative (JQI), встретились в Дублине для составления таких *дескрипторов* степеней бакалавра и магистра, которые могли бы быть приняты для Европейской зоны высшего образования (ЕНЕА). Документы Хельсинкского семинара обозначили «пространство» бакалавриата в терминах сроков обучения или количества кредитов ECTS, данная же группа пыталась установить академические и некоторые другие требования, которые позволяют охарактеризовать разницу между бакалавриатом и магистратурой. Были составлены дескрипторы, суммирующие результаты обучения по программам бакалавриата и магистратуры в терминах умений и качеств, которыми должен обладать выпускник для получения соответствующей степени. Эти дескрипторы описывают все бакалаврские и все магистерские степени в пределах Европейской зоны высшего образования и поэтому являются общими (*generic*).

Дескриптор степени бакалавра определяет, что эта степень присуждается выпускникам, которые:

– *продемонстрировали знания и понимание своей области изучения, что основывается на фундаменте общего среднего образования, но является более высоким уровнем по отношению к этому последнему; в типичном случае это уровень, который основывается на овладении материалом продвинутых учебников и, кроме того, включает определенные элементы, свидетельствующие о знании важнейших основ соответствующих наук;*

- *умеют применять свои знания и свое понимание таким образом, как это принято в соответствующей профессиональной сфере, и обладают компетенциями, проявляющимися в умении выстраивать аргументацию и принимать решения в своей области знания;*

- *обладают способностью собирать и интерпретировать нужные данные (обычно в своей области знания), чтобы на их основе строить суждения, предполагающие оценку социальных, научных и этических аспектов проблемы;*

- *способны доносить информацию, идеи, проблемы и их решения как до специалистов, так и до неспециалистов;*

- *развили в себе способности к обучению, которые необходимы для продолжения образования и самообразования.*

Хотя группа Joint Quality Initiative формально не является участницей Болонского процесса, другой рабочий коллектив, учрежденный Европейской Болонской группой с целью разработки «родовых признаков» бакалавриата (overarching framework of qualifications) для Европейской зоны высшего образования, принял решение в дальнейшем использовать Дублинские дескрипторы в качестве элемента разрабатываемого описания.

Николаас Хееренс из Национального союза студентов Европы (ESIB) излагает взгляд на бакалавриат со стороны студента. По его мнению, все программы бакалавриата должны учитывать четыре главные цели:

- развитие личности;
- подготовка к жизни активного гражданина демократического общества;
- расширение и поддержка продвинутой базы знаний;
- подготовка к встрече с рынком труда.

Программы должны балансировать между широкими и специальными знаниями и делать упор на универсальных (transversal) умениях, поддержке востребованности бакалавров на рынке труда и привитии им навыков к самостоятельному обучению.

Контрольные вопросы

1. Дайте определение понятия «образование».
2. Что представляет понятие образования как системы?
3. Назовите основные элементы образовательной системы.
4. Какие образовательные программы реализуются в Российской Федерации?
5. Назовите основные элементы образования конкретного образовательного учреждения.
6. Что такое социализация, и как она связана с образованием?
7. В чем отличие неинституциональной социализации от институциональной?
8. Опишите основные модели образования.
9. Какие тенденции мирового развития обуславливают существенные изменения в системе современного образования?
10. Каковы основные тенденции в российском образовании?
11. Каковы цели и задачи современной образовательной политики?
12. Что такое педагогические инновации?
13. Назовите основные парадигмы образования и раскройте их содержание.
14. В чем различие понятий «реформа» и «модернизация»?
15. Каковы основные цели Болонского процесса?

Тестовые задания для самоконтроля

1. Термин «образование» в зависимости от контекста употребления трактуется:

- а) общественное явление;
- б) социальная и индивидуальная ценность;
- в) система общества наряду с культурой, здравоохранением;
- г) процесс получения знаний и приобретения социального опыта;
- д) результат обучения и воспитания человека;
- е) воспитанность человека;
- ж) обучаемость человека;

2. Главными принципами университетского образования считают:

- а) широкий спектр предоставления студентам научного знания;
- б) дух свободы и творчества в процессе преподавания и обучения;
- в) подготовка высококвалифицированных рабочих;
- г) способность к самовосполнению путем подготовки преподавателей и ученых.

3. Основные элементы традиционной модели образования – это:

- а) передача молодому поколению элементов культуры через воспроизведение прошлого наследия;
- б) преимущественное решение задач по формированию базовых знаний, умений и навыков;
- в) обучение с использованием дистанционных форм обучения;
- г) классно-урочная система обучения;
- д) персональный характер обучения с учетом индивидуально-психологических особенностей обучающихся.

4. Модель образования, обеспечивающая усвоение знаний, умений, навыков и практическое приспособление молодого поколения к существующему обществу, называется:

- а) феноменологической;
- б) рационалистической;
- в) неинституциональной;

5. Первым типом образования было:

- а) мифологическое;
- б) схоластическое образование;
- в) просветительское;

6. По типу и качеству освоения научных знаний выделяют следующие виды образования:

- а) биологическое;
- б) классическое;

- в) гуманитарное;
- г) европейское;
- д) математическое;
- е) экономическое.

7. Инновационными называются учебные заведения, в которых:

- а) внедряются нововведения или их элементы;
- б) нововведения обязательно улучшают условия учебного и педагогического труда;
- в) совершенствование педагогической системы осуществляется преимущественно за счет внутренних резервов.

8. «Университет» в переводе с латинского означает:

- а) «совокупность»;
- б) Alma Mater;
- в) миссия;
- г) универсальное образование.

9. В Российской Федерации реализуются образовательные программы, которые подразделяются:

- а) на общеобразовательные (основные и дополнительные);
- б) профессиональные (основные и дополнительные);
- в) заочного образования;
- г) вечернего образования;
- д) дистанционного обучения.

10. К общеобразовательным программам в России относятся программы:

- а) дошкольного образования;
- б) начального профессионального образования;
- в) начального общего образования;
- г) основного общего образования;
- д) среднего профессионального образования;
- е) среднего (полного) общего образования;
- ж) высшего профессионального образования;
- з) послевузовского профессионального образования.

11. Образовательные программы в образовательном учреждении осваиваются в следующих формах:

- а) семейного образования;
- б) очной;
- в) очно-заочной (вечерней);
- г) самообразования;
- д) заочной;
- е) экстерната.

12. Государственные образовательные стандарты включают в себя следующие компоненты:

- а) федеральный;
- б) общероссийский
- в) региональный (национально-региональный);
- г) образовательного учреждения;
- д) краевой, областной;
- е) городской, районный.

13. Россия вступила в Болонский процесс в году:

- а) 2002;
- б) 2003;
- в) 2004.

14. Гимназии, лицеи, вечерние школы относятся к системе образования:

- а) общего среднего;
- б) начального профессионального;
- в) среднего профессионального;
- г) высшего профессионального.

15. Реализация принципа общедоступности образования предполагает:

- а) учет национальных культурных традиций;
- б) светский характер образования;
- в) адаптивность системы образования к уровням и особенностям развития учащихся;
- г) приоритет общечеловеческих ценностей и свободного развития личности.

16. Основным заказчиком образовательных учреждений выступают:

- а) педагогический коллектив;
- б) государство и его ведомства;
- в) учащиеся;
- г) родители учащихся.

17. Система государственных и общественных институтов, обеспечивающих процесс образования личности в течение всей жизни, называется:

- а) системой образования;
- б) образованностью;
- в) образованием;
- г) непрерывным образованием.

18. Учебный план имеет такие компоненты, как:

- а) национально-региональный;
- б) инвариантный;
- в) школьный;
- г) федеральный;
- д) вариативный;

Литература

1. Подласый, И.П. Педагогика. В 2-х кн. / И.П. Подласый. – М., 1999.
2. Зеер, Э.Ф. Психология профессионального образования / Э.Ф. Зеер. – Екатеринбург, 2000.
3. Крысько, В.Г. Психология и педагогика в схемах и таблицах / В.Г. Крысько. – Минск, 1999.
4. Сластенин, В.А. Педагогика: учеб. пособие / В.А. Сластенин. – М., 2000.
5. Гессен, С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию / С.И. Гессен. – М., 1995.
6. Шилова, М.И. Социализация и воспитание личности школьника в педагогическом процессе / М.И. Шилова. – Красноярск, 1998.
7. Дружинский, А.Н. Развитие образования в современном мире: учеб. пособие для вузов / А.Н. Дружинский. – М., 1999.
8. Николаенко, В.М. Психология и педагогика: учеб. пособие / В.М. Николаенко. – М., 1999.
9. Радугин, А.А. Психология и педагогика: учеб. пособие / А.А. Радугин. – М., 1999.
10. Инновационные процессы в образовании / под ред. В.И. Загвязинского. – Тюмень, 1990.
11. Кларин, М.В. Инновации в мировой педагогике / М.В. Кларин. – Рига, 1995.
12. Леднев, В.С. Содержание образования: сущность, структура, перспективы. – М., 1991.
13. Смирнов, С.Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности / С.Д. Смирнов. – М., 1995.
14. Сорокатыя, Е.И. Болонский процесс: состояние, анализ и проблемы / Е.И. Сорокатыя. – Красноярск: Изд-во КрасГАУ. – 2006.
15. Касевич, В.Б. Болонский процесс в вопросах и ответах / В.Б. Касевич [и др.]. – СПб., 2004.

Глава 14. Педагогический процесс

14.1. Сущность педагогического процесса

В переводе с латинского «процесс» означает «движение вперед», «изменение». Педагогический процесс – предмет педагогики.

Педагогический процесс – это специально организованное, целенаправленное взаимодействие педагогов и воспитанников, направленное на решение развивающих и образовательных задач (В.А. Слостенин).

Педагогическим процессом называется развивающееся взаимодействие воспитателей и воспитуемых, направленное на достижение заданной цели и приводящее к заранее намеченному изменению состояния, преобразованию свойств и качеств воспитуемых. Иными словами, педагогический процесс – это процесс, в котором социальный опыт переплавляется в качества личности.

Педагогический процесс – целостный процесс осуществления воспитания в его широком смысле путем обеспечения единства обучения и воспитания (в его узком смысле). Синоним – «образовательный процесс».

Как отмечает М. А. Данилов, **педагогический процесс** – это внутренне связанная совокупность процессов, суть которых состоит в том, что социальный опыт во всей его многогранности и сложности превращается в черты, идеалы и качества формирующегося человека, его образованность, культуру и нравственный облик, его способности, привычки, характер.

В педагогическом процессе объективное социальное переходит в субъективное, индивидуально-психическое достояние человека.

14.1.1. Образовательный и педагогический процесс

Образовательный и педагогический процесс во многом синонимические понятия. Происхождение их можно объяснить тем, что в одних странах (например, Германия, Россия, Польша) употребляется термин «педагогика», в других (англоязычные страны) этого термина нет, но есть термин «education» – «образование». Поэтому в одних странах употребляется понятие «образовательный процесс», в других – «педагогический процесс». В России употребляются оба термина.

В одних случаях «образовательный процесс» употребляется, когда хотят раскрыть общественную сторону явления, например, «образовательный процесс в вузе (в начальной школе и т. д.)», или дать описание образовательного процесса в нормативных документах (например, требование к образовательному процессу в государственном стандарте образования).

В других случаях понятие «образовательный процесс» трактуется как единство процессов обучения и воспитания (учебно-воспитательный процесс).

Понятие «педагогический процесс» отражает конкретную практическую деятельность педагога или педагогического коллектива. Так называют целостный процесс осуществления образования путем обеспечения единства обучения и воспитания. Синонимом этого понятия является также широко используемый термин «учебно-воспитательный процесс».

Как *процесс педагогический*, он включает взаимодействие педагога и воспитанников с целью воспитания и обучения последних.

Педагогическая цель – это предвидение педагогом и учащимся результатов их взаимодействия в форме обобщенных мысленных образований, в соответствии с которыми затем соотносятся все компоненты педагогического процесса.

Каждая цель имеет свой предмет, т. е. то, что предполагается развить у воспитанника. На основе этого выделяют три группы целей:

Группа А – цели формирования знаний, навыков, умений, т. е. цели формирования сознания и поведения;

Группа В – цели формирования отношений к самым различным сторонам жизни: обществу, труду, теме урока, профессии, друзьям, родителям, искусству и т.д.

Группа С – цели формирования творческой деятельности, развитие способностей, задатков, интересов учащихся.

14.1.2. Структура педагогического процесса

Где бы ни протекал педагогический процесс, каким бы педагогом ни создавался, он будет иметь одну и ту же структуру. Классическая структура педагогического процесса состоит из шести компонентов (рис. 14.1):

Цель/результат – принципы – содержание – методы – средства – формы.

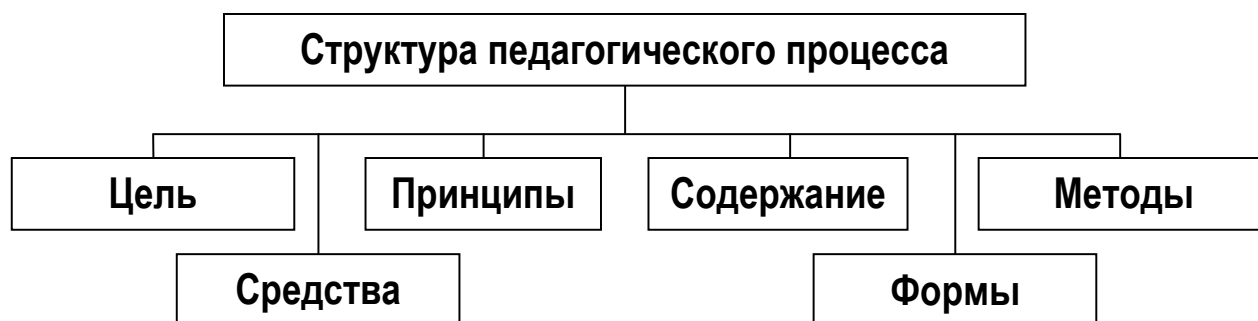


Рис. 14.1. Классическая структура педагогического процесса

Цель отражает тот конечный результат педагогического взаимодействия, к которому стремятся педагог и ученик. Цель состоит в том, чтобы педагог и воспитанник выработали или просто представили себе конечный результат своего взаимодействия.

Понятие цель неразрывно связано с понятием «задача». Задача – порция, часть цели.

Педагогическая задача – это результат осознания педагогом цели обучения или воспитания, а также условий и способов ее реализации на практике. **Цель, реализуемая в определенных условиях, обстоятельствах образовательного процесса, – это и есть педагогическая задача.**

Педагогическая задача возникает всегда, когда нужно подготовить переход человека от «незнания» к состоянию «знания», от «непонимания» к «пониманию», от «неумения» к «умению», от беспомощности к самостоятельности.

Принципы предназначены для определения основных направлений достижения цели.

Основные принципы организации и функционирования педагогического процесса – это:

- принцип целостного подхода к воспитанию;
- принцип непрерывности воспитания;
- принцип целенаправленности в воспитании;
- принцип интеграции и дифференциации совместной деятельности педагогов и воспитанников;
- принцип природосообразности;
- принцип культуросообразности;
- принцип воспитания в деятельности и в коллективе;
- принцип последовательности и систематичности в обучении и воспитании;
- принцип единства и адекватности управления и самоуправления в педагогическом процессе;
- принцип оптимизации (Ю. К. Бабанский) – постоянного приведения методов и приемов деятельности в соответствии с целями и содержанием педагогического процесса, реальной психологической ситуацией.

Содержание – это часть опыта поколений, которая передается учащимся для достижения поставленной цели согласно выбранным направлениям. **Методы** – это действия педагога и учащегося, посредством которых передается и принимается содержание. **Средства** как материали-

зованные предметные способы работы с содержанием используются в единстве с методами. **Формы** организации педагогического процесса придают ему логическую завершенность, законченность.

Н. В. Кузьмина представляет педагогический процесс как систему из пяти элементов:

- цель обучения (для чего учить?);
- содержание учебной информации (чему учить?);
- методы, приемы обучения, средства педагогической коммуникации (как учить?);
- преподаватель;
- учащийся.

Как всякая большая система, она характеризуется пересечением вертикальных, горизонтальных и прочих связей (рис. 14.2).

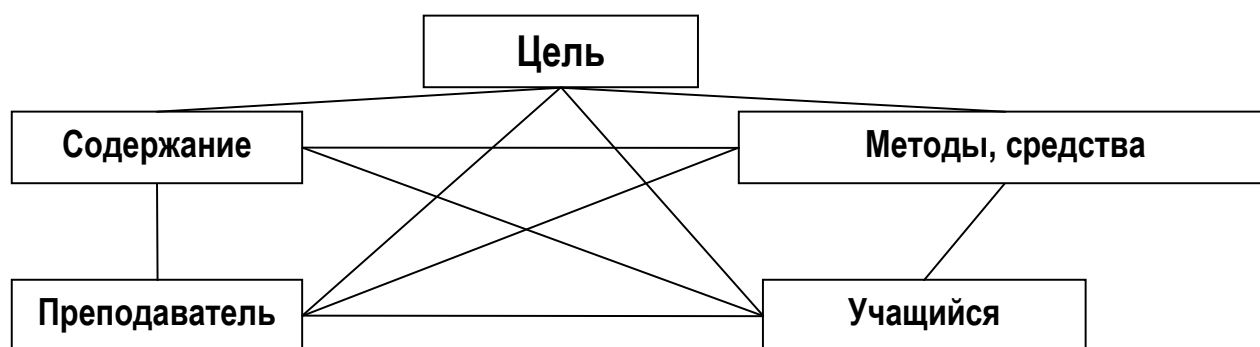


Рис. 14.2. Педагогическая система, по Н. В. Кузьминой

В. Я. Свирский представляет педагогическую систему через цели и результаты педагогического процесса, собственные деятельности преподавателя и учащихся в их интеллектуальном и эмоциональном взаимодействии (рис. 14.3).

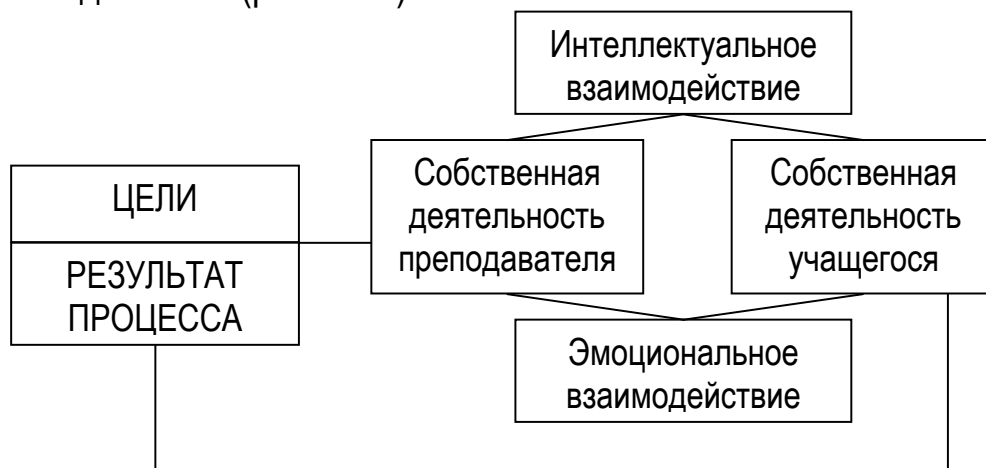


Рис. 14.3. Педагогическая система, по В. Я. Свирскому

Е. Л. Белкин представляет педагогический процесс как педагогическую систему – часть социальной системы, которая состоит из шести элементов и представлена в виде перевернутого дерева (все элементы взаимосвязаны):

1. Цели обучения и воспитания.
2. Содержание обучения и воспитания.
3. Технология обучения и воспитания (методы, приемы, формы).
4. Организационные формы.
5. Педагог.
6. Учащийся.

Кроме рассмотренной *педагогической структуры* педагогический процесс имеет еще более сложную структуру – психологическую:

- 1) процессы восприятия, мышления, осмысления, запоминания, усвоения информации;
- 2) проявление субъектами обучения интереса, склонностей, мотивация, динамика эмоционального настроения;
- 3) подъемы и спады физического и нервно-психического напряжения, динамика активности, работоспособности и утомления.

14.1.3. Педагогическое управление

Чтобы педагогический процесс «заработал», «пришел в движение», необходим такой компонент, как управление.

Педагогическое управление есть процесс перевода педагогических ситуаций, процессов из одного состояния в другое, соответствующее поставленной цели.

Процесс управления состоит из следующих компонентов:

Постановка цели – информационное обеспечение (диагностирование особенностей учащихся) – формулировка задач в зависимости от цели и особенностей учащихся – проектирование, планирование деятельности по достижению цели (планирование содержания, методов, средств, форм) – реализация проекта – контроль за ходом выполнения – корректировка – подведение итогов.

Говорить о достаточном уровне управления учебным процессом можно лишь тогда, когда в результате его учащиеся овладевают знаниями и умениями на уровне планируемых.

Структуру технологического процесса обучения можно представить тремя основными каналами движения информации (рис. 14.4).

1. *Основной канал* – движение содержания, передача информации от источника (учителя) к приемнику (ученику): ее предъявление ученикам,

управление учебно-познавательной деятельностью, процедура восприятия, усвоения, закрепления знаний учениками.

Существенным обстоятельством является наличие дополнительных управляемых источников информации – книг, ТСО, компьютера и самостоятельного ее восприятия учеником (процесс самоуправления).

2. Канал управляемых воздействий, включающий в себя планирование (стратегическое и тактическое), коррекцию основного технологического движения обучающей информации.

3. Канал передачи информации от ученика к учителю о результатах процесса (обратная связь, контроль, оценивание и канал дополнительной информации).



Рис. 14.4. Управляемые каналы процесса обучения

Рассмотрение структуры технологического процесса показывает, что повышение его эффективности можно получить за счет:

- оптимальной структуры содержания учебной информации, предъявляемой ученику;
- эффективного управления и организации познавательной деятельности детей;
- использования возможностей индивидуальных самоуправляемых процессов усвоения информации учеником;

- организации эффективного контроля за усвоением информации (обратной связи).

14.1.4. Основные функции педагогического процесса

Основные функции (назначение) педагогического процесса: образовательная, развивающая, воспитательная (рис. 14.5).

Образовательная функция связана с расширением объема, развивающая – со структурным усложнением, а воспитательная – с формированием отношений (В. В. Краевский).

Образовательная функция

Основной смысл образовательной функции состоит в вооружении учащихся системой научных знаний, умений, навыков и ее использовании на практике. Наиболее полная реализация этой функции должна обеспечить полноту, систематичность и осознанность знаний, их прочность и действенность, которая выражается в сознательном оперировании ими, в способности мобилизовать прежние знания для получения новых, а также сформированность важнейших как специальных (по предмету), так и общеучебных умений и навыков.

Осуществление образовательной функции неразрывно связано с формированием навыков работы с книгой, справочной литературой, библиографическим аппаратом, организацией самостоятельной работы, конспектирования и т. д.

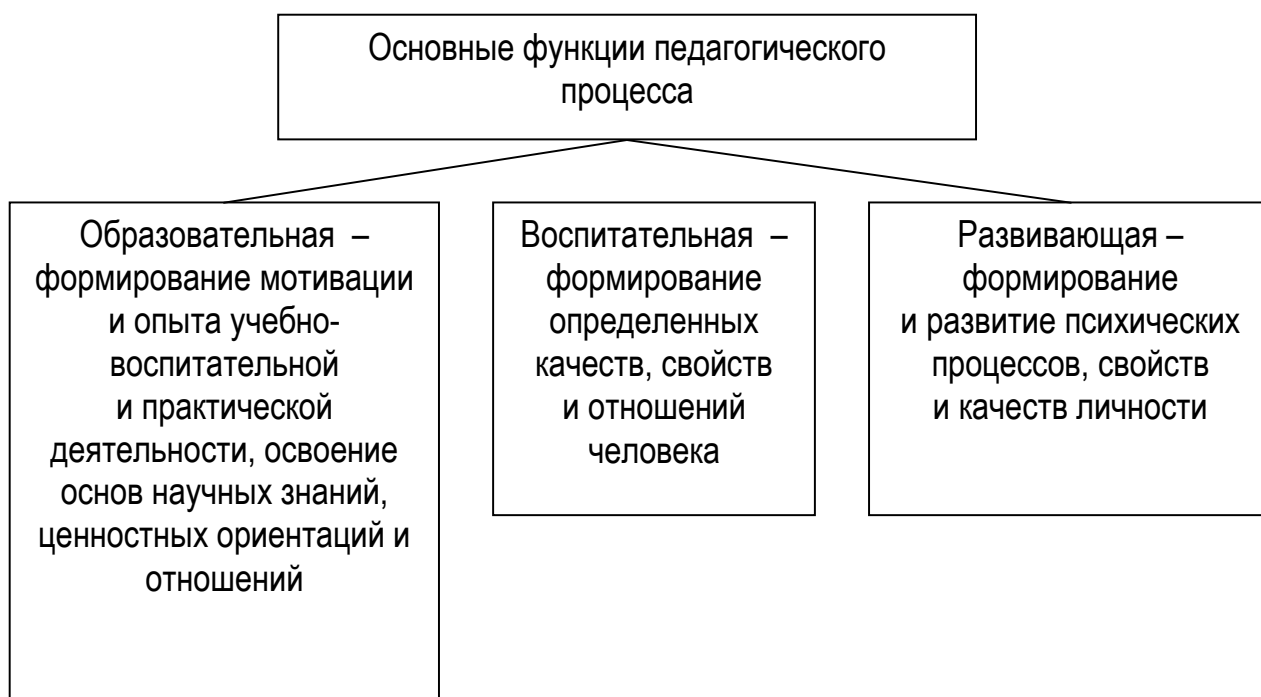


Рис. 14.5. Основные функции педагогического процесса

Развивающая функция.

Развивающая функция предполагает ориентацию педагогического процесса на развитие личности как целостной психической системы.

Педагогический процесс (в одинаковой степени обучение и воспитание) способствует развитию психических процессов, речи, сенсорной, эмоционально-волевой, двигательной и мотивационно-потребностной сфер личности.

Педагогический процесс, как специально организованный, имеет возможность управлять естественным процессом развития (саморазвития), следовательно, педагогические влияния должны способствовать развитию личности – опережать развитие, идти впереди его и служить источником нового в развитии.

Воспитательная функция.

Реализация воспитательной функции требует при организации педагогического процесса исходить из правильно понятых задач воспитания на том или ином этапе развития общества. Воспитательная функция связана с формированием отношений, взглядов, убеждений, качеств личности.

Главная цель воспитания определяется как всестороннее, гармоничное развитие личности, подготовка к самостоятельной жизни и деятельности в современном обществе, способность приумножать его ценности.

В качестве результатов процесса выступают личностные новообразования: изменение мировоззрения, ценностных отношений к себе, к людям, к миру. Формируется личность гражданина мира, способного жить «в контексте мировой культуры», принимая общечеловеческие ценности культур и гармонично сочетая их в своей жизни с национальными, отечественными (Н. Е. Щуркова).

Воспитательное назначение педагогического процесса предполагает включение воспитанников в разнообразные виды деятельности; предусматривает разнообразие содержания взаимодействия педагога и ученика; требует разнообразия форм, средств и методов организации педагогического процесса; способствует развитию гуманных отношений, складывающихся в педагогическом взаимодействии.

Полноценное интеллектуальное, социальное и нравственное развитие личности – это результат реализуемых в единстве образовательной и воспитывающих функций.

14.1.5. Движущие силы педагогического процесса

Движущей силой любого процесса выступают заключенные в нем диалектические противоречия.

Движущей силой педагогического процесса являются противоречия: между поставленной задачей и наличным уровнем возможностей ее разрешения. Стоящая задача вызывает к жизни определенные потребности, удовлетворяя которые, человек развивается.

Центральное противоречие педагогического процесса: противоречие между возникающими у учащихся (под влиянием педагога) потребностями и их реальными возможностями. Деятельность учителя должна способствовать появлению у школьников потребности (к приобретению новых знаний, к самосовершенствованию и саморазвитию) и способствовать ее разрешению.

К *внешним* (объективным) противоречиям относятся:

- противоречие между требованиями общественной жизни и уровнем готовности ребенка к участию в ней;

- противоречие между неограниченными возможностями развития человеческой природы и ограничивающими это развитие условиями социальной жизни общества;

- противоречие между активно-деятельностной природой ребенка, его стремлением к участию в общественной жизни и недостатком индивидуального опыта, знаний, умений и навыков для реализации этого стремления;

- противоречие между достижениями общественной культуры, необходимостью ее развития, прогресса и ограниченными возможностями подрастающих людей усвоить все увеличивающийся объем информации (отсюда постоянные поиски оптимальности построения педагогического процесса);

- противоречие между необходимостью усвоения общественно значимых ценностей, овладением нужными обществу видами и способами деятельности и нормами общения и избирательностью усвоения информации каждым человеком (отсюда поиски оптимального соотношения между социально-педагогическим детерминизмом и стремлением подрастающего поколения к свободе, к воле).

Внутренние (субъективные) противоречия – между тем, какими качествами ребенок обладает, и тем, каких качеств у него недостает, – служат внутренним стимулом его активности в личностном формировании и развитии, основой возникновения потребности в совершенствовании.

14.2. Педагогический процесс как целостное явление

Целостность педагогического процесса – внутреннее единство составляющих компонентов, их гармоническое взаимодействие. Целостность предполагает такую организацию жизнедеятельности воспитанников, которая оказывала бы сбалансированное воздействие на все стороны личности: сознание, чувства и волю.

Целостный педагогический процесс несводим к единству процессов воспитания и обучения, объективно функционирующих как часть и целое: есть единый и неделимый педагогический процесс, который усилиями педагогов должен постоянно приближаться к уровню целостности через разрешение противоречия между целостностью личности воспитанника и специально организуемыми влияниями на него в процессе жизнедеятельности.

Основные аспекты целостности педагогического процесса:

В содержательном плане целостность педагогического процесса обеспечивается отражением в цели и содержании образования опыта, накопленного человечеством во взаимосвязи его четырех элементов:

- знаний, в том числе о способах выполнения действий;
- умений и навыков;
- опыта творческой деятельности;
- опыта эмоционально-ценностного и волевого отношения к окружающему миру.

Реализация основных элементов содержания образования – это и есть *реализация единства образовательных, развивающих и воспитательных функций*, цели педагогического процесса.

В организационном плане целостность педагогического процесса обеспечивается единством его процессов-компонентов:

- процесса освоения и конструирования (дидактического адаптирования) содержания образования и материальной базы (содержательно-конструктивная, материально-конструктивная и операционально-конструктивная деятельность педагога);
- процесса делового взаимодействия педагогов и воспитанников по поводу содержания образования, усвоение которого последними – цель взаимодействия;
- процесса взаимодействия педагогов и воспитанников на уровне личных отношений (неформальное общение);
- процесса освоения воспитанниками содержания образования без непосредственного участия педагога (самообразование, самовоспитание).

Контрольные вопросы

1. Что представляет собой педагогический процесс как система?
2. Дайте характеристику основных компонентов педагогического процесса.
3. Что означает целостность педагогического процесса?
4. Можно ли утверждать, что понятия «образовательный» и «педагогический» процесс абсолютно синонимические понятия? Почему?
5. Назовите основные принципы организации и функционирования педагогического процесса.
6. Чем классическая структура педагогического процесса отличается от структуры ПС Н. В. Кузьминой и В. Я. Свирского?
7. Что является движущими силами педагогического процесса? Дайте им характеристику.
8. Как связаны цели, принципы и правила педагогического процесса?
9. За счет чего можно добиться повышения эффективности педагогического процесса?
10. Дайте характеристику основным аспектам целостности педагогического процесса.

Тестовые задания для самоконтроля

1. Раскройте взаимосвязь между обучением и развитием, как ее трактовал Л. С. Выготский:

- а) обучение и развитие – процессы, которые независимы один от другого;
- б) обучение не предопределяется развитием;
- в) развитие предопределяет успех обучения, но развитие независимо от обучения – его протекание предопределено заранее биологическими факторами;
- г) обучение предопределяется развитием: уровень развития обуславливает характер и содержание обучения, но обучение не влияет на развитие;
- д) обучение и развитие – процессы взаимообусловленные: обучение зависит от развития, но, в свою очередь, само развитие стимулируется обучением) Обучение ведет за собой развитие.

2. Понятие «педагогический процесс» является предметом:

- а) педагогической психологии;
- б) истории педагогики;
- в) педагогики;
- г) геронтопедагогики.

3. В переводе с латинского термин «процесс» означает:

- а) «течение»;
- б) «движение вперед»;

- в) «содержание»;
- г) «изменение».

4. Педагогический процесс – это:

- а) специально организованное, целенаправленное взаимодействие педагогов и воспитанников, направленное на решение развивающих и образовательных задач;
- б) развивающееся взаимодействие воспитателей и воспитуемых, направленное на достижение заданной цели и приводящее к заранее намеченному изменению, свойств и качеств воспитуемых;
- в) процесс, в котором социальный опыт переплавляется в качества личности;
- г) целостный процесс осуществления воспитания в его широком смысле путем обеспечения единства обучения и воспитания;
- д) внутренне связанная совокупность процессов по превращению социального опыта в черты, идеалы и качества формирующегося человека, его образованность, культуру и нравственный облик, его способности, привычки, характер).

5. Единство и взаимодействие компонентов, составляющих педагогический процесс, определяют его:

- а) целостность;
- б) управляемость;
- в) целенаправленность;
- г) индивидуальность.

6. Основными категориями педагогики являются:

- а) знания, умения, навыки;
- б) среда, наследственность, воспитание;
- в) воспитание, обучение, образование;
- г) созревание, система, социализация.

7. Предметом педагогики как науки является:

- а) развитие личности;
- б) образовательные системы;
- в) целенаправленно организуемый педагогический процесс;
- г) профессиональная педагогическая деятельность.

8. Взаимодействие и взаимообусловленность компонентов, составляющих целостный педагогический процесс – это его:

- а) движущая сила;
- б) результат;
- в) принцип;
- г) закономерность.

9. Цель, реализуемая в определенных условиях, обстоятельствах образовательного процесса, – это педагогическая:

- а) задача;
- б) модель;
- в) система;
- г) ситуация.

10. В англоязычных странах для обозначения специально организуемого целенаправленного процесса обучения и воспитания подрастающего поколения используется термин (ы):

- а) образовательный процесс;
- б) педагогический процесс;
- в) образовательный процесс, педагогический процесс.

11. В России для обозначения специально организуемого целенаправленного процесса обучения и воспитания подрастающего поколения используется термин (ы):

- а) образовательный процесс;
- б) педагогический процесс;
- в) учебно-воспитательный процесс.

12. Синонимом понятия «педагогический процесс» являются (ется):

- а) «образовательный процесс»;
- б) «учебно-воспитательный процесс»;
- в) «воспитательный процесс»;
- г) «учебный процесс»;
- д) «развивающий процесс»;
- е) «формирующий процесс».

13. Педагогическая цель – это:

- а) предвидение педагогом и учащимся результатов их взаимодействия в форме обобщенных мысленных образований, в соответствии с которыми затем соотносятся все компоненты педагогического процесса;
- б) предвосхищение результатов;
- в) удерживаемый в сознании образ конечного результата;
- г) действия педагогов по организации педагогического процесса;
- д) средство организации и осуществления педагогического процесса.

14. Педагогическая задача – это:

- а) результат осознания педагогом цели обучения или воспитания, условий и способов ее реализации на практике;
- б) цель, реализуемая в определенных условиях, обстоятельствах образовательного процесса;

- в) предвидение педагогом и учащимся результатов их взаимодействия в форме обобщенных мысленных образований, в соответствии с которыми затем соотносятся все компоненты педагогического процесса;
- г) удерживаемый в сознании образ конечного результата воспитания;
- д) действия педагогов по организации педагогического процесса;
- е) средство организации и осуществления педагогического процесса;
- ж) порция, часть цели.

15. К общим педагогическим целям относятся:

- а) формирование знаний, навыков, умений;
- б) формирование сознания и поведения;
- в) формирование отношений к самым различным сторонам жизни;
- г) формирование творческой деятельности, развитие способностей, задатков, интересов учащихся;
- д) организация и проведения воспитательного мероприятия;
- е) разработка сценарного плана конкретного мероприятия.

16. Процесс перевода педагогических ситуаций, процессов из одного состояния в другое, соответствующее поставленной цели – это:

- а) педагогическая задача;
- б) педагогическая цель;
- в) педагогическое управление;
- г) педагогическое средство;
- д) педагогическая форма;
- е) педагогический метод.

17. Структура педагогического процесса характеризуется последовательностью компонентов:

- а) цель, содержание, средства, формы, методы, принципы;
- б) содержание, цель, средства, методы, формы, принципы;
- в) цель, принципы, содержание, методы, средства, формы;
- г) принципы, средства, содержание, цель, методы, формы.

18. Основными функциями педагогического процесса являются:

- а) формирующая, коррекционная, организационная;
- б) управления, организации, контроля;
- в) образовательная, развивающая, воспитательная;
- г) проектировочная, прогнозирования, коррекционная, воспитательная.

Литература

1. Реан, А.А. Психология и педагогика / А.А. Реан. – СПб.: Питер, 2007.
2. Подласый, И.П. Педагогика. В 2-х кн. / И.П. Подласый. – М., 1999.
3. Крысько, В.Г. Психология и педагогика в схемах и таблицах / В.Г. Крысько. – Минск., 1999.
4. Степаненков, Н.К. Педагогика: учеб. пособие / Н.К. Степаненков. – Минск., 1998.
5. Шилова, М.И. Социализация и воспитание личности школьника в педагогическом процессе / М.И. Шилова. – Красноярск, 1998.
6. Педагогика: учеб. пособие / под ред. П.И. Пидкасистого. – М., 1998.
7. Профессиональная педагогика / под ред. Батышева. – М., 1997.
8. Слостенин, В.А. Педагогика: учеб. пособие / В.А. Слостенин. – М., 2000.

Глава 15. Обучение в целостном педагогическом процессе

15.1. Сущность процесса обучения

Обучение – это целенаправленный процесс двусторонней деятельности педагога и учащихся, направленный на усвоение знаний, умений, навыков, формирование мировоззрения, развитие умственных сил и потенциальных возможностей обучаемых, закрепление навыков самообразования.

Обучение – есть способ организации образовательного процесса. Оно является самым надежным путем получения систематического образования. В основе любого вида или типа обучения заложена система «преподавание – учение» (табл.15.1).

Преподавание – это деятельность педагога (преподавателя, учителя):

- по передаче информации;
- организации учебно-познавательной деятельности учащихся;
- оказанию помощи при затруднениях в процессе учения;
- стимулированию интереса, самостоятельности и творчества учащихся;
- оценке учебных достижений учащихся.

Целью преподавания является организация эффективного учения в процессе передачи информации, контроля и оценке усвоения, а также взаимодействие с учениками и организация как совместной, так и самостоятельной деятельности.

Учение – это деятельность ученика, которая подразумевает:

- освоение, закрепление и применение знаний, умений и навыков;
- самостимулирование к поиску, решению учебных задач, самооценке учебных достижений;
- осознание личностного смысла и социальной значимости культурных ценностей и человеческого опыта, процессов и явлений окружающей действительности.

Цель учения – познание, сбор и переработка информации об окружающем мире. Результаты учения выражаются в знаниях, умениях и навыках, системе отношений к себе, другим и к миру, в общем развитии учащегося – его образованности.

Изучением теоретических основ организации процесса обучения (закономерностей, принципов, методов обучения), а также поиском и разработкой новых принципов, стратегий, методик, технологий и систем обучения занимается отрасль педагогики – **дидактика**.

Обучение, преподавание, учение – **основные категории дидактики**.

Таблица 15.1

Деятельность педагога	Деятельность обучающихся
1. Разъяснение учащимся целей и задач обучения	1. Собственная деятельность по созданию положительной мотивации учения
2. Ознакомление обучающихся с новыми знаниями (явлениями, событиями, предметами, законами)	2. Восприятие новых знаний, умений
3. Управление процессом осознания и приобретения знаний, умений	3. Анализ, синтез, сопоставление, систематизация
4. Управление процессом познания научных закономерностей и законов	4. Познание научных закономерностей и законов, понимание причинно-следственных связей
5. Управление процессом перехода от теории к практике	5. Приобретение умений и навыков, их систематизация
6. Организация эвристической и исследовательской деятельности	6. Практическая деятельность по самостоятельному решению возникших проблем
7. Проверка, оценка изменений в обученности и развитии учащихся	7. Самоконтроль, самодиагностика достижений

Существует точка зрения, что **обучение** – это характеристика педагогического процесса со стороны деятельности учителя, а **учение** – со стороны деятельности ученика.

Обучение – особый вид педагогической деятельности (специально организованный, целенаправленный, управляемый процесс), в которой возникают типичные отношения «учитель-ученик», результат этой деятельности – обогащение учащегося знаниями, достижениями культуры, умениями и навыками.

15.1.1. Критерии эффективности обучения

Эффективность обучения определяется **внешними** и **внутренними** критериями.

✓ В качестве **внутренних критериев** используют успешность обучения и академическую успеваемость, а также качество знаний и степень

наработанности умений и навыков, уровень развития обучающегося, уровень обученности и обучаемости.

Академическая успеваемость – это степень совпадения реальных и запланированных результатов учебной деятельности, которая находит отражение в балльной оценке. Успешность обучения – это также эффективность руководства учебным процессом, обеспечивающего высокие результаты при минимальных затратах.

Обучаемость – это приобретенная учащимся (под влиянием обучения и воспитания) внутренняя готовность к различным психологическим перестройкам и преобразованиям в соответствии с новыми программами и целями дальнейшего обучения – общая способность к усвоению знаний. Показатель обучаемости – количество дозированной помощи, которая необходима учащемуся для достижения заданного результата.

Обученность – это тезаурус, или запас усвоенных понятий и способов деятельности, т. е. система знаний, умений и навыков, соответствующая норме (заданному в образовательном стандарте ожидаемому результату).

Процесс усвоения знаний осуществляется поэтапно в соответствии с уровнями:

- различение или узнавание предмета (явления, события, факта);
- запоминание или воспроизведение предмета, понимание, применение знаний на практике;
- перенос знаний в новые ситуации.

Качество знаний оценивают по таким показателям как полнота, системность, глубина, действенность, прочность.

Ж внешним критериям эффективности процесса обучения относят:

- степень адаптации выпускника к социальной жизни и профессиональной деятельности;
- темпы роста процесса самообразования как пролонгированный эффект обучения;
- уровень образованности или профессионального мастерства;
- готовность повысить образование.

В процессе обучения возводится здание (сравнение К. Д. Ушинского), фундаментом которого являются знания, умения и навыки, другие из выделенных компонентов основываются на них, а венчает все развитие и воспитание личности (рис. 15.1).



Рис. 15.1. Сравнение процесса обучения со строительством здания (К. Д. Ушинский)

15.1.2. Принципы обучения

В основе процесса обучения лежит система принципов, каждый из которых выступает в качестве руководящих идей, нормы или правил деятельности, определяющих как характер взаимосвязи преподавания и учения, так и специфику деятельности преподавателя и обучающихся. Именно принципы служат ориентиром для конструирования определенного вида обучения.

В качестве дидактических принципов выделяют принципы:

- *наглядности* (вовлечение в познание всех или разных органов чувств);
- *системности* (целенаправленное упорядочивание знаний и умений обучающихся);
- *активности и сознательности* (целенаправленное активное восприятие изучаемых явлений, их осмысление, творческая переработка и применение);
- *взаимосвязи теории и практики* (знания должны быть связаны с жизнью, применяемы для решения практических задач);
- *доступности* (создание условий для преодоления трудностей всеми обучающимися в процессе познания и учения; чтобы изучаемый материал по

уровню трудности был доступен, но требовал затраты определенных усилий для его усвоения);

- *научности* (опора на науку как источник системы фактов, понятий и закономерностей, изучаемых в школе по соответствующим предметам; соответствие знаний последним достижениям научного, социального и культурного прогресса);

- *последовательности* (планирование содержания, развивающегося по восходящей линии, где каждое новое знание опирается на предыдущее и вытекает из него);

- **соответствия возрастным возможностям** и уровню подготовленности учащихся.

Правила обучения – это основанные на общих принципах, описания педагогической деятельности в определенных условиях для достижения намеченной цели. Это руководящие положения, которые раскрывают отдельные стороны применения того или иного принципа обучения. Они предписывают учителю выполнять в той или иной ситуации определенные действия, ориентируют его на соблюдение определенных требований. Правила обеспечивают выполнение принципов обучения, имеют форму советов-напоминаний учителю о том, что нужно делать для возможно более полного выполнения требований принципа.

15.1.3. Классификация методов обучения

Методы обучения – это способы взаимосвязанной деятельности педагога и учащихся по осуществлению задач образования, воспитания и развития (Ю. К. Бабанский).

Прием – это элемент метода, его составная часть, разовое действие, отдельный шаг в реализации метода или модификации метода в том случае, когда метод небольшой по объему или простой по структуре.

Классификация методов обучения – это упорядоченная по определенному признаку их система.

1. Традиционная классификация методов обучения:

- Практические – опыт, упражнение, лабораторная работа.
- Наглядные – иллюстрация, демонстрация, наблюдение.
- Словесные – объяснение, разъяснение, рассказ, беседа, инструктаж, лекция, дискуссия, диспут.
- Работы с книгой – чтение, изучение, реферирование, беглый просмотр, цитирование, изложение, составление плана, конспектирование.
- Видеометод – просмотр, упражнение под контролем «электронного учителя».

2. Классификация методов по назначению (М.А. Данилов, Б. П. Есипов):

- Приобретение знаний.
- Формирование умений и навыков.
- Применение знаний.
- Творческая деятельность.
- Закрепление.
- Проверка знаний, умений, навыков.

3. Классификация методов по типу познавательной деятельности (И. Я. Лернер, М. Н. Скаткин):

- Объяснительно-иллюстративный.
- Репродуктивный.
- Проблемное изложение.
- Частично-поисковый (эвристический).
- Исследовательский.

Рассказ – словесный метод устного изложения. Это монологическое изложение учебного материала, применяемое для последовательного, систематизированного, доходчивого и эмоционального преподнесения знаний.

Беседа – вопросно-ответный метод устного изложения, побуждающий учащихся к актуализации (припоминанию) уже известных им знаний и позволяющий достичь усвоения новых знаний путем самостоятельных размышлений, выводов и обобщений.

Лекция отличается более строгой структурой, логикой изложения учебного материала, обилием сообщаемой информации, системным характером освещения знаний.

Дискуссия – обмен взглядами по конкретной проблеме, позволяющий приобретать новые знания, укрепляться в собственном мнении и отстаивать его.

Работа с книгой – метод, позволяющий многократно обрабатывать учебную информацию в доступном для ученика темпе и в удобное время.

Демонстрация – наглядно-чувственное ознакомление учащихся с явлениями, процессами, объектами в их натуральном виде.

Иллюстрация – показ и восприятие предметов, процессов и явлений в их символическом изображении с помощью плакатов, карт, портретов, рисунков, схем, репродукций, моделей и т. п.

Видеометод – наглядное восприятие информации с использованием кодоскопов, проекторов, киноаппаратов, учебного телевидения, видеомagneтофонов, компьютеров.

Упражнение – планомерное повторное выполнение действий с целью овладения ими или повышения их качества.

Лабораторный метод – самостоятельное проведение экспериментов, исследований учащимися. Применяется, прежде всего, при изучении естественнонаучных дисциплин.

Игра познавательная (дидактическая) – специально созданная ситуация, моделирующая реальность, из которой учащимся предлагается найти выход.

Метод проектов – система обучения, при которой учащиеся приобретают знания в процессе планирования и выполнения постоянно усложняющихся практических заданий – проектов. Возник во второй половине XIX века в США.

15.1.4. Формы организации обучения

Форма организации педагогического процесса – внешнее выражение акта воспитательного взаимодействия учителя и учащихся. Форма характеризуется числом участников воспитательного взаимодействия, местом, временем и порядком его осуществления.

Форма обучения означает *коллективную* (со всеми учащимися), *групповую* (с частью учащихся) и *индивидуальную* работу учащихся под руководством педагога.

Форма организации обучения предполагает какой-либо вид учебного занятия – урок, лекцию, факультатив, кружок, экскурсию, мастерскую и др.

В школе и вузе на протяжении столетий функционируют *классно-урочная* и *лекционно-практическая системы обучения*.

15.1.4.1 Урок как основная форма обучения и воспитания

Классно-урочную форму организации обучения отличают следующие особенности:

- постоянный состав учащихся одного возраста;
- каждый класс работает в соответствии со своим годовым планом;
- каждый урок посвящается только одному предмету;
- постоянное чередование уроков (расписание);
- педагогическое управление;
- вариативность деятельности.

Урок – это законченный в смысловом, временном и организационном отношении отрезок учебного времени.

И. П. Подласый выделяет следующие общие **требования к современному уроку**:

1. Использование последних достижений науки, передовой педагогической практики, построение урока на основе закономерностей учебно-воспитательного процесса.

2. Реализация на уроке в оптимальном соотношении всех дидактических принципов и правил.

3. Обеспечение надлежащих условий для продуктивной познавательной деятельности учащихся с учетом их интересов, наклонностей и потребностей.

4. Установление осознаваемых учащимися межпредметных связей.

5. Связь с ранее изученными знаниями и умениями, опора на достигнутый уровень развития учащихся.

6. Мотивация и активизация развития всех сфер личности.

7. Логичность и эмоциональность всех этапов учебно-воспитательной деятельности.

8. Эффективное использование педагогических средств.

9. Связь с жизнью, производственной деятельностью, личным опытом учащихся.

10. Формирование практических необходимых знаний, умений, навыков, рациональных приемов мышления и деятельности.

11. Формирование умения учиться, потребности постоянно пополнять объем знаний.

12. Тщательная диагностика, прогнозирование, проектирование и планирование каждого урока.

К дидактическим (или образовательным) требованиям относятся:

- четкое определение образовательных задач каждого урока;
- рационализация информационного наполнения урока, оптимизация содержания с учетом социальных и личностных потребностей;
- внедрение новейших технологий познавательной деятельности;
- рациональное сочетание разнообразных видов, форм и методов;
- творческий подход к формированию структуры урока;
- сочетание различных форм коллективной деятельности с самостоятельной деятельностью учащихся;
- обеспечение оперативной обратной связи, действенного контроля и управления;
- научный расчет и мастерство проведения урока.

Воспитательные требования к уроку включают:

- определение воспитательных возможностей учебного материала, деятельности на уроке, формирование и постановку реально достижимых воспитательных целей;
- постановку только тех воспитательных задач, которые органически вытекают из целей и содержания учебной работы;
- воспитание учащихся на общечеловеческих ценностях;
- внимательное и чуткое отношение к учащимся, соблюдение требований педагогического такта, сотрудничество с учащимися и заинтересованность в их успехах.

К постоянно реализуемым на всех уроках развивающим требованиям относятся:

- формирование и развитие положительных мотивов учебно-познавательной деятельности, интересов, творческой инициативы и активности учащихся;
- изучение и учет уровня развития и психологических особенностей учащихся, проектирование «зоны ближайшего развития»;
- проведение учебных занятий на «опережающем» уровне, стимулирование наступления новых качественных изменений в развитии;
- прогнозирование «скачков» в интеллектуальном, эмоциональном, социальном развитии учащихся и оперативная перестройка учебных занятий с учетом наступающих перемен.

Кроме перечисленных требований к уроку выделяют и другие: *организационные, психологические, управленческие, требования оптимального общения учителя с учащимися, требования сотрудничества, санитарно-гигиенические, этические* и т. д.

15.1.4.2 Типы и структуры уроков

Различают следующие **типы уроков**:

- комбинированные (смешанные);
- уроки передачи новых знаний;
- уроки закрепления знаний и совершенствования умений и навыков;
- уроки обобщения и систематизации изученного;
- уроки контроля и коррекции знаний, умений;
- уроки практического применения знаний, умений (Г. И. Щукина, В. А. Онищук, Н. А. Сорокин, М. И. Махмутов [и др.]).

Этапы комбинированного урока (наиболее распространенный тип урока в массовой практике), разложенные на отрезки времени, выглядят так:

1. Организационная часть (1–2 мин).
2. Повторение изученного, проверка домашнего задания (10–12 мин).

3. Передача новых знаний, формирование новых умений (15–20 мин).
4. Закрепление, систематизация, применение знаний – выполнение практических заданий (10–15 мин).
5. Подведение итогов урока (5 мин).
6. Задание на дом (2–3 мин).

Наиболее распространенными **нестандартными уроками** являются:

1. Уроки – «Погружения».
2. Уроки – деловые игры.
3. Уроки – пресс-конференции.
4. Уроки – соревнования, уроки-конкурсы.
5. Уроки типа КВН.
6. Театрализованные уроки.
7. Уроки-консультации, уроки-зачеты.
8. Компьютерные уроки.
9. Уроки с групповыми формами работы.
10. Уроки взаимобучения.
11. Уроки творчества.
12. Уроки-аукционы.
13. Уроки, которые ведут учащиеся.
14. Уроки-сомнения.
15. Уроки-творческие отчеты.
16. Уроки-формулы.
17. Бинарные уроки.
18. Уроки-общения.
19. Уроки-фантазии.
20. Уроки-игры.
21. Уроки-«суды».
22. Уроки поиска истины.
23. Уроки-лекции «Парадоксы».
24. Уроки -концерты.
25. Уроки-диалоги.
26. Уроки «Следствия ведут знатоки».
27. Уроки-ролевые игры.
28. Уроки-конференции.
29. Уроки-семинары.
30. Интегральные (интегрированные) уроки, межпредметные уроки.
31. Уроки-«круговая тренировка».
32. Уроки-экскурсии.
33. Уроки-исследования и др.

15.1.4.3. Особенности лекционно-практической системы обучения

Лекция – основная форма передачи большого объема систематизированной информации как ориентировочной основы для самостоятельной работы студентов.

Практическое занятие/семинар – это форма организации детализации, анализа, расширения, углубления, закрепления, применения и контроля за усвоением полученной учебной информации на лекции и в ходе самостоятельной работы под руководством преподавателя вуза.

В качестве основы обучения в вузе выступает самостоятельная деятельность студентов.

Учебная группа – это центральная форма организации студентов, как правило, на весь период обучения.

Совокупность учебных групп – курс, работает по единому учебному плану и программам согласно расписанию учебных занятий.

Учебный год делится на два семестра, зачетно-экзаменационный период и каникулы.

15.1.5. Виды и стили обучения

Первым видом систематического обучения считают метод постановки наводящих вопросов в процессе поиска истины. Он связан с именем древнегреческого философа Сократа и называется **сократическим**.

Догматическое обучение – сложившийся в Средневековье вид церковно-религиозного обучения через слушание, чтение, запоминание и дословное воспроизведение текста.

Развивающее обучение – вид обучения, главная цель которого состоит в том, чтобы подготовить учащихся к самостоятельному освоению знаний, поиск истины, а также независимости в повседневной жизни – воспитание субъектности.

Основой является продуктивная деятельность учащихся в «зоне ближайшего развития».

Зона ближайшего развития вызывает появление личностных новообразований как в содержательной стороне психики, так и в сфере способов деятельности и характера поведения. Учитель здесь выступает в качестве организатора поискового процесса, а не просто «передатчика», транслятора знаний и истин. Он организует процесс, активизирующий память, восприятие, воображение, разные формы мышления.

Объяснительно-иллюстративное обучение (репродуктивное) – вид обучения, цель которого – передача-усвоение знаний и применение их на практике. Иногда его называют пассивно-созерцательным. Учитель

стремится изложить учебный материал с применением наглядных и иллюстративных материалов, чтобы обеспечить его усвоение на уровне воспроизведения и применения для решения практических задач.

Репродуктивное обучение включает в себя (рис. 15.2) восприятие фактов, явлений их осмысление (установление связей, выделение главного и т. д.), что приводит к пониманию (В. И. Загвязинский).

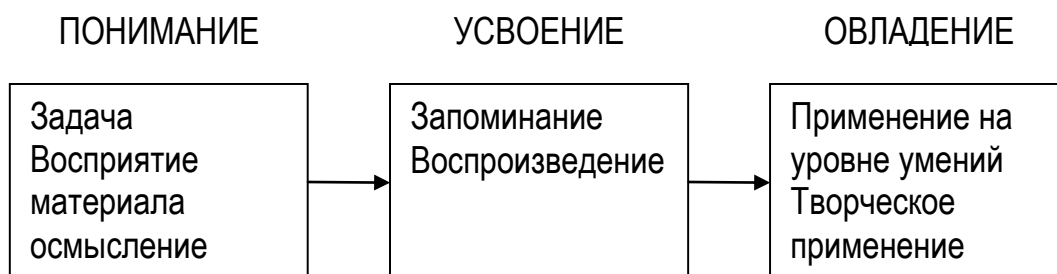


Рис. 15.2. Структура репродуктивного обучения

Основная особенность репродуктивного обучения состоит в том, чтобы передать ученикам ряд очевидных знаний. Ученик должен запоминать учебный материал, перегружать память, тогда как другие психические процессы – альтернативное и самостоятельное мышление – блокируются.

Репродуктивный характер мышления предполагает активное восприятие и запоминание сообщаемой учителем и другим источником учебной информации. Применение этого метода не возможно без использования словесных, наглядных и практических методов и приемов обучения, которые являются как бы материальной основой этих методов.

В репродуктивных технологиях обучения выделяют следующие признаки (рис. 15.3):

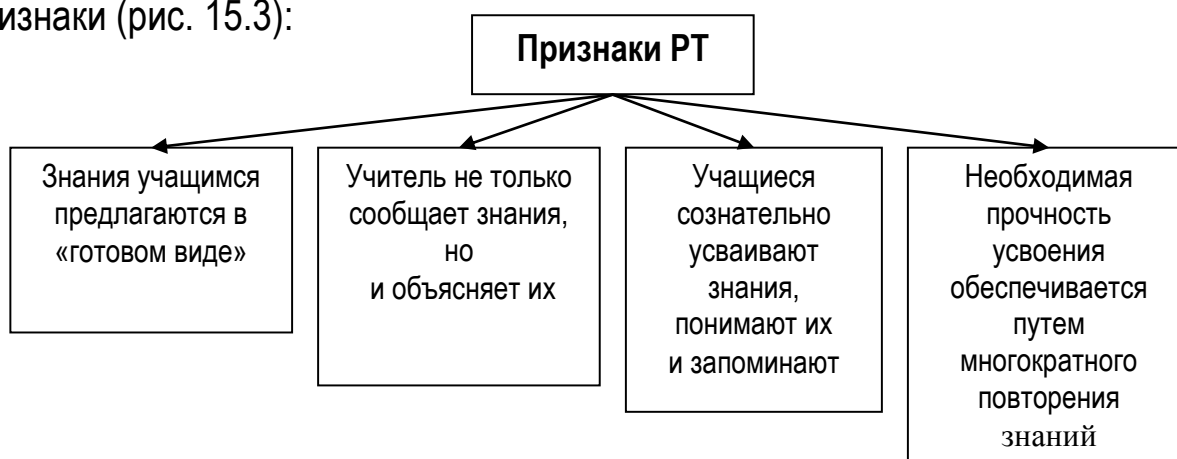


Рис. 15.3. Признаки репродуктивных технологий (РТ)

Главное преимущество данного метода – экономность. Он обеспечивает возможность передачи значительного объема знаний, умений

за минимально короткое время и с небольшими затратами усилий. При многократном повторении прочность знаний может быть прочной.

В целом же репродуктивные методы обучения не позволяют в должной мере развивать мышление и особенно самостоятельность, гибкость мышления; формировать у учеников навыки поисковой деятельности. При чрезмерном применении эти методы ведут к формализации процесса усвоения знаний, а порой и просто к зубрежке.

Проблемное обучение (продуктивное) – вид обучения, в основе которого лежит идея С.Л. Рубинштейна о способе развития сознания человека через разрешение познавательных проблем, содержащих в себе противоречия. Проблемное обучение раскрывается через постановку (учителем, самими учащимися) и разрешение (учащимися) проблемного вопроса, задачи, ситуации (рис. 15.4).

Проблемная задача – это учебно-познавательная задача, вызывающая стремление к самостоятельному поиску способов и путей ее решения.

Проблемная ситуация в процессе обучения предполагает, что субъект (ученик или студент) хочет решить трудные для себя задачи, но ему не хватает данных и он сам должен их искать.

Продуктивный вариант учебной деятельности содержит ряд элементов:

- логическое и интуитивное предвосхищение;
- выдвижение и проверка гипотез;
- перебор и оценка вариантов и др.

Его стержнем является стимулирование учащихся к творчеству в познавательной деятельности.

Продуктивный вариант обучения состоит из ориентированного, исполнительного и контрольно-систематизирующего этапов. И добывание, и применение знаний, и определение отношений и оценок носит поисковый, творческий характер.

В тактике творческого стиля обучения просматриваются следующие линии поведения:

- *ориентировочный этап* – восприятие или самостоятельное формулирование задачи, анализ условия задачи, прогнозирование процесса поиска и его результатов, формулирование гипотезы, составление плана (проекта, программы) решения;

- *исполнительный этап* – попытки решения задачи на основе известных способов, переконструирование плана решения, нахождение нового способа,

решение задачи новыми способами, проверка, оценка рациональности и эффективности выбранного варианта решения;

- *контрольно-систематизирующий* – введение полученного знания (способа) в имеющуюся у обучаемого систему знаний, представлений, отношений; выход на новые проблемы.

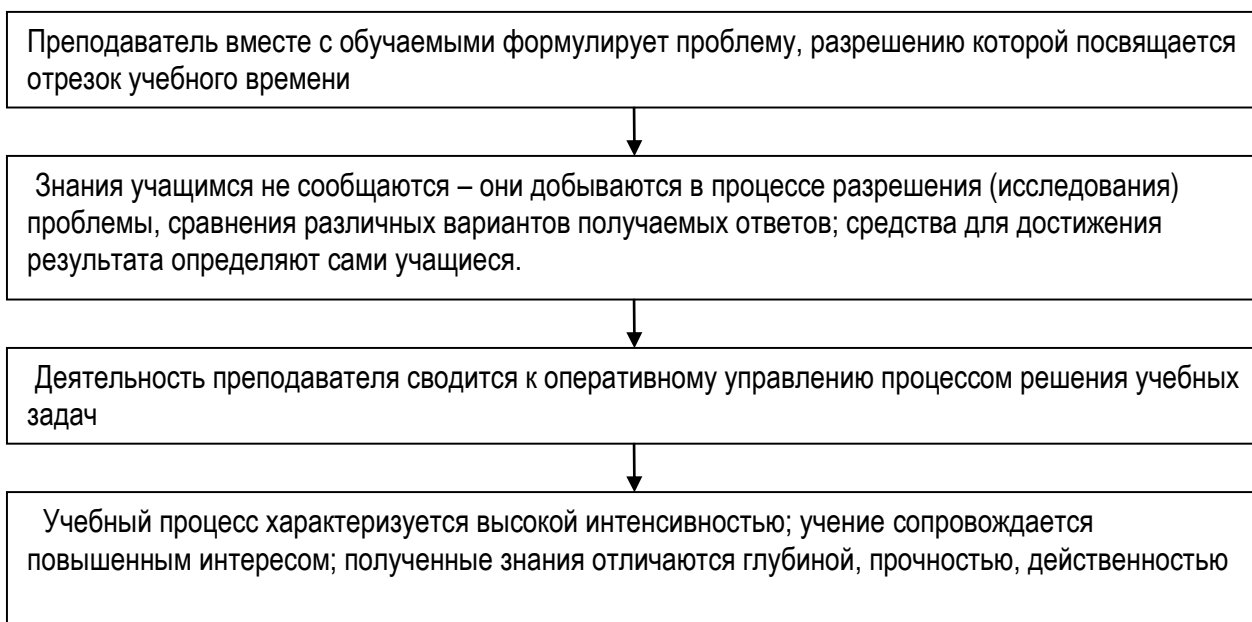


Рис. 15.4. Сущность продуктивного метода обучения

Исследовательский метод обучения предусматривает творческое усвоение знаний. Его недостатки – значительные затраты времени и энергии преподавателей и учащихся. Применение исследовательского метода требует высокого уровня педагогической квалификации.

Программированное обучение – вид обучения, в основе которого лежит кибернетический подход, согласно которому обучение рассматривается как сложная динамическая система, управление которой осуществляется посредством посылки команд со стороны учителя (компьютера) ученику и получения обратной связи (оценка учителем или самооценка).

Программированное обучение возникло в начале 50-х годов XX века, когда американский психолог Б. Скиннер предложил повысить эффективность управления усвоением материала, построив его как последовательную программу подачи порций информации и их контроля. Впоследствии Н. Краудер разработал разветвленные программы, которые в зависимости от результатов контроля предлагали ученику различный материал для самостоятельной работы. Дальнейшее развитие технологии программированного обучения будет зависеть от разработки путей управления внутренней психической деятельностью человека.

Б. Скиннер сформулировал принципы программированного обучения:

- подача информации небольшими дозами;
- установка проверочного задания для контроля и оценки усвоения каждой порции предлагаемой информации;
- предъявление ответа для самоконтроля;
- дача указаний в зависимости от правильности ответа.

Основная цель программированного обучения – улучшение управления учебным процессом.

Особенности программированного обучения заключаются в следующем:

- учебный материал разделяется на отдельные порции;
- учебный процесс состоит из последовательных шагов, содержащих порцию знаний и мыслительных действий по их усвоению;
- каждый шаг завершается контролем (вопросом, заданием и т. д.);
- при правильном выполнении контрольных заданий учащийся получает новую порцию материала и выполняет следующий шаг обучения;
- при неправильном ответе учащийся получает помощь и дополнительные разъяснения;
- каждый учащийся работает самостоятельно и овладевает учебным материалом в посильном для него темпе;
- результаты выполнения всех контрольных заданий фиксируются, они становятся известными как самим учащимся (внутренняя обратная связь), так и педагогу (внешняя обратная связь);
- педагог выступает организатором обучения и помощником при затруднениях, осуществляет индивидуальный подход;
- в учебном процессе широкое применение находят специфические средства программированного обучения.

Модульное обучение предполагает такую организацию учебного процесса, при которой учитель и ученик работают с учебной информацией, представленной в виде модулей. Каждый модуль обладает законченностью и относительной самостоятельностью. Например, *целевой модуль* дает первое представление о новых объектах, явлениях, событиях. *Информационный модуль* представляет собой систему необходимой информации в виде разделов, параграфов книги, компьютерной программы. *Операционный модуль* включает в себя весь перечень практических заданий, упражнений и вопросов для самостоятельной работы по использованию полученной информации. *Модуль для проверки результатов усвоения знаний* может быть представлен системой вопросов для зачета, экзамена, теста и творческих заданий.

Модульное обучение рассчитано на большую самостоятельную работу учащихся при дозированном усвоении учебной информации, зафиксированной в модулях. Иногда этот вид обучения называют блочно-модульным, считая, что каждый модуль формируется при разделении учебной программы в блоки.

Стили обучения определяются доминированием определенной группы методов в общей системе методов и приемов обучения. Они выступают как способ отношения педагога к осуществляемой педагогической деятельности и общению. Различают:

- *репродуктивный стиль обучения*, который предполагает передачу ученикам ряда знаний в виде простого изложения содержания материала и проверки уровня его усвоения. Обучение осуществляется преимущественно в монологической форме: «повторите», «воспроизведите», «запомните», «действуйте по образцу»;

- *творческий стиль обучения*, предполагающий стимулирование учащихся к творчеству, поддержку инициатив. Обучение осуществляется преимущественно в диалогической форме: «выдели главное», «докажи», «сделай выбор и аргументируй его», «объясни и сделай вывод»;

- *эмоционально-ценностный стиль обучения* обеспечивает личностное включение учащихся в учебно-воспитательный процесс на уровне эмпатического понимания и ценностно-смыслового восприятия учебного материала и духовно-нравственного образа самого учителя.

Контрольные вопросы

1. Чем различаются понятия «образование» и «обучение», «образовательный процесс» и «учебный процесс»?
2. Какое понятие – обучение, обучаемость, обученность, по своему значению более широкое?
3. Какие две основные части составляют процесс обучения? Дайте им характеристику.
4. Что является критериями эффективности обучения?
5. Что изучает дидактика?
6. Назовите виды обучения и дайте им характеристику. Какие виды обучения характерны для учебных заведений инновационного типа?
7. Какой стиль обучения не характерен для «субъект-субъектного» взаимодействия? Почему?
8. Что относится к образовательным, к воспитательным и к развивающим требованиям урока как основной формы организации обучения?
9. Какова структура комбинированного урока?

10. Назовите методы, входящие в *классификацию методов обучения по типу познавательной деятельности* и дайте каждому из них характеристику.

Тестовые задания для самоконтроля

1. Обучение – это:

- а) целенаправленный процесс двусторонней деятельности педагога и учащихся, направленный на усвоение знаний, умений, навыков;
- б) целенаправленный процесс формирования нравственных, этических, гражданских чувств учащихся;
- в) целенаправленный процесс формирования нужного поведения учащихся.

2. Движущими силами процесса обучения являются:

- а) закономерности и принципы его построения;
- б) противоречия, возникающие в ходе обучения;
- в) профессионализм педагога;
- г) образовательная активность ученика.

3. Цели обучения определяются:

- а) средствами обучения;
- б) мастерством педагога;
- в) потребностями и возможностями общества;
- г) индивидуальными особенностями учащегося;
- д) педагогами и родителями учащихся.

4. Основными категориями педагогики являются:

- а) воспитание;
- б) знания;
- в) умения;
- г) обучение;
- д) навыки;
- е) образование;
- ж) учение;
- з) преподавание.

5. Основными категориями дидактики являются:

- а) воспитание;
- б) знания;
- в) умения;
- г) обучение;
- д) навыки;
- е) образование;
- ж) учение;
- з) преподавание.

6. Основопологающим компонентом любой системы обучения являются:

- а) основные направления обучающей деятельности;
- б) цели обучения;
- в) методы, приемы и технологии обучения;
- г) результаты обучения.

7. Среди понятий «преподавание», «учение», «обучение», «формирование», «научение», «изучение» наиболее масштабным является:

- а) преподавание;
- б) учение;
- в) обучение;
- г) формирование;
- д) научение;
- е) изучение.

8. Степень совпадения реальных и запланированных результатов учебной деятельности, выраженная в балльной оценке называется:

- а) обученностью;
- б) обучаемостью;
- в) успешностью обучения;
- г) академической успеваемостью.

9. Общая способность к усвоению знаний называется:

- а) обученностью;
- б) обучаемостью;
- в) успешностью обучения;
- г) академическая успеваемостью.

10. Запас усвоенных понятий и способов деятельности, система знаний, умений и навыков, соответствующая норме называется:

- а) обученностью;
- б) обучаемостью;
- в) успешностью обучения;
- г) академическая успеваемостью.

11. Успеваемость в сочетании с эффективностью руководства учебным процессом, обеспечивающего высокие результаты при минимальных затратах, называется:

- а) обученностью;
- б) обучаемостью;
- в) успешностью обучения;
- г) академическая успеваемостью.

12. Процесс усвоения знаний характеризуется последовательностью компонентов:

- а) узнавание, запоминание, воспроизведение, применение знаний на практике, перенос знаний в новые ситуации;
- б) различение, применение знаний на практике, перенос знаний в новые ситуации, запоминание, воспроизведение;
- в) узнавание, воспроизведение, применение знаний на практике, запоминание, перенос знаний в новые ситуации;
- г) запоминание, узнавание, воспроизведение, применение знаний на практике, перенос знаний в новые ситуации.

13. Качество знаний оценивают по группе показателей, таких как:

- а) успеваемость, обучаемость, умения, навыки;
- б) полнота, системность, глубина, действенность, прочность;
- в) начитанность, широкий кругозор;
- г) применение знаний на практике, перенос знаний в новые ситуации.

14. В качестве внешних критериев эффективности процесса обучения принимают:

- а) успеваемость, обучаемость, обученность;
- б) степень адаптации выпускника к социальной жизни и профессиональной деятельности;
- в) темпы роста процесса самообразования;
- г) уровень образованности или профессионального мастерства;
- д) готовность повысить образование.

15. Целенаправленное упорядочивание знаний и умений обучающихся – суть реализации принципа обучения:

- а) наглядности;
- б) доступности;
- в) активности и сознательности;
- г) системности;
- д) научности;
- е) последовательности;
- ж) соответствия возрастным возможностям и уровню подготовленности учащихся.

16. К словесным методам обучения относятся:

- а) опыт, упражнение, лабораторная работа;
- б) чтение, изучение, реферирование, конспектирование;
- в) иллюстрация, демонстрация, наблюдение;
- г) объяснение, разъяснение, рассказ, беседа, инструктаж, лекция;
- д) чтение, рассказ, беседа, дискуссия, диспут, упражнение.

17. К наглядным методам обучения относятся:

- а) опыт, упражнение, лабораторная работа;
- б) чтение, изучение, реферирование, конспектирование;
- в) иллюстрация, демонстрация, наблюдение;
- г) объяснение, разъяснение, рассказ, беседа, инструктаж, лекция;
- д) чтение, рассказ, беседа, дискуссия, диспут, упражнение

18. К практическим методам обучения относятся:

- а) опыт, упражнение, лабораторная работа;
- б) чтение, изучение, реферирование, конспектирование;
- в) иллюстрация, демонстрация, наблюдение;
- г) объяснение, разъяснение, рассказ, беседа, инструктаж, лекция;
- д) чтение, рассказ, беседа, дискуссия, диспут, упражнение.

19. К формам организации обучения относятся:

- а) учебный план, программа, учебные дисциплины;
- б) компьютер, книга, видеомаягнитофон, проектор;
- в) диспут, дискуссия, беседа;
- г) урок, лекция, факультатив, кружок, экскурсия, мастерская.

20. В качестве основы обучения в вузе выступают (ет):

- а) лекции;
- б) семинары, практические занятия;
- в) зачеты и экзамены, коллоквиумы;
- г) самостоятельная работа студентов;
- д) учебная и производственная практики.

Литература

1. Реан, А.А. Психология и педагогика / А.А. Реан. – СПб.: Питер, 2007.
2. Подласый, И.П. Педагогика. В 2-х кн. / И.П. Подласый. – М., 1999.
3. Крысько, В.Г. Психология и педагогика в схемах и таблицах / В.Г. Крысько. – Минск., 1999.
4. Степаненков, Н.К. Педагогика: учеб. пособие / Н.К. Степаненков. – Минск., 1998.
5. Шилова, М.И. Социализация и воспитание личности школьника в педагогическом процессе / М.И. Шилова. – Красноярск., 1998.
- 6 Педагогика: учеб. пособие / под ред. П.И. Пидкасистого. – М., 1998.
7. Профессиональная педагогика / под ред. Батышева. – М., 1997.
8. Слостенин, В.А. Педагогика: учеб. пособие / В.А. Слостенин. – М., 2000.

Глава 16. Воспитание в целостном педагогическом процессе

16.1 Сущность процесса воспитания

Воспитание как часть социализирующего образования может быть определено как специально организованный процесс предъявления социально одобряемых ценностей, нормативных качеств личности и образцов поведения, т. е. процесс приобщения человека к общему и к должному.

Воспитание есть суть и стержень педагогики. Реализуется оно в различных деятельностных формах, в том числе и в обучении знаниям. Но само обучение, может быть воспитанием, может быть антивоспитанием, а может быть нейтральным по отношению к воспитанию.

Воспитанию принадлежит задача пробудить и сформировать в человеке потребность в культуре, стремление действовать, умение понимать и оценивать окружающее, себя, желание достигать целей и реализовывать личностную позицию.

Важнейшая задача воспитания в вузе – так организовать жизнедеятельность студента, чтобы помочь ему научиться принимать ответственные решения, делать выбор в любой жизненной ситуации, чтобы воспитывать совесть; создать благоприятные условия для гуманного самовыражения, самоутверждения, персонификации. «Смыслу не учат – смысл воспитывается», – часто повторял А. Н. Леонтьев, подчеркивая кардинальное различие между обучением и воспитанием. Можно многое знать о мире, людях, себе, утверждает А. Г. Асмолов, но эти научные знания не обусловят поведение до тех пор, пока «не превратятся в путеводный ориентир в ситуации выбора. Вера, совесть, честь, бессовестность – все это смысловые установки личности, которые формируются в деятельности, делах, поступках, а не усваиваются посредством самых правильных поучений».

Целостный подход предполагает: адекватность деятельности каждого педагога общей цели; единство воспитания и самовоспитания, образования и самообразования; установление связей между элементами педагогической системы.

16.1.1. Задачи воспитания

Реальные задачи воспитания можно условно объединить в три группы:

- задачи, направленные на социализацию личности, освоение ею основ культуры;

- задачи, связанные с развитием конкретной личности, индивидуальности;

- задачи, касающиеся средств и способов воспитания.

Вместе с тем наметились и особые, более узкие, задачи:

- воспитание осознанного отношения личности к своему здоровью, саморегуляция деятельности и поведения;

- развитие системно-ролевого подхода к воспитанию, который предполагает концентрацию внимания на освоении различных социальных ролей: в коллективе, в обществе, в мире, в Я-сфере;

- воспитание свободной личности (свободный выбор жизнедеятельности);

- воспитание практичной личности, способной решать реальные жизненные проблемы.

Самовоспитание – деятельность человека, направленная на развитие у себя определённых личностных качеств и системы отношений к миру. Это важнейшая сторона воспитания, реализуемая как под влиянием педагогов и социальной среды, так и на основе индивидуальных и волевых качеств человека.

16.1.2. Принципы воспитания

Принципы воспитания – совокупность благоприятных, необходимых и достаточных условий для успешного протекания воспитательного процесса, исходные положения, определяющие возможность реализации цели и задач воспитания.

М. И. Рожкова и Л. В. Байбородова выделяют следующие принципы:

1. *Принцип гуманистической ориентации воспитания* определяет ребенка как главную ценность в системе человеческих отношений, нормой которых является гуманность. Принцип требует уважительного отношения к каждому человеку, а также обеспечение свободы совести, вероисповедания, мировоззрения, выделения в качестве приоритетных задач заботы о физическом, социальном и психическом здоровье ребёнка.

2. *Принцип социальной адекватности воспитания* требует соответствия содержания и средств воспитания социальной ситуации, в которой организуется воспитательный процесс. Задачи воспитания должны быть ориентированы на реальные социально-экономические условия и предполагать формирование у детей прогностической готовности к реализации разнообразных социальных задач.

3. *Принцип индивидуализации воспитания* предполагает определение индивидуальной траектории социального развития каждого ученика,

выделение специальных задач и включение в виды деятельности, соответствующие его самореализации и самораскрытия.

4. *Принцип социального закаливания* детей предполагает включение воспитанников в ситуации, которые требуют волевого усилия для преодоления возможного негативного воздействия социума, выработки определённых способов этого преодоления, приобретения социального иммунитета, стрессоустойчивости, рефлексивной позиции.

5. *Принцип создания воспитывающей среды* требует создания в учебном заведении таких отношений, которые бы формировали социальность ребёнка. Прежде всего, здесь важно принятие идей о единстве коллектива школы, педагогов, учащихся, сплочение этого коллектива.

16.1.3. Общие закономерности воспитательного процесса

Общие закономерности воспитательного процесса – это существенные внешние и внутренние связи, от которых зависят направленность процесса и успешность достижения педагогических целей.

К общим закономерностям воспитательного процесса относятся следующие закономерности (М. И. Рожкова, Л. В. Байбородова):

- Воспитание ребёнка совершается только на основе *активности* самого ребенка во взаимодействии его с окружающей средой. При этом решающее значение имеет гармонизация интересов общества и личных интересов учащихся при определении целей и задач педагогического процесса.

- *Единство образования и воспитания*: образование направлено на формирование общей культуры человека – формируя знания, человек развивается – развиваясь, человек стремится к расширению сфер своей деятельности и общения, которые в свою очередь, требуют новых знаний и умений. Воспитание является важнейшей задачей образования.

- *Целостность воспитательного процесса* заключается в подчиненности всех его частей и функций основной задаче: формированию человека, развитию индивидуальности и социализации личности.

16.1.4. Подходы к определению сущности воспитания

Социально-экономические и государственно-политические преобразования, начавшиеся в конце 80-х – начале 90-х годов ушедшего века, оказали существенное влияние на идеологию, содержание, способы и средства воспитания молодого поколения. Это нашло отражение в Законе Российской Федерации «Об образовании», «Национальной доктрине

образования в Российской Федерации до 2025 года», а также в «Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года».

В 90-х годах пришла пора переосмысления сущности самого феномена «воспитание» и обозначилось основное направление этого переосмысления – *обращение к человеку в его целостности как био-социокультурному, исторически конкретному духовно активному существу.*

Некоторые авторы ограничивают процесс воспитания *социализацией* (И. Кон), другие сводят воспитание к *формированию потребностей личности и социально-приемлемых способов поведения* (П. Симонов, П. Ершов), третьи видят в воспитании *восхождение к субъектности* (М. Каган).

Педагог-практик действует так, как понимает свою задачу. Для одного *воспитание – это управление развитием личности* (Л. Новикова), для других – *поддержка (или противодействие) опыта, развития личности и организация событий для реализации наметившихся тенденций* (Л. Левшин), для третьих – *воздействие – взаимодействие – сотрудничество, сотворчество.*

Не случайно в связи с таким разнообразием подходов важно подчеркнуть, что в системе образования ***«Воспитание рассматривается как целенаправленная деятельность, ориентированная на создание условий для развития и духовно-ценностной ориентации обучающихся на основе общечеловеческих и отечественных ценностей, оказания им помощи в жизненном самоопределении, нравственном, гражданском и профессиональном становлении».***

Термин «воспитание» происходит от сочетания приставки вос-, означающей восхождение, и слова *питание*, т. е. снабжение организма ребенка как материальной, так и духовной пищей. Другими словами, воспитание означает возвращение человеческой личности, забота о ее росте и развитии.

Воспитание в широком смысле рассматривается как общественное явление: воздействие общества на личность (социализация).

Воспитание в узком смысле рассматривается как специально организованная деятельность педагогов и воспитанников по реализации целей образования в условиях педагогического процесса. Деятельность педагогов в этом случае называется воспитательной работой.

Определение воспитания исследователи формулирует по-разному, но суть остается схожей:

Воспитание – важнейшая функция общества, процесс, складывающийся из целенаправленного влияния на поведение и деятельность человека, всех воспитательных институтов общества, воздействие среды и активности самой личности как субъекта воспитательного процесса (Б. П. Битинас).

Воспитание – целенаправленный и сознательно осуществляемый педагогический процесс организации и стимулирования активной деятельности формируемой личности по овладению общественным опытом, способами творческой деятельности, социальными и духовными отношениями (И. Ф. Харламов).

Воспитание – целенаправленная подготовка подрастающих поколений к жизни.

Воспитание – педагогически рациональное управление процессом развития растущего человека как индивида и субъекта, как личности и индивидуальности (З. И. Малькова).

Воспитание – специально организованное, управляемое и контролируемое взаимодействие воспитателей и воспитанников, конечной целью имеющее формирование личности, нужной и полезной обществу (И. П. Подласый).

Воспитание – организация деятельности школьников, как активной формы проявления их отношений к окружающему миру (Н. Е. Щуркова).

16.1.5. Воспитание как процесс

Структура воспитательного процесса представляет собой взаимосвязь основных элементов:

- целей,
- содержания,
- методов и средств,
- достигнутых результатов.

Воспитание является многофакторным процессом. На него оказывают влияние природная среда, жизненный мир и иерархия общественных ценностей, семья, школа и вуз, детские и молодежные организации, повседневная и профессиональная деятельность, искусство и средства массовой информации.

Среди многообразия факторов выделяют две основные группы: *объективную* и *субъективную*.

✓ К группе объективных факторов относятся:

- Генетическая наследственность и состояние здоровья человека,
- Социальная и культурная принадлежность семьи, оказывающая влияние на непосредственное окружение.
- Обстоятельства биографии.
- Культурная традиция, профессиональный и социальный статус.
- Особенности страны и исторической эпохи.

✓ Группу субъективных факторов составляют:

- Психические особенности, мировоззрение, ценностные ориентации, внутренние потребности и интересы как воспитателя, так и воспитуемого.
- Система отношений с социумом,
- Организованные воспитательные воздействия на человека со стороны отдельных людей, групп, объединений и всего сообщества.

В ходе истории возникла потребность в осмыслении процесса воспитания, определении его специфики, а именно – в уточнении целей воспитания и уровней их реализации, специфике средств и видов воспитания.

Цель воспитания – это ожидаемые изменения в человеке (или группе людей), осуществленные под воздействием специально подготовленных и планомерно проведенных воспитательных акций и действий. Процесс формулировки таких целей, как правило, аккумулирует гуманистическое отношение воспитателя (группы, общества) к личности воспитуемого.

Средство воспитания – это целесообразно организованный методический путь решения определенных воспитательных задач; все то, что используется в воспитательном процессе для его большей эффективности (например, наглядные пособия, произведения изобразительного и музыкального искусства, СМИ, педагогические техники и др.).

Форма воспитания – это педагогически целесообразно организованная коллективная и индивидуальная деятельность, система её организации. Так как воспитательный процесс включает две системы (воспитатель и воспитанник), необходимо, чтобы обе эти системы были готовы к активному взаимодействию. Для этого педагог стремится поставить ребенка в условия, способствующее его активной деятельности. Это достигается с помощью определенных организационных форм (классный час, викторина, экскурсия, клуб и др.).

В качестве *критериев воспитанности* (результат воспитания) человека принимают:

- «добро» как поведение на благо другого человека (группы, коллектива, общества в целом);
- «истину» как руководство при оценке действий и поступков;
- «красоту» во всех формах ее проявления и созидания.

Мера воспитанности человека определяется следующими критериями:

- Широтой и высотой восхождения человека к вышеобозначенным ценностям (добро, истина, красота).

- Степенью ориентации в правилах, нормах, идеалах и ценностях общества и мерой руководства ими в своих поступках и действиях.
- Уровнем приобретенных на основе правил, норм, идеалов и ценностей общества личностных качеств и их иерархией в структуре личности.

16.1.6. Виды воспитания

Виды воспитания классифицируются по разным основаниям. Наиболее обобщенная классификация включает в себя:

- умственное,
- нравственное,
- трудовое,
- физическое воспитание.

В зависимости от различных направлений воспитательной работы в образовательных учреждениях выделяют гражданское, политическое, интернациональное, нравственное, эстетическое, трудовое, физическое, правовое, патриотическое, экологическое, экономическое воспитание.

По институциональному признаку выделяют:

- семейное,
- школьное,
- внешкольное,
- конфессиональное (религиозное),
- воспитание по месту жительства (например, общинное в американской педагогике),
- воспитание в детских, молодежных организациях,
- воспитание в специальных учреждениях.

По стилю отношений между воспитателями и воспитанниками различают:

- авторитарное,
- демократическое,
- либеральное,
- свободное воспитание.

В зависимости от той или иной философской концепции различают:

- прагматическое,
- аксиологическое,
- коллективистское,
- индивидуалистическое и др.

Основными противоречиями, осложняющими организацию воспитательного процесса, являются **противоречия**:

1. Между целями и задачами, выдвигаемыми педагогом и реальным стремлением к их осуществлению.
2. Между отбором содержания воспитания и личным опытом воспитанников.
3. Между избранными педагогом формами и методами педагогического взаимодействия и принятием их учащимися.
4. Между сутью воспитательного процесса в семье и в образовательном учреждении.
5. Между оценкой уровня воспитанности учащихся и их самооценкой.

16.1.7. Методы воспитания

Метод воспитания является одним из инструментов не только воздействия на человека, но и взаимодействия. С их помощью осуществляется реализации целей и содержания процесса формирования личности.

Метод воспитания – это способ взаимодействия педагога и учащихся, в процессе которого формируются сознание, чувства, поведение и система отношений к окружающему миру.

Прием воспитания – это элемент метода, его составляющая, способствующая эффективности воспитательных взаимодействий.

Классификация методов воспитания – это выстроенная по определенному признаку система методов. Она помогает обнаружить в методах специфические и общие особенности, способствует их осознанному выбору и эффективному применению на практике.

Приведем примеры методов воспитания, уточняя их отличительные особенности.

Методы формирования сознания личности.

✓ **Убеждение** – это разностороннее воздействие на разум, чувства и волю человека с целью формирования у него желаемых качеств. В зависимости от направленности педагогического воздействия убеждение может выступать как доказательство, как внушение или как их комбинация. Если мы хотим убедить учащегося в истинности какого-то научного положения, то мы обращаемся к его разуму, и в этом случае необходимо выстроить логически безупречную цепочку аргументов, что и будет доказательством. Если же мы хотим воспитать любовь к Родине, к матери, должное отношение к шедевру художественной культуры, то необходимо обратиться к чувствам воспитанника. В этом случае убеждение выступает как *внушение*. Чаще всего педагог обращается одновременно и к разуму, и к чувствам воспитанника.

Этическая беседа – метод, главная функция которого – привлечение самих учащихся к оценке событий, поступков, явлений жизни и на этой основе формирование у них желаемых отношений к окружающей действительности, к гражданским и нравственным обязанностям. Поводом и сюжетной канвой беседы могут быть факты, раскрывающие социальное, нравственное или эстетическое содержание тех или иных сторон жизни.

Лекция – это развернутое, продолжительное и систематическое изложение сущности той или иной учебной, научной, воспитательной или иной проблемы. Основа лекции – теоретическое обобщение, а конкретные факты, составляющие основу беседы, служат иллюстрацией или исходным отправным моментом.

Диспут – это столкновение мнений с целью формирования суждений, оценок, которое отличает диспут от беседы и лекции как нельзя лучше отвечает обостренной потребности подростков и молодых людей в самоутверждении, стремлении искать смысл в жизни, ничего не принимать на веру, обо всем судить самостоятельно. Диспут учит умению защищать свои взгляды, убеждать в них других людей и в то же время требует мужества отказаться от ложной точки зрения, выдержки не отступать от этических норм и требований.

Пример как метод педагогического воздействия основывается на стремлении воспитанников к подражанию. Давно известно, что слова учат, а примеры влекут. Всматриваясь в других людей, наблюдая и анализируя живые образцы высокой нравственности, патриотизма, трудолюбия, мастерства, верности долгу и т. д., воспитанник глубже и нагляднее осмысливает сущность и содержание социально-нравственных отношений. Особое значение имеет личный пример педагога-воспитателя.

Методы организации деятельности и формирования опыта поведения.

Упражнение – это планомерно организованное выполнение воспитанниками различных действий, практических дел с целью формирования и развития их личности.

Приучение – это организация планомерного и регулярного выполнения определенных действий в целях формирования хороших привычек. В практике воспитательной работы применяется в основном три типа упражнений: *упражнения в полезной деятельности* (имеют целью выработать привычки в труде, в общении со старшими, со сверстниками), *режимные упражнения* (например, соблюдение оптимального режима в семье и учебном заведении приводит к синхронизации психофизиологических реакций организма с внешними требованиями, что благотворно сказывается на здоровье, физических и интеллектуальных

возможностях воспитанника), *специальные упражнения* – это упражнения тренировочного характера, имеющие целью выработку и закрепление умения и навыков.

В учебном процессе все упражнения – специальные, а в воспитательной работе – это приучение к выполнению элементарных правил поведения, связанных с внешней культурой.

Методы стимулирования поведения и деятельности.

Стимулирование – это побуждение, толчок к мысли, чувству, действию.

Соревнование в учебных заведениях сродни лучшим образцам соперничества спортивного. Главная задача педагога – не дать соревнованию выродиться в жесткую конкуренцию и в стремление к первенству любой ценой. Соревнование должно быть проникнуто духом товарищеской взаимопомощи и доброжелательности. Хорошо организованное соревнование стимулирует достижение высоких результатов, развитие ответственности и инициативы.

Поощрение – это сигнал о состоявшемся самоутверждении, потому что в нем содержится общественное признание того подхода, того образа действия и того отношения к действию, которые избраны и реализуются учащимся. Чувство удовлетворения, которое испытывает поощренный воспитанник, вызывает у него прилив сил, подъем энергии, уверенность в своих силах и, как следствие, сопровождается высокой старательностью и результативностью. Но самый главный эффект от поощрения – возникновение острого желания вести себя так и действовать таким образом, чтобы испытать это состояние психического комфорта как можно чаще. Педагогическая целесообразность поощрения возрастает при работе с воспитанниками несмелыми, застенчивыми, неуверенными в себе. В то же время поощрение не должно быть слишком частым, чтобы не привести к обесцениванию, ожиданию награды за малейший успех. Предметом особой заботы педагога должно быть недопущение раздела воспитанников на захваленных и обойденных вниманием. Важнейшее условие педагогической эффективности поощрения – принципиальность, объективность, понятность для всех, поддержка общественным мнением, учет возрастных и индивидуальных особенностей воспитанников.

Наказание – один из старейших методов воспитания. Обосновывая правомерность наказания как метода воспитания, А. С. Макаренко писал: «Разумная система взысканий не только законна, но и необходима. Она помогает оформиться крепкому человеческому характеру, воспитывает чувство ответственности, тренирует волю, человеческое достоинство, умение

сопротивляться соблазнам и преодолевать их». Наказание корректирует поведение воспитанника, заставляет его задуматься, где и в чем он поступил неправильно, вызывает чувство неудовлетворенности, стыда, дискомфорта.

Педагогические требования к применению мер наказания следующие:

- нельзя наказывать за неумышленные поступки;
- нельзя наказывать наспех, без достаточных оснований, по подозрению: лучше простить десять виновных, чем наказать одного невинного;
- сочетать наказание с убеждением и другими методами воспитания;
- строго соблюдать педагогический такт;
- опираться на понимание и поддержку общественного мнения;
- учитывать возрастные и индивидуальные особенности воспитанников.

16.2. Современные подходы к воспитанию

Воспитательная система – специально организованная деятельность педагогов и учащихся, направленная на реализацию выделенных в соответствии с определенной концепцией взаимосвязанных элементов целостного педагогического процесса.

✓ Гуманно-личностный подход к воспитанию

Личность проявляется в детстве, ребенок в школе – полноценная личность. Личность является субъектом, а не объектом в педагогическом процессе. Личность – цель воспитательной системы, а не средство достижения каких-либо целей.

Каждый ребенок обладает способностями, многие дети талантливы. Приоритетными качествами личности являются высшие этические ценности (доброта, любовь, трудолюбие, достоинство, гражданственность и др.). Гуманное отношение к детям включает педагогическую любовь к детям, оптимистическую веру в ребенка, сотрудничество, мастерство общения, отсутствие прямого принуждения, приоритет положительного стимулирования, демократизацию отношений «воспитатель-воспитанник».

✓ Деятельный подход в воспитании

Становление личности происходит в деятельности, во взаимодействии с другими людьми. Следовательно, воспитание можно трактовать как целенаправленную организацию многообразной по видам деятельности школьников как активной формы проявления их отношений к окружающему миру.

Ориентация на реализацию трех сфер деятельности:

- мотивационно-потребностной (установки, ценности, интересы, мотивы);
- содержательной (цели и задачи, проблемы, ориентация в ситуации, программа действий и ее исполнение, результат);
- процессуальной (логические, эвристические методы, методы самоорганизации, методы контроля и самоконтроля).

✓ **Культурологический подход в воспитании**

Воспитание будет тем эффективнее, чем более оно вписано в контекст мировой культуры, а воспитанник будет активно овладевать и творчески развивать лучшие достижения культуры нации, страны, мировой цивилизации.

Приоритетная цель воспитания – развитие личности как человека культуры. Именно в культуре сосредоточены все смыслы человеческого бытия: социального, духовного, логического, эмоционального, нравственного. Содержанием воспитательного процесса являются богатство национальной и мировой культуры, сохранение, воспроизводство и развитие культуры.

✓ **Концепция социального воспитания**

Воспитание – важнейшая функция общества, процесс, складывающийся из целенаправленных влияний на поведение и деятельность человека всех воспитательных социальных институтов, воздействия среды, активности самой личности как субъекта воспитательного процесса.

Приоритетная цель воспитания – становление личности, способной полноценно выполнять систему социальных ролей: функции семейные, профессионально-трудовые, гражданские, геосоциальные и интерсоциальные, саморегулятивные.

✓ **Ценностный подход в воспитании**

Школа, и особенно воспитание, призваны выстроить перед саморазвивающейся личностью тот спектр ценностей, который был бы достоин человек XXI века.

Приоритеты: гармония в человеке духовных и материальных ценностей; значимость общечеловеческих ценностей; осознание российскими школьниками ценности здорового образа жизни, образованности, культуры общения и поведения; стремление к истине, социальная справедливость, честность и достоинство, доброжелательность и гуманность, уважение к таланту и инакомыслию, миролюбие и способность к самодисциплине, любовь к Отечеству.

В эпицентре ценностей – Человек: «Поистине в центре мира стоит человек, и судьба человека определяет судьбу мира через него и для него» (Н. А. Бердяев).

Контрольные вопросы

1. Какие функции наряду с воспитанием выполняет целостный педагогический процесс?
2. Дайте определение понятия «воспитание».
3. Какая из задач воспитания является важнейшей в вузе?
4. Что предполагает целостный подход в воспитании?

5. Какая деятельность человека называется самовоспитанием?
6. Что называют принципами воспитания? На каких принципах основывается современная система воспитания?
7. Дайте определение понятия «цель воспитания».
8. Что такое средство воспитания? Приведите примеры.
9. Что называют формой воспитания? Приведите примеры.
10. Что такое «воспитанность»? Что принимают в качестве критериев воспитанности человека?
11. Назовите основания для классификации видов воспитания.
12. Какие методы относят к методам воспитания?
13. Какие существуют педагогические требования к применению мер наказания?
14. Перечислите основные современные подходы к воспитанию.
15. Что такое воспитательная система?

Тестовые задания для самоконтроля

- 1. Выражение «Смыслу не учат – смысл воспитывается» принадлежит:**
 - а) А. Н. Леонтьеву;
 - б) А. С. Макаренко;
 - в) Н.К. Крупской.
- 2. Основными (базовыми) категориями педагогики являются:**
 - а) личность, субъект, индивид;
 - б) среда, наследственность, воспитание;
 - в) воспитание, обучение, образование;
 - г) созревание, формирование, социализация.
- 3. Структура воспитательного процесса характеризуется последовательностью компонентов:**
 - а) содержание, методы и средства, цель и достигнутые результаты;
 - б) цель, содержание, методы и средства, достигнутые результаты;
 - в) цель, содержание, средства;
 - г) содержание, цель, средства, методы, результаты.
- 4. Основными функциями педагогического процесса являются:**
 - а) формирующая, коррекционная, организационная;
 - б) управления, организации, контроля;
 - в) образовательная, развивающая, воспитательная;
 - г) проектировочная, прогнозирования, коррекционная, воспитательная.
- 5. Целостный подход в воспитании предполагает:**
 - а) соответствие деятельности каждого педагога общей цели воспитания;
 - б) единство воспитания и самовоспитания;

- в) единство образования и самообразования;
- г) установление связей между элементами педагогической системы.

6. К собственно задачам воспитания относятся задачи:

- а) приучение к аккуратности при обучении письму;
- б) связанные с развитием осознанного отношения личности к своему здоровью;
- в) формирования знаний;
- г) саморегуляции деятельности и поведения;
- д) развитие памяти, мышления, воображения.

7. Деятельность человека, направленная на развитие у себя определенных личностных качеств и системы отношений к миру называется:

- а) самообразованием;
- б) самовоспитанием;
- в) самообучением;
- г) воспитанием.

8. Социализация – это процесс и результат включения индивида:

- а) в группу;
- б) в развитие;
- в) в социальные отношения;
- г) в воспитание.

9. Специфическими особенностями первобытного воспитания являются:

- а) коллективное начало;
- б) индивидуальный подход;
- в) передача жизненного опыта;
- г) наличие школ.

10. Принцип воспитания, определяющий ребенка как главную ценность в системе человеческих отношений, требующий уважительного отношения к каждому человеку, называется принципом:

- а) гуманистической ориентации воспитания;
- б) социальной адекватности воспитания;
- в) индивидуализации воспитания;
- г) социального закаливания детей;
- д) создания воспитывающей среды.

11. Воспитание – это:

- а) важнейшая функция общества, процесс, складывающийся из целенаправленного влияния на поведение и деятельность человека, всех воспитательных институтов общества, среды и активности самой личности;

- б) целенаправленный и сознательно осуществляемый педагогический процесс организации и стимулирования активной деятельности, формируемой личности по овладению общественным опытом;
- в) целенаправленный процесс двусторонней деятельности педагога и учащихся, направленный на усвоение знаний, умений, навыков;
- г) деятельность педагога (преподавателя, учителя) по передаче информации, организации учебно-познавательной деятельности учащихся
- д) целенаправленная подготовка подрастающих поколений к жизни;
- е) специально организованное, управляемое и контролируемое взаимодействие воспитателей и воспитанников, конечной целью имеющее формирование личности, нужной и полезной обществу.

12. Ожидаемые изменения в человеке (или группе людей), осуществленные под воздействием специально подготовленных и планомерно проведенных воспитательных акций и действий – это:

- а) цель воспитания;
- б) средство воспитания;
- в) формы воспитания.

13. Наглядные пособия, произведения изобразительного и музыкального искусства, СМИ, педагогические техники – это:

- а) цель воспитания;
- б) средство воспитания;
- в) формы воспитания.

14. Классный час, викторина, экскурсия, клуб – это:

- а) цель воспитания;
- б) средство воспитания;
- в) формы воспитания;

15. Способ взаимодействия педагога и учащихся, в процессе которого формируются сознание, чувства, поведение и система отношений к окружающему миру, – это:

- а) цель воспитания;
- б) метод воспитания;
- в) средство воспитания;
- г) форма воспитания;
- д) прием воспитания.

16. Элемент метода, его составляющая, способствующая эффективности воспитательных взаимодействий, – это:

- а) цель воспитания;
- б) метод воспитания;
- в) средство воспитания;

- г) форма воспитания;
- д) прием воспитания.

17. По стилю отношений между воспитателями и воспитанниками выделяют воспитание:

- а) семейное;
- б) авторитарное;
- в) школьное;
- г) демократическое;
- д) внешкольное;
- е) либеральное;
- ж) религиозное;
- з) воспитание в специальных учреждениях.

18. Специально организованная деятельность педагогов и учащихся, основанная на определенной концепции и направленная на реализацию взаимосвязанных элементов целостного педагогического процесса, называется:

- а) педагогикой;
- б) воспитательная системой;
- в) учебно-воспитательный процессом;
- г) образовательный процессом;
- д) воспитанием.

Литература

1. Подласый, И.П. Педагогика. В 2-х кн. Кн.2 / И.П. Подласый. – М., 1999.
2. Бордовская, Н.В. Педагогика: учеб. для вузов / Н.В. Бордовская, А.А. Реан. – СПб., 2000.
3. Сластенин, В.А. Педагогика: учеб. пособие / В.А. Сластенин. – М., 2000.
4. Степаненков, Н.К. Педагогика: учеб. пособие / Н.К. Степаненков. – Минск., 1998.
5. Шилова, М.И. Социализация и воспитание личности школьника в педагогическом процессе / М.И. Шилова. – Красноярск., 1998.
6. Введение в педагогику самоопределения / ред. кол. Е.С. Рожкова [и др.]. – Томск., 2001.
7. Фрумин, И.Д. Введение в теорию и практику демократического образования / И.Д. Фрумин. – Красноярск, 1998.
8. Смирнов, С.Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности / С.Д. Смирнов. – М., 1995.

Глава 17. Семья как социокультурная среда формирования личности

17.1. Семья как социальная группа и общественный институт

Семья – малая социальная группа людей, связанных между собой отношениями, проживающих вместе и ведущих совместное хозяйство.

«Семья – ячейка общества (малая социальная группа), важнейшая форма организации личного быта, основанная на супружеском союзе и родственных связях, т. е. отношениях между мужем и женой, родителями и детьми, братьями, сестрами и другими родственниками, живущими вместе и ведущими общее хозяйство» (Соловьев, 1977).

«Семья есть необходимый социальный институт и подчинена тем же законам, что и государство, хозяйство и пр. Семья очень связана с хозяйственным строем и имеет мало отношения к любви, вернее имеет отношение к каритативной любви и лишь косвенное отношение к полу. Элементы рабства всегда были сильны в семье, и они не исчезли и до настоящего времени. Семья есть иерархическое учреждение, основанное на господстве и подчинении. В ней социализация любви означает ее подавление» (Бердяев, 1989).

Семья является не только *социальной группой*, но и *общественным институтом*.

По определению социологов, «*институтом*» называется совокупность социальных ролей и статусов, предназначенная для удовлетворения определенной социальной потребности.

Под статусом понимается *позиция* человека в обществе с определенными правами и обязанностями, а *роль* – это ожидаемое поведение, связанное с определенным статусом.

Семья как сложное образование становится объектом внимания различных разделов психологии: социальной, возрастной, клинической, педагогической и др. Предметом изучения становится семья как социальный институт, малая группа и система взаимоотношений.

17.1.1. Психология семейных отношений

С психологической точки зрения, *семейные отношения* – это отношения, объединенные деятельностью людей, регулируемые моральными ценностями и нормами.

Семья и брак возникли на довольно позднем этапе развития общества. Наиболее ранней формой брачно-семейных отношений был групповой брак. Formой общежития являлась родовая коммуна. Она состояла из мужской и

женской групп и обеспечивала не только биологическое воспроизводство, но также вскармливание и воспитание детей. Помимо мужской и женской групп в коммуне выделялась детская группа, которая была более тесно связана с женской. Пространство психологической близости строилось следующим образом (рис. 17.1):

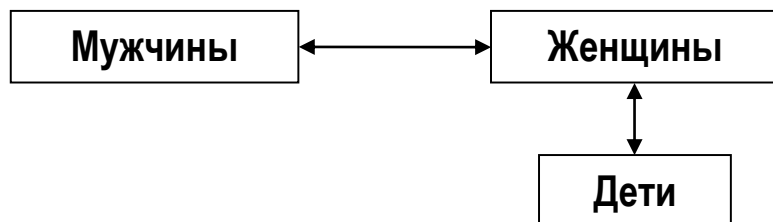


Рис. 17.1. Структура психологической близости в коммуне

Отношения не были персонифицированы: существовали отношения не «личность-личность», а «группа-группа».

В первобытном периоде типичными были следующие виды брачно-семейных отношений:

1) неделимая семья, состоящая из группы родственников; женщины и дети не имеют определенного мужа и отца;

2) сегментарная семья: глава семьи имеет отдельных жен, у братьев – общие жены, а все сестры имеют несколько общих мужей;

3) индивидуальная семья: общность жен уничтожена, каждый мужчина имеет одну или несколько жен (моногиния, полигиния), или женщина имеет несколько мужей (полиандрия).

Следующим этапом развития брачных отношений является моногамный брак в его современном виде. На первый план выдвигается мужчина. *Патриархат* по своей психологической сущности выражает не власть мужа, а власть отца, поскольку связан с наследственным правом.

За несколько тысячелетий до нашей эры в кодексе вавилонского царя Хаммурапи было закреплено неравенство супругов – кодекс признает моногамию, но разрешает мужу брать наложниц, а за неверность особо строго карает жену. Подобные законы издавались и в древние и в Средние века во всех странах. И в России, где женщина была в полной зависимости от мужа, эта зависимость закреплялась законодательством.

Однако все чаще встречи мужчин и женщин стали носить избирательный характер, что постепенно вылилось в создание семьи. Постепенно *моногамия из доминирующего поведения становится доминирующей ценностью.*

В моногамных парах большое значение имеет выбор, семьи строятся на основе любви, ценится супружеская верность.

Впервые в истории равенство мужчин и женщин перед законом провозгласила французская революция 1793 года, когда были введены брак по взаимному согласию, система разводов, отменено различие детей на законных и незаконных.

Традиционно «ядром» семьи считают супружескую пару с добавлением к нему детей, родственников, родителей супругов.

Среди определений семьи, построенных по категориям семейных отношений, выделяется определение, данное А.Г. Харчевым: ***семья – это «исторически конкретная система взаимоотношений между супругами, между родителями и детьми как малой группы, члены которой связаны брачными или родственными отношениями, общностью быта и взаимной моральной ответственностью, социальная необходимость в которой обусловлена потребностью общества в физическом и духовном воспроизводстве населения».***

Среди семьеобразующих отношений выделяют различные стороны семейной жизнедеятельности. Так, А. И. Антонов утверждает, что семью создает *отношение родители-дети*, а брак оказывается легитимным признанием тех отношений между мужчиной и женщиной, тех форм сожительства или сексуального партнерства, которые сопровождаются рождением детей. Он обращает внимание на *пространственную локализацию семьи* – жилище, дом, собственность – и *экономическую основу семьи* – общесемейную деятельность родителей и детей, выходящую за узкие горизонты быта и потребительства.

Антонов определяет семью как общность людей, основанную на единой общесемейной деятельности, связанных узами супружества – родительства – родства, и тем самым осуществляющую воспроизводство населения и преемственность семейных поколений, а также социализацию детей и поддержание существования членов семьи. Основной структурой в этом варианте выступает семья, представленная в триединстве отношений супружества – родительства – родства. Выпадение одного из звеньев, по Антонову, характеризует фрагментарность семейных групп, в полном смысле слова семьями не являющихся: это молодые супруги без детей, разведенные пары, пожилые люди, проживающие без взрослых детей, овдовевшие супруги с детьми, проживающие в фактическом браке пары, имеющие детей и т. д. Удовлетворенность браком – это реализация образа идеальной семьи.

Между понятиями «брак» и «семья» существует тесная взаимосвязь, но и немало особенного. Так, брак и семья возникли в разные исторические

периоды. А. Г. Харчев определяет брак «как исторически меняющуюся социальную форму отношений между мужчиной и женщиной, посредством которой общество упорядочивает и санкционирует их половую жизнь и устанавливает их супружеские и родительские права и обязанности».

По мнению Харчева, семья представляет собой более сложную систему отношений, чем брак, поскольку она, как правило, объединяет не только супругов, но и их детей, а также других родственников или просто близких супругам и необходимым им людей.

17.1.2. Функции семьи

В отечественной науке понятие функций семьи соотносится с понятиями семейной роли и структуры семьи. Э. К. Васильева, А. Г. Харчев, М. С. Мацковский и др. определяют функции семьи как основное содержание совокупности социальных ролей в семье.

По мнению Н. Я. Соловьева, функций семьи столько, сколько видов потребностей в устойчивой, повторяющейся форме она удовлетворяет.

- **Специфические функции** – вытекают из сущности семьи и отражают ее особенности как социального явления: рождение (**репродуктивная**) содержание (**экзистенциальная**), и воспитание детей (функция **социализации**), которые сохраняются при всех изменениях общества.

- **Неспецифические** – накопление и передача собственности, статуса, организация производства и потребления, отдых и досуг, забота о здоровье и благополучии членов семьи, создание микроклимата, способствующего снятию напряжения и самосохранению «Я» каждого члена семьи и др. Эти функции раскрывают исторически преходящую картину жизнедеятельности семьи.

И. В. Гребенников относит к функциям семьи:

- **репродуктивную;**
- **экономическую;**
- **воспитательную;**
- **коммуникативную (организации досуга и отдыха).**

Э.Г. Эйдемиллер и В.В. Юстицкис относят к функциям семьи:

- **воспитательную;**
- **хозяйственно-бытовую;**
- **эмоциональную;**
- **духовного общения, первичного социального контроля;**
- **сексуально-эротическую.**

Нарушение нормального функционирования семьи, как правило, возникает при ослаблении хотя бы одной функциональной линии (рис. 17.2). Данное явление называется *дисфункцией семьи*. Если в семейных отношениях возникают напряжения, психологи советуют «прогнать себя» по всем функциям и установить, какая линия ослаблена (натянута).

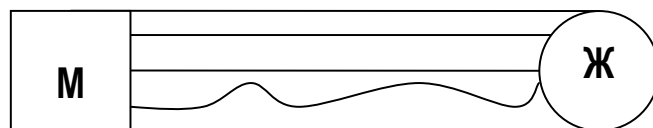


Рис. 17.2. Дисфункция семьи

Исследователи единодушны в том, что функции отражают исторический характер связи между семьей и обществом, динамику семейных изменений на разных исторических этапах. Современная семья утратила многие функции, цементирующие ее в прошлом: производственную, охранительную, образовательную и др.

Однако часть функций является устойчивой к изменениям, и в этом смысле их можно назвать *традиционными* (Л. Б. Шнейдер).

Традиционные функции семьи:

✓ **Хозяйственно-экономическая** – связана с питанием семьи, приобретением и содержанием домашнего имущества, одежды, организацией жизни и быта семьи, формированием и расходованием бюджета. В сфере «домашних дел» формируются внутрисемейные отношения, содержание которых определяется видом хозяйственной деятельности. В последние годы наметилась тенденция к активизации собственно экономической функции семьи: появились семейные предприятия в различных сферах деятельности.

✓ **Репродуктивная** – связана с воспроизводством рода. Супружеская любовь в значительной мере зависит от характера удовлетворения сексуальных потребностей, особенностей их регулирования и отношения супругов к проблеме деторождения, самим детям. В нынешних условиях проблема деторождения сопряжена с противоречием: с одной стороны, дети – это фактор стабилизации семьи, а с другой – это масса проблем для их жизнеобеспечения.

✓ **Регенеративная** (от лат. *regeneratio* – *возрождение, возобновление*) – связана с наследованием статуса, фамилии, имущества, социального положения. Сюда можно отнести передачу фамильных драгоценностей (не только ювелирные украшения, но и альбом с семейными фотографиями).

✓ **Образовательно-воспитательная** (социализация) – связана с удовлетворением потребности в отцовстве и материнстве, контактах с

детьми, их воспитании, самореализации в детях. Семейное воспитание более эмоционально по своему характеру, чем любое другое воспитание, ибо проводником его является родительская любовь, вызывающая ответные чувства (А. И. Захаров).

✓ **Рекреативная** (от лат. *rekreatio* – *восстановление*) – связана с отдыхом, организацией досуга, заботой о здоровье и благополучии членов семьи.

Кроме традиционных можно выделить функцию, возникшую в современной семье. Это **психотерапевтическая функция**.

В настоящее время семейное существование в значительной степени зависит от стабильности близких эмоциональных отношений. Психотерапевтическая функция семьи позволяет ее членам удовлетворять потребности в симпатии, уважении, признании, эмоциональной поддержке, психологической защите.

По мнению А. И. Захарова, в семье как в интимной первичной группе предполагается эмоциональное влечение ее членов друг к другу – уважение, преданность, симпатия, любовь. Именно эти чувства способствуют интимности, доверительности в семейных отношениях, прочности семейного очага.

17.1.3. Нормально функционирующая и дисфункциональная семья

✓ **Нормально функционирующая семья** (гармоничная семья) – это семья, которая ответственно и дифференцированно выполняет свои функции, вследствие чего удовлетворяется потребность в росте и изменениях как семьи в целом, так и каждого ее члена.

Нормальная семья – понятие условное. Таковой считают семью, которая обеспечивает требуемый минимум благосостояния, социальной защиты ее членам и создает потребные условия для социализации детей до достижения ими психологической и физической зрелости.

С точки зрения М. Мид, мужчина – наследник традиций, должен обеспечивать женщин и детей. С ее точки зрения, не столь важно, чьи дети, является мужчина биологическим отцом или нет, однако во всем мире существует представление о долге и семье, за которую ответственен мужчина. Муж приносит пищу в дом, жена ее готовит, муж обеспечивает семью, жена воспитывает детей. М. Мид считает, что требуются особые социальные усилия, чтобы мужчина выполнял обязанность кормить семью и детей, поскольку у этой социальной обязанности нет биологического механизма, между тем как материнская привязанность к ребенку – природная.

Поэтому каждое поколение молодых мужчин должно учиться родительскому поведению в семье: их биологическая роль дополняется социальной, выученной родительской ролью.

Мужчина может доминировать в семье, может занимать подчиненное положение, он может быть психологически близок к жене и ребенку, может быть эмоционально отдален от них, может любить или не любить жену и, соответственно, быть любимым или не любимым, но он **всегда должен нести ответственность за семью**.

Если мужчина несет ответственность за себя и за семью, ее настоящее и будущее, семью можно считать «нормальной».

Э. Эриксон считал, что главной причиной прихода Гитлера к власти в Германии являлась потеря авторитета отцов в глазах сыновей. Гитлер выступал в качестве «идеального» заместителя отца.

Хорошим браком считается тот, который характеризуется следующими признаками (Ледерер, Джексон):

- толерантность;
- уважение друг к другу;
- честность;
- желание быть вместе;
- сходство интересов и ценностных ориентаций.

Стабильный брак обуславливается *совпадением интересов и духовных ценностей* супругов и *контрастностью их личностных качеств* (А. Н. Обозова) в сочетании с умением членов семьи вести переговоры по всем аспектам совместной жизни.

✓ **Дисфункциональные семьи** оказываются неспособными удовлетворять потребности друг друга в личностном и духовном росте.

В результате исследования мотивов вступления в брак (Э. Г. Эйдемиллер, В. Юстицкис) в дисфункциональных семьях удалось выявить следующие:

1. Мотив «бегство от родителей», как пассивный протест против власти родителей. Такой брак скорее является попыткой компенсировать собственную пустоту, нежели способом обогатить жизнь (Э. Фром) – 50%.
2. Заключение брака по мотиву «долженствования» (например, партнерша забеременела или же половая близость сопровождалась переживанием вины) – 49%.
3. Мотив «одиночество» встречается у людей, которые переехали на новое место жительства. Они заключили брак с теми людьми, которых знали ранее или которых рекомендовали сослуживцы. Либо это следствие переживания экзистенциальной пустоты – 26,6%.

4. Следование традиции (инициатива родителей) – 25%.
5. Любовь – 0%.
6. Престиж, поиск материальных благ – 0%.
7. Мечь – 3,1%.

Наиболее часто в работе с дисфункциональными семьями встречаются следующие **проблемы**:

1. *Ошибочный выбор партнера.* Самыми частыми были ожидания, что муж/жена будут напоминать мать/отца.

2. *Незавершенные отношения с родительской семьей.* Супруги вместо того чтобы советоваться друг с другом при решении проблем обращаются за советом к своим родителям.

3. *Утрата иллюзий («синдром утопий»).* Супруги считали, что они женились по любви и ради любви, но ожидаемого счастья нет. На самом деле в их отношениях преобладает не реальная оценка эмоциональной составляющей, а преувеличенные сексуальные фантазии. Потребность в опеке и доминировании оказалась важнее реальных сексуальных отношений.

4. *Переживание растерянности.* Типичный вопрос при этом: почему мы живем вместе? Потому, что хотим этого или потому, что обязаны?

5. *Гражданский брак как попытка избежать ответственности* – юридической, финансовой и т. д. Под влиянием феминистских организаций стали популярны идеи, что семья устарела, что на смену ей должен прийти гражданский или «пробный» брак. Эта ситуация соответствует немецкой поговорке: не обязательно покупать корову, чтобы пить молоко. Отказ от семьи как формы регуляции социальных отношений создает тревожную ситуацию. Не случайно Джей Хэйли говорит, что наличие свекров и тестей – единственное, что отличает людей от животных: для многих главными ценностями семейной жизни является уважение традиций и связь с родительскими семьями. Среди сексуальных меньшинств наоборот преобладают требования узаконить их браки и разрешить им усыновление детей.

Мешает установлению гармоничных семейных отношений иррациональность мышления, которая проявляется в наличии неких предубеждений и **«семейных мифов»** у членов семьи:

Миф о вечной любви.

Миф о волшебной силе любви.

Миф о внешней детерминации эмоции.

Миф об абсолютности понятий (категоричность).

Миф о «злой судьбе», «злой воле».

Миф о постоянстве супружеского счастья.

Миф о том, что члены семьи досконально знают друг друга.

Миф о необходимости жертвовать друг для друга.

Миф о том, что супруги – это «одно тело и одна душа».

Для реального достижения счастья в семейной жизни, гармонии семейных отношений необходима замена мифологического мышления на практическое решение актуальных проблем. Как правило, в семейных отношениях возникает *5 проблемных сфер*, к которым относятся

- домашнее хозяйство и распределение бюджета;
- воспитание детей;
- организация и проведение досуга;
- сексуальная жизнь супругов;
- общение.

Асоциальными причинами, вызывающими дисфункцию семейных отношений, можно назвать жестокость, агрессивность, психические и сексуальные отклонения, низкий прожиточный уровень, безработицу членов семьи, нарушение связи между поколениями, отсутствие одного из родителей, конфликты между родителями и т. д., но важнейшими являются алкоголизм родителей, наркомания, проституция, детская безнадзорность.

17.1.4. Типы семьи

По структурному составу различают (Е. А. Личко) следующие типы семьи:

- полная семья (есть мать и отец);
- неполная семья (есть только мать или отец);
- искаженная или деформированная семья (наличие отчима вместо отца или мачехи вместо матери).

По функциональным особенностям (см. выше):

- гармоничная семья;
- дисгармоничная (дисфункциональная) семья.

Е. А. Личко выделяет следующие причины дисгармонии:

1) нет партнерства между родителями (один из них доминирует, другой – только подчиняется);

2) деструктурированная семья (нет взаимопонимания между членами семьи, существует излишняя автономия, нет эмоциональной привязанности и солидарности между членами семьи в решении жизненных проблем);

3) распадающаяся семья (конфликтная, с высоким риском развода);

4) ригидная псевдосоциальная семья (доминирование одного члена семьи с чрезмерной зависимостью других, жесткая регламентация семейной

жизни, нет двусторонней эмоциональной теплоты, ведет к автономизации духовного мира членов семьи от вторжения властного лидера).

По типу власти в семье существует:

- матриархальная;
- патриархальная;
- эгалитарная (от франц. *egalite* – равенство).

Социологи различают следующие основные формы семьи:

1. *Нуклеарная семья* состоит из родителей и детей, которые от них зависят.

2. *Расширенная семья* включает нуклеарную семью и родственников (бабушек, дедушек, внуков, сестер, братьев и др.).

3. *Элементарная семья* – семья, состоящая из трех членов: муж, жена, ребенок.

С точки зрения В. Сатир, Э. С. Спиваковской семья рассматривается как *социальная среда, способствующая личностному росту*.

Огромное значение имеет внутрисемейное общение:

- однозначное – общение, в котором человек проявляет то, что чувствует реально, истинные эмоции (содержание всех коммуникативных каналов одинаково);
- двусмысленное – противоречивое содержание коммуникативных каналов (партнер находится в растерянности: чему верить?).

Характеристика семьи по критерию «благополучная, неблагополучная»:

- *благополучная* – особая жизненная сила и комфорт в семье; уверенность в себе характерны для членов семьи; общение однозначное, открытое.
- *благополучная семья* – образцами ее являются люди зрелые в личностном плане, и дети тоже зрелые соответственно своему возрасту.
- *неблагополучная* – печать несчастья на лицах; общение двусмысленное, спутанное, нечестное, страх быть отвергнутым, наказанным. *Неблагополучная семья* – незрелая – встречаются две «полуличности» в надежде что-либо «путное» сделать.

17.1.5. Молодая семья

Молодой считается семья, начиная с момента заключения брака и до рождения первого ребенка.

Несмотря на то, что многие решают отложить заключение брака, по-видимому, существует некий оптимальный возраст для этого. Глик и Нортон отмечают, что женщины, вышедшие замуж до достижения 20-летнего возраста, разводятся в 2 раза чаще, чем заключившие брак в 20–29-летнем возрасте. Если же вступить в брак после 30 лет, то шансы развестись

увеличиваются в 1,5 раза по сравнению с предыдущей возрастной группой. В связи с этим Моника Мак-Голдрик заключает, что «хотя заключить брак лучше позже, чем раньше, однако слишком сильное отклонение в ту или другую сторону одинаково неблагоприятно сказывается на преодолении переходных состояний».

Первая важнейшая задача семьи заключается в том, чтобы супруги функционировали в рамках *семейной системы*. Супругам следует установить новые отношения с *расширенными семьями*; их роли сына и дочери должны стать вторичными, уступив место ролям мужа и жены.

Способность пары к близким и независимым отношениям зачастую определяется тем, **насколько каждому из супругов удалось стать самостоятельной личностью в родительской семье**. Тех же, кому не удалось обрести автономию в рамках родительской семьи, отличает эмоциональная холодность или же они склонны формировать парные отношения, доминирующие над их личными интересами. Прежде, чем объединиться и создать пару, каждый человек должен стать самостоятельным «Я».

Супруги, не сумевшие достичь самостоятельности в собственной семье, продолжают сохранять зависимость от расширенной семьи. Зачастую супруги формируют отношения *псевдонезависимости* от родительской семьи. Боуэн подчеркивает, что супруг склонен дистанцироваться от родительской семьи с тем, чтобы избежать интенсивных эмоциональных переживаний, однако неудовлетворенная потребность в близости заставляет интенсифицировать супружеские отношения. Когда же напряжение в супружеских отношениях достигает определенного уровня, супруг вновь может эмоционально отдалиться. Таким образом, *причиной эмоционального разрыва может послужить потребность семьи в близости и неразрешимая проблема тесных взаимоотношений одного из супругов с родительской семьей*.

По мнению Мак-Голдрик, ряд перечисленных ниже факторов может осложнить начальную фазу развития семьи:

1. Пара встречается или заключает брак вскоре после утраты значимого человека.
2. Супружеские отношения формируются на фоне стремления дистанцироваться от родительской семьи.
3. Семейные традиции и происхождение супругов (например, религиозные убеждения, образование, социальный класс, национальная принадлежность, возраст и т. д.) существенно различаются.

4. Супруги выросли в семьях с разным составом (например, многодетная семья и семья с одним ребенком).
5. Пара проживает слишком близко или слишком далеко от хотя бы одной из родительских семей.
6. Пара зависит от членов расширенной семьи материально, физически или эмоционально.
7. Брак заключается в возрасте до 20 или после 30 лет.
8. Брак после периода ухаживания продолжительностью менее 6 мес. или свыше 3 лет.
9. Свадьба в отсутствие членов семьи или друзей.
10. Беременность жены до свадьбы или в течение первого года после замужества.
11. Плохие отношения одного из супругов со своими сиблингами или родителями.
12. Собственное несчастливое, по мнению хотя бы одного из супругов, детство или отрочество.
13. Нестабильность брачных паттернов в одной из расширенных семей.

Каким образом воспроизводятся отношения родителей к детям в новой семье?

Исходя из гипотезы подражания, молодые супруги должны воспроизводить в новой семье те способы воспитания, которые применяли их родители к их братьям и сестрам, а не к ним самим. Наибольшие трудности должны возникать у родителей, бывших единственными детьми. Они не получили образца для подражания и должны переносить на детей способы поведения своих родителей по отношению друг к другу. Следовательно, они должны относиться к детям как к взрослым, более того – как к своим партнерам: мать должна одинаково вести себя по отношению к мужу и сыну, а муж сходно вести себя с женой и дочерью.

По другой гипотезе «воспроизводства отношений» – ребенок относится к другим так же, как родители относились к нему. И более того, сам относится к себе, как относились родители к нему в детстве. Ребенок интериоризирует (переносит внутрь своей психики) способы родительского отношения и управления поведением ребенка: доминирование становится жестким саморуководством; пристыживание преобразуется в самообвинение и т. д.

17.1.6. Жизненный цикл семьи

В отечественной психологии известна периодизация Э. К. Васильевой, которая выделяет 5 стадий жизненного цикла семьи:

1. Зарождение семьи до рождения ребенка.

2. Рождение и воспитание детей.
3. Окончание выполнения семьей воспитательных функций.
4. Дети живут с родителями и хотя бы один из них не имеет собственной семьи.
5. Супруги живут одни или с детьми, имеющими собственные семьи.

По мере роста каждого члена семейного коллектива семья должна пройти определенные этапы, которые сопровождаются кризисом и повышенной тревожностью.

Нормативный кризис – это период семейной истории, во время которой в семье возрастает эмоциональный дискомфорт и появляется необходимость изменений сложившихся взаимоотношений вследствие того, что семья проходит события, естественные практически для каждой семьи.

Дюваль предложил следующую периодизацию жизненного цикла семьи:

✓ **Нулевая стадия** – период ухаживания.

Нормативный кризис – начало семейной жизни, заключение брака (распределение обязанностей).

✓ **1-я стадия** – от начала совместной жизни до рождения ребенка. На этой стадии возникает множество задач, которые предстоит решить.

1. *Выработка взаимодовлетворяющего распределения обязанностей и ролей*

Семейная роль определяет модель ролевого поведения в семье и соответствующие ей ролевые ожидания или наоборот. Наиболее существенная роль – главы семьи.

Т. С. Яценко выделяет 4 основные супружеские роли, которые подразумевают под собой комфортное общение и взаимопонимание:

- друг,
- сексуальный партнер,
- опекун,
- покровитель (материальное обеспечение и принятие наиболее важных решений).

У супругов не может быть только одного типа роли, важно выбрать смешанный тип роли и взаимодополняющий. Нежелательно, когда супруг выбирает роль «родителя» или «ребенка».

К. Киркпатрик выделяет 3 типа ролей:

- традиционная – муж является главой, принимает решения;
- товарищеская – общение, секс;
- партнерские – экономически равноправные и в плане семейных обязанностей тоже равноправные.

Супружеские роли формируются под влиянием семейной истории.

Аспекты семейной истории:

- положение ребенка в подсистеме детей. У более младших детей больше развито чувство неполноценности (А. Адлер). Психологическая разница между детьми в том, что младший ребенок более инфантилен, чем старший;
- семейная жизнь самих родителей – некоторые сценарные модели поведения заимствованы у родителей. У родителей также заимствуются модель и стереотип общения, который переносится на свою семью;
- структурные особенности родительской семьи

2. *Необходимость сформировать коммуникативные средства, позволяющие выработать чувства и не задевать самолюбие других, а также для совместного принятия решения, касающегося всей семьи.*

3. *Необходимость сформировать с родителями отношения, которые находятся в золотой середине от полного разрыва до полной подчиненности родителям.*

4. *Чтобы партнеры приняли другого, какой он есть, и отказаться от попыток перевоспитать друг друга.*

Динамика взаимоотношений: важно, чтобы влюбленность переросла в любовь – более эмоционально стабильное и зрелое состояние. Для данного периода характерен феномен «идеализации партнера». Период заканчивается рождением чувства «Мы».

Нормативный кризис – рождение первого ребенка:

1. Система распределения обязанностей оказывается непригодной, все надо менять.

2. Требуется перестройка взаимоотношений с прародителями;

3. И мужчины и женщины испытывают определенные негативные переживания, состояние фрустрации (уход с работы, декретный отпуск и т. д.).

Необходимо найти варианты, благодаря которым удовлетворятся потребности общения у женщин. Для мужчин необходимо принять активное участие в уходе за ребенком.

Закономерности развития семьи, цикличность развития семьи – индивидуальны.

✓**2-я стадия** – рождение первого ребенка. Нормативный кризис после 3–5 лет совместной жизни. Если в семье не разрешены проблемы первого года жизни или остались неразрешенные вопросы по перестройке семьи после рождения первого ребенка, возможен развод. Период рождения ребенка характеризуется оформлением образов отца и матери.

✓**3-я стадия** – семья и ребенок дошкольник. Появление второго ребенка. Если в семье есть дети в возрасте от рождения до школы – это «*семья с маленьким ребенком*». Для такой семьи характерны проблемы с формированием новых взаимоотношений. Критический момент в жизни семьи – ребенок идет в детский сад. Это приводит к перестройке семейных отношений.

Очередной кризис возможен, когда первый ребенок идет в первый класс. По сравнению с детским садом – опять *перераспределение обязанностей* по отношению к ребенку.

✓**4-я стадия** – период, когда первый ребенок пошел в первый класс и до подросткового возраста – называется «*семья со школьниками*».

Возникают проблемы в родительско-детских отношениях, конфликты «отцов и детей». Этот период заканчивается после подросткового возраста.

Переходный возраст – нормативный кризис семьи. Перераспределение власти в семье – нужно поделиться с ребенком. Как правило, семьи держатся за стереотип. Возникает страх изменений (мы лучше пострадаем, но будет все по-старому). От родителей требуется перестройка способов общения с ребенком. Желательно отойти от стереотипов.

✓**5-я стадия** – семья и рождение новой семьи. Уход первого ребенка из семьи, начало его самостоятельной жизни. Это «*семья с взрослеющими детьми*» – от автономизации старшего ребенка до автономизации младшего ребенка. Воспитательная миссия по отношению к ребенку исчерпана. Особенно сложно тем родителям, между которыми ребенок – основа отношений.

✓**6-я стадия** – семья в период ухода детей. Очередной *нормативный кризис семьи – синдром «опустевшего гнезда»*. Для прародителей тоже кризисная ситуация, когда у их детей рождаются дети. «Синдром опустевшего гнезда» может и не наступить, если прародители участвуют активно в воспитании внуков.

✓**7-я стадия** – геронтологический период. *Последний нормативный кризис в жизни семьи – уход одного из родителей.*

Считается, что срок от 0 до 22 лет является «золотым сечением» – события семьи повторяются.

17.2. Влияние семьи на становление личности

Традиционно главным институтом воспитания является семья. То, что ребенок в детские годы приобретает в семье, он сохраняет в течение всей последующей жизни. В семье закладываются основы личности ребенка, и к

поступлению в школу он уже более чем на половину сформировался как личность.

Семья может выступать в качестве как положительного, так и отрицательного фактора воспитания.

Семья – это особого рода коллектив, играющий в воспитании основную, долговременную и важнейшую роль. У тревожных матерей часто вырастают тревожные дети; честолюбивые родители нередко так подавляют своих детей, что это приводит к появлению комплекса неполноценности; несдержанный отец, нередко, сам того не ведая, формирует подобный тип поведения у своих детей.

По мнению Э. Арутюнянц, существует три варианта семьи:

- **Традиционная** – воспитывается уважение к старшим, педагогическое воздействие осуществляется сверху-вниз, основным требованием является подчинение. Итогом социализации ребенка в такой семье является способность легко вписаться в вертикально организованную структуру общества. Дети из таких семей легко усваивают традиционные нормы, но испытывают трудности в формировании собственных семей. Они неинициативны, негибки в общении, действуют исходя из представления о должном.

- **Детоцентрическая** – главной задачей родителей считается обеспечение счастья ребенка. Воздействие осуществляется, как правило, снизу-вверх. Существует «симбиоз» ребенка и взрослого. В результате у ребенка формируется высокая самооценка, ощущение собственной значимости, но возрастает вероятность конфликта с социальным окружением за пределами семьи. Поэтому ребенок из такой семьи может оценивать мир как враждебный. Очень велик риск социальной дезадаптации и, в частности, учебной дезадаптации ребенка после поступления в школу.

- **Супружеская** – расписывается розовыми красками. Цель в этой семье: взаимное доверие, принятие и автономность ее членов. Воспитательное воздействие – горизонтальное, диалог – равных (родителя и ребенка). В семейной жизни всегда учитываются взаимные интересы, причем, чем старше ребенок, тем больше. Итогом такого воспитания является усвоение ребенком демократических ценностей, гармонизация его представлений о правах и обязанностях, свободе и ответственности, развитие активности, самостоятельности, доброжелательности, адаптивности, уверенности в себе и эмоциональной устойчивости. Вместе с тем, у этих детей может отсутствовать навык подчинения социальным требованиям. Они плохо адаптируются к среде, построенной по вертикальному принципу.

Для того чтобы максимизировать положительное и свести к минимуму отрицательное влияние семьи на воспитание ребенка необходимо помнить внутрисемейные психологические факторы, имеющие воспитательное значение:

- ✓ принимать активное участие в жизни семьи;
- ✓ всегда находить время, чтобы поговорить с ребенком;
- ✓ интересоваться проблемами ребенка, вникать во все возникающие в его жизни сложности и помогать развивать свои умения и таланты;
- ✓ не оказывать на ребенка психологического давления;
- ✓ не оказывать на ребенка никакого нажима, помогая ему тем самым самостоятельно принимать решения;
- ✓ иметь представление о различных возрастных этапах в жизни ребенка;
- ✓ уважать право ребенка на собственное мнение;
- ✓ уметь сдерживать собственнические инстинкты и относиться к ребенку как к равноправному партнеру, который просто пока что обладает меньшим жизненным опытом;
- ✓ с уважением относиться к стремлению всех остальных членов семьи делать карьеру и самосовершенствоваться.

17.2.1. Стили родительского поведения

Характеристика стилей родительского поведения представлена в таблице 17.1.

Таблица 17.1

Стиль	Уровень контроля	Отношения	Характеристика
1	2	3	4
Авторитетный	Высокий	Теплые	Признают и поощряют растущую автономию своих детей. Открыты для общения и обсуждения с детьми установленных правил поведения, допускают изменения своих требований в разумных пределах, дети адаптированы: уверены в себе, у них развиты самоконтроль и социальные навыки, хорошо учатся, обладают высокой самооценкой.

1	2	3	4
Авторитарный	Высокий	Холодные	Отдают приказание и ждут, что они будут в точности выполнены. Закрыты для постоянного общения с детьми, устанавливают жесткие требования и правила, не допускают их обсуждения, позволяют детям лишь в незначительной степени быть независимыми от них, их дети, как правило, замкнуты, боязливы и угрюмы, неприятельны и раздражительны. Девочки обычно остаются пассивными и зависимыми на протяжении подросткового и юношеского возрастов, мальчики могут стать неуправляемыми и агрессивными.
Либеральный	Низкий	Теплые	Слабо или совсем не регламентируют поведение ребенка, безусловная родительская любовь. Открыты для общения, однако доминирующее направление коммуникации – от ребенка к родителям, детям предоставлен избыток свободы при незначительном руководстве родителей, родители не устанавливают каких-либо ограничений, дети склонны к непослушанию и агрессивности, на людях ведут себя неадекватно и импульсивно, нетребовательны к себе, в некоторых случаях дети становятся активными, решительными и творческими людьми.
Индифферентный	Низкий	Холодные	Не устанавливают для детей никаких ограничений, безразличны к своим детям. Закрыты для общения, из-за обремененности собственными проблемами не остается сил на воспитание детей, если безразличие родителей сочетается с враждебностью (как у отвергающих родителей), ребенка ничто не удерживает от того, чтобы дать волю своим самым разрушительным импульсам и проявить склонность к делинквентному поведению.

Д. Боумрин выделил 4 параметра родительского поведения:

- 1) родительский контроль;
- 2) родительские требования, побуждающие к зрелости;
- 3) способы общения с детьми;
- 4) эмоциональная поддержка.

17.2.2. Классификация стилей воспитания

Существует несколько типологий воспитания

Курт Левин выделил 3 типа воспитания (аналогия – стили руководства):

- авторитарное;
- демократическое;
- попустительское (либеральное).

Оказалось, что авторитарный и демократический стили готовят ребенка к разным взаимоотношениям в социуме. Они взаимодополняемы. Демократический стиль – взаимоотношения по горизонтали, например, дети в саду, сослуживцы. Авторитарный стиль – взаимоотношения по вертикали – с начальником, со старшим.

Семейное воспитание, как любая деятельность, имеет свою мотивацию:

- 1) воспитание – как удовлетворение потребности в общении;
- 2) воспитание – как реализация потребности в смысле жизни;
- 3) воспитание – как формирование определенных качеств;
- 4) воспитание – как потребность в реализации определенной системы (воспитание по Споку, православное воспитание и т. д.).

Наиболее желательная для ребенка мотивация воспитания – это счастливая, творческая и полезная людям жизнь самого ребенка.

Родитель выступает для ребенка:

- как источник эмоционального тепла и поддержки;
- как властная инстанция;
- как образец для подражания;
- как друг и советчик.

В разном возрасте ребенку нужны в большей мере те или иные выступления взрослого:

- как источник власти – родитель для ребенка в дошкольном возрасте;
- как образец для подражания – для старших дошкольников и младших школьников;
- для подростков – родитель может быть другом и советчиком.

Взаимоотношения родителей с подростками

Задача – перераспределение полномочий в семье. Типично – родители дают детям больше обязанностей, но прав остается столько же. Дети добиваются своего, но и обязанностей по дому прибавляется. Характерна фрустрация чувства взрослости. У фрустрации есть источники – те формы, в которых протекают детско-родительские отношения. Родители меняют эти формы с большим трудом. Те формы, в которых родитель говорит о достижении своих детей в 5-м и 9-м классах, одинаковы. Но описание недостатков все более тонкие и точные. Слова в позитиве и в негативе должны быть одинаковы.

Насколько чувство взаимоотношения общения ребенка (подростка) с родителями удовлетворено, настолько будет проявляться подростковый кризис.

Проблема автономизации решается настолько легко, насколько подростку удалось решить задачи взаимоотношений в подростковом возрасте.

Э. Г. Эйдемиллер выделила основные характеристики типов воспитания ребенка:

- степень гиперпротекции;
- удовлетворенность потребностей;
- требования, предъявляемые ребенку;
- санкции, накладываемые на него;
- воспитательная неуверенность родителей.

Помимо этого выделяют следующие отклонения в стиле воспитания:

- предпочтение женских качеств,
- предпочтение мужских качеств,
- предпочтение детских качеств,
- расширение сферы родительских чувств,
- страх утраты ребенка,
- неразвитость родительских чувств,
- проекция собственных нежелательных качеств,
- внесение конфликта между супругами в сферу воспитания.

Классификация стилей воспитания (точнее аномалий воспитания), предложенная А. Е. Личко и Е. Г. Эйдемиллер:

1. ***Гипопротекция*** (безнадзорность). Недостаток опеки и контроля. Ребенок остается без надзора. При скрытой гипопротекции контроль и забота носят формальный характер, родители не включаются в жизнь ребенка. Не включенность ребенка в жизнь семьи приводит к асоциальному поведению из-за неудовлетворенности потребности в любви и привязанности.

2. **Доминирующая гиперпротекция** (опека). Повышенное, обостренное внимание и забота к ребенку, чрезмерная опека и мелочный контроль поведения, слезка, запреты и ограничения. Ребенка не приучают к самостоятельности, подавляют развитие его чувства самостоятельности и ответственности. Это приводит либо к реакции эмансипации, либо к безинициативности, неумению постоять за себя.

3. **Потворствующая гиперпротекция**. Воспитание «кумира семьи». Результат такого воспитания проявляется в высоком уровне притязаний, стремлении к лидерству при недостаточных упорстве и опоре на свои силы.

4. **Эмоциональное отвержение**. Ребенком тяготятся. Его потребности игнорируются. Иногда с ним жестко обращаются. Ребенка считают обузой и проявляют общее недовольство ребенком. Часто встречается скрытое эмоциональное отвержение: родители стремятся завуалировать реальное отношение к ребенку повышенной заботой и вниманием к нему. Этот стиль воспитания оказывает наиболее отрицательное воздействие на развитие ребенка.

5. **Жесткие взаимоотношения**. Могут проявляться открыто, когда на ребенке срывают зло, применяя насилие, или быть скрытыми, когда между родителями и ребенком стоит «стена» эмоциональной холодности и враждебности.

6. **Повышенная моральная ответственность**. От ребенка требуют честности, порядочности, чувства долга не соответственно его возрасту. Игнорируя интересы и возможности подростка, возлагают на него ответственность за благополучие близких. Ему насильно приписывается роль «главы семьи». Родители надеются на особое будущее своего ребенка, а ребенок боится их разочаровать.

Контрольные вопросы

1. Сравните определения семьи Н.Я. Соловьева и Н.А. Бердяева. В чем сходство и различие их подходов к определению семьи?
2. Каковы типичные причины, приводящие к дисфункции семьи?
3. Какие типы семьи называют исследователи?
4. Какие существуют типы семей в зависимости от стиля воспитания? Дайте им характеристику.
5. Какие типы воспитания являются «неправильными»?

Тестовые задания для самоконтроля

1. Семья – это:

- а) малая социальная группа;
- б) общественный институт;
- в) неформальная группа;
- г) домострой.

2. С психологической точки зрения, семейные отношения – это:

- а) юридически оформленные отношения между мужем и женой;
- б) отношения, регулируемые ценностями;
- в) отношения объединенные деятельностью людей, регулируемые моральными ценностями и нормами.

3. Основными функциями семьи являются:

- а) воспитательная ;
- б) хозяйственно-бытовая;
- в) эмоциональная;
- г) организационная;
- д) духовного общения;
- е) сексуально-эротическая;
- ж) контролирующая.

4. Кризисные моменты жизнедеятельности семьи:

- а) воспитание ребенка;
- б) рождение ребенка;
- в) адаптация к новому месту работы супруга.

5. Феномен «идеализации партнера» характерен для периода:

- а) зрелая семья;
- б) молодая семья с рождением первенца;
- в) молодая семья до рождения ребенка.

6. Оформление чувства «Мы» заканчивает период:

- а) оформление ребенка в детский сад и карьерный рост супругов;
- б) добрачного ухаживания;
- в) молодой семьи до рождения ребенка.

7. Период рождения ребенка характеризуется:

- а) отчуждением от хозяйственно-бытовой сферы;
- б) оформлением образов отца и матери;
- в) карьерным ростом супругов.

8. Удовлетворенность браком – это:

- а) стабильность семьи;
- б) реализация образа идеальной семьи;
- в) влюбленность в собственного супруга.

9. Представление о супруге возникает:

- а) из образа собственного родителя;
- б) из рассказов современников;
- в) из социального опыта.

10. Устойчивость семьи как структуры отношений зависит:

- а) от эмпатии;
- б) симпатии;
- в) ригидности.

11. Стиль воспитания, когда ребенок предоставлен сам себе, остается без надзора, отсутствует контроль со стороны родителей, называется:

- а) гипопротекцией;
- б) гиперпротекцией;
- в) эмоциональным отвержением;
- г) повышенной моральной ответственностью.

12. Для стиля воспитания по типу «доминирующая гиперпротекция» характерно:

- а) отсутствие контроля за ребенком;
- б) формальный характер контроля за ребенком со стороны родителей;
- в) чрезмерная опека и мелочный контроль поведения;
- г) выполнение всех желаний и прихотей ребенка;
- д) повышенное, обостренное внимание и забота к ребенку;
- е) слезка, запреты и ограничения.

13. Стиль родительского поведения, при котором они демонстрируют безразличие к своим детям, закрыты для общения, из-за обремененности собственными проблемами, называется:

- а) авторитетным;
- б) авторитарным;
- в) либеральным;
- г) индифферентным.

14. Сочетание высокого уровня контроля и теплых отношений с ребенком характерно для стиля поведения родителей:

- а) авторитетного;
- б) авторитарного;
- в) либерального;
- г) индифферентного.

15. Сочетание высокого уровня контроля и холодных отношений с ребенком характерно для стиля поведения родителей:

- а) авторитетного;
- б) авторитарного;

- в) либерального;
- г) индифферентного.

16. Сочетание низкого уровня контроля и холодных отношений с ребенком характерно для стиля поведения родителей:

- а) авторитетного;
- б) авторитарного;
- в) либерального;
- г) индифферентного.

17. Проблема «отцов и детей» обостряется в связи с тем, что:

- а) у подростков наступает так называемый переходный период;
- б) родители не перестраивают отношения с подростком в соответствии с его взрослением;
- в) подростки много времени проводят со сверстниками и родители отступают на второй план;
- г) большинство родителей по характеру стилей поведения авторитарны.

18. Важнейшими асоциальными причинами, вызывающими дисфункцию семейных отношений, являются:

- а) жестокость, агрессивность, психические и сексуальные отклонения;
- б) алкоголизм родителей, наркомания, проституция, детская безнадзорность;
- в) низкий прожиточный уровень, безработица членов семьи, увеличение бытовых нагрузок;
- г) нарушение связи между поколениями, отсутствие одного из родителей, конфликты между родителями.

Литература

1. Бордовская, Н.В. Педагогика: учеб. для вузов / Н.В. Бордовская, А.А. Реан. – СПб., 2000.
2. Обухова, Л.Ф. Возрастная психология / Л.Ф. Обухова. – М., 1996.
3. Ньюкомб, Нора. Развитие личности ребенка / Нора Ньюкомб. – СПб., 2002.
4. Бернс, Р. Развитие Я-концепции и воспитание / Р. Бернс. – М., 1986.
5. Козырев, Г.И. Введение в конфликтологию / Г.И. Козырев. – М., 1999.
6. В.А. Сластенин. Педагогика: учеб. пособие / В.А. Сластенин. – М., 2000.
7. Введение в педагогику самоопределения / ред. кол. Е.С. Рожкова [и др.]. – Томск., 2001.
8. Лихачев, Б.Т. Педагогика / Б.Т. Лихачев. – М., 1992.
9. Радугин, А.А. Психология и педагогика: учеб. пособие / А.А. Радугин. – М., 1999.

Глава 18. Управление образовательными системами

18.1. Понятие управления образовательными системами

Под **управлением образовательными системами** понимается целенаправленная деятельность субъектов управления различного уровня, обеспечивающая оптимальное функционирование и развитие управляемой системы, перевод ее на новый, качественно более высокий уровень по фактическому достижению целей с помощью необходимых оптимальных педагогических условий, способов, средств и воздействий.

Управление – это деятельность, направленная на выработку решений, организацию, контроль, регулирование объекта управления в соответствии с заданной целью, анализ и подведение итогов на основе достоверной информации. *Объектами управления* могут быть биологические, технические, социальные системы. Одной из разновидностей социальных систем является система образования, функционирующая в масштабе страны, края, города или района. *Субъектами управления* системой образования в данном случае выступают Министерство образования РФ, агентства и управления образования края, города или района.

Конкретное образовательное учреждение (школа, вуз и т. д.) как сложная динамическая социальная система тоже выступает объектом управления. Здесь можно говорить об управлении образовательным учреждением и его отдельными компонентами, выступающими подсистемами более общей системы – образовательного учреждения.

Таковыми подсистемами являются целостный педагогический процесс, классно-урочная система, система воспитательной работы, система эстетического воспитания учащихся, система профориентационной работы и т. д.

За последние годы произошли значительная демократизация и децентрализация управления образованием – решение многих вопросов передано с федерального на региональный и местный уровни, а от них, соответственно, в непосредственную компетенцию самих образовательных учреждений.

Федеральные органы разрабатывают наиболее общие стратегические направления, а региональные и местные органы сосредоточивают усилия на решении конкретных финансовых, кадровых, материальных, организационных проблем.

Основными идеями, которые в современных условиях развития образовательных учреждений позволяют определить пути совершенствования их внутреннего управления, являются следующие:

- идея гибкости и адаптации процесса управления в ответ на воздействие изменяющейся внешней среды;

- идея оптимизации управления, заключающаяся в целенаправленной управленческой деятельности с учетом всех внешних и внутренних объективных и субъективных факторов, выборе и принятии наилучшего для данных конкретных условий управленческого решения;

- идея субъектности в ходе процесса управления, которую можно представить как учет и анализ интересов и позиций всех участников педагогического процесса и выработка на этой основе адекватных управленческих решений;

- идея разумного снижения неопределенности в процессе управления, которая основывается на сведении к минимуму факторов, отрицательно влияющих на процесс управления. Таковыми являются: наличие дефицита информации и времени, стимулирующие «борьбу» гипотез; наличие некоторой «неопределенной ситуации», вызывающей борьбу мотивов у субъектов управленческого процесса; недостаточное развитие волевой сферы у участников управленческого процесса, способной обеспечить преодоление неопределенности и принятие на себя той или иной ответственности; отсутствие функциональной определенности между участниками управленческого процесса.

18.1.1. Государственно-общественный характер управления образованием

Одна из особенностей современной системы образования – переход от государственного к общественному управлению образованием.

Смысл государственно-общественного управления образованием состоит в том, чтобы объединить усилия государства и общества в решении проблем образования, предоставить педагогам, учащимся, родителям больше прав и свобод в выборе содержания, форм и методов организации учебного процесса, в выборе различных типов образовательных учреждений.

Государственный характер системы образования означает, прежде всего, то, что в стране проводится единая государственная политика.

Управление образованием в РФ децентрализованное, оно регулируется на различных уровнях в соответствии с образовательной политикой государства, обеспечивающей общенародные образовательные интересы. Проведение единой политики и распределение компетенции и полномочий между центральными, региональными и местными органами осуществляются на основе федеральных Законов РФ «Об образовании» (1992), «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» (1996).

Выделяется пять ролей государства по отношению к образованию:

- Как законодатель, устанавливающий правовые основы и нормы регулирования образовательного потенциала.
- Как один из главных источников и средств на поддержку и развитие образования.
- Как крупный заказчик и потребитель образованных кадров.
- Как координатор совместной деятельности учреждений образования;
- Как политическая сила, способная в значительной мере определить отношение всего общества к проблемам образования.

Реализуя эти роли, государство может сформировать механизм новой образовательной политики.

Органы управления образованием на местах проводят государственную политику путем соблюдения государственных образовательных стандартов, включающих федеральный и национально-региональный компоненты с установлением обязательного минимума содержания образовательных программ, максимального объема учебной нагрузки обучающихся, требований к уровню подготовки выпускников.

Общественный характер управления системой образования проявляется в том, что наряду с органами государственной власти создаются общественные органы, в которые входят представители педагогических и ученических коллективов, родителей и общественности, например, совет школы, попечительский совет.

Одним из показателей общественного характера управления образованием являются *разгосударствление* системы образования и *диверсификация* образовательных учреждений.

Разгосударствление означает, что наряду с государственными, возникают негосударственные учебные заведения – они перестают быть структурами государственного аппарата. Педагоги и воспитатели, учащиеся и родители действуют на основе собственных интересов, запросов региональных, национальных, профессиональных, конфессиональных объединений и групп.

Диверсификация (с лат. – *разнообразие, разностороннее развитие*) предполагает одновременное развитие различных типов учебных заведений: гимназий, лицеев, колледжей, школ с углубленным изучением отдельных предметов как государственных, так и негосударственных.

18.1.2. Принципы управления педагогическими системами

Рациональное сочетание централизации и децентрализации – излишняя централизация сковывает инициативу руководителей нижних уров-

ней, приводит к дублированию управленческих функций; равно как и отрицание централизации в пользу децентрализации может привести к снижению роли руководителя и администрации в целом, утрате аналитических и контролирующих функций управления.

Принцип демократизации управления предполагает расширение вовлечения всех участников образовательного процесса в принятие и реализацию решений для достижения поставленных целей, предоставление полномочий и ответственности.

Принцип единства единоначалия и коллегиальности в управлении – реализация принципа направлена на преодоление субъективности, авторитаризма в управлении целостным педагогическим процессом. Коллегиальность вместе с тем не исключает личной ответственности каждого.

Принцип сочетания государственных и общественных начал – учебное заведение является не только государственным учреждением, но и социальным институтом, призванным удовлетворять как образовательные запросы государства, общества в целом, так и отдельной личности.

Принцип экономической целесообразности предполагает обязательное установление затрат финансовых ресурсов, необходимых для реализации управленческого решения и определения прямых и косвенных экономических результатов, которые будут достигнуты.

Принцип вариативности предполагает выбор каждым учебным заведением, каждым руководителем своей оптимальной модели управления, учитывающей специфику условий ее осуществления, традиции, отказ от необоснованного переноса опыта других учебных заведений в свою систему деятельности.

Принцип социальной стабилизации предполагает ориентацию целевых функций управления на решение социальных проблем всех участников образовательного процесса.

Принцип управленческой компетентности предполагает постепенное увеличение требований к руководителям всех уровней в плане управленческого профессионализма. Речь идет не только о руководителях системы образования, образовательных учреждений, но и других субъектах управленческой деятельности – преподавателях, классных руководителях, кураторах и т.д.

В процессе управления образовательное учреждение должно получить оптимальный, т.е. наилучший, результат. Показателями оптимальности управления являются конкретные результаты.

18.1.3. Основные функции педагогического управления

Основными функциями педагогического управления являются:

- педагогический анализ;
- целеполагание;
- планирование;
- организация;
- регулирование и контроль.

✓ **Педагогический анализ** – этап познавательной управленческой деятельности, суть которого – творческое изучение, систематизация, обобщение и оценка разнообразной информации о социально-экономических условиях, реализации правовой образовательной политики, удовлетворения общественных потребностей, опыта сложившейся практики управления на всех уровнях, на основе которого вырабатываются управленческие решения..

✓ **Целеполагание** – определение желаемого результата в нормативной форме, выражается в установлении перспектив удовлетворения образовательных потребностей, развития личности, ее адаптации к современным условиям. Целеполагание выступает как процесс проектирования личности обучаемого, воспитуемого, формирования модели будущего специалиста.

✓ **Планирование** – центральный этап в системном управлении образованием – определяет главное содержание, развитие всей системы и неразрывно связано со всеми другими стадиями управления. *Планирование* – это управленческое действие, направленное на прогнозирование конечных результатов, которые предполагается получить. При планировании определяются виды работ, последовательность и сроки их выполнения, т. е. определяется, что, как и когда должно быть выполнено.

В рамках принятой стратегии формируется программа, которая представляет собой набор необходимых мероприятий и действий по достижению целей. Основные различия между программами и планами состоят в том, что план больше ориентирован на определение конечного результата, а программы – на определение способов его достижения, т. е. в планах фиксируются конечные результаты, а в программах – способы их достижения.

✓ **Организация** – этап управления, направленный на обеспечение выбора лучших путей выполнения плановых и творческих заданий, определение совокупности действий, ведущих к образованию взаимосвязей между частями целого: инструктаж, координация, объединение людей, совместно реализующих программу и цель. *Организация* как часть управленческой деятельности обеспечивает объединение работников

образовательного учреждения и имеющихся средств для достижения поставленных (запланированных) целей.

✓ **Контроль** – этап управления, состоящий в выявлении отклонений величины фактических параметров управляемой системы от нормативов, служащих критериями оценки (законодательные нормы, аккредитационные показатели и т.д.), в измерении, оценке результатов выполнения программы.

Виды контроля: государственный (особая роль принадлежит органам суда, прокуратуры, государственным комитетам, инспекциям) и общественный контроль (через систему созданных общественных комитетов и советов и профсоюзные организации).

Работа образовательного учреждения анализируется и оценивается в результате проведения следующих видов контроля:

Предварительный контроль – осуществляется до начала выполнения той или иной работы и направлен на выявление материальных, финансовых и др. средств, обеспечивающих готовность исполнителей начать работу. Смысл предварительного контроля в том, чтобы предупредить возникновение возможных ошибок и недостатков еще до начала выполнения работы и обеспечить условия для успешного выполнения.

Текущий контроль проводится, как правило, в ходе выполнения работ. Он позволяет подвести определенные итоги, выявить промежуточные результаты и скорректировать деятельность.

Итоговый, или заключительный, контроль, проводится после выполнения работы. Он определяет результаты сделанного, позволяет сравнить их с запланированными и собрать информацию для планирования будущей работы и предотвращения возможных ошибок в дальнейшем.

Одновременно используются и другие специальные виды контроля, которые позволяют оценить состояние учебно-воспитательного процесса образовательного учреждения, уровень квалификации педагогов и результаты их работы.

К ним относятся тематический и фронтальный виды контроля.

Тематический контроль осуществляется в следующих формах:

- тематико-обобщающий предназначен для углубленного изучения одного или нескольких аспектов педагогического процесса в разных направлениях и по разным предметам;
- классно-обобщающий предполагает изучение состояния учебно-воспитательного процесса в одном классе, группе по конкретному аспекту (уровень подготовки, например, к экзаменам);
- предметно-обобщающий направлен на проверку качества преподавания определенных учебных предметов и курсов;

- персональный представляет собой комплексную проверку работы одного педагога.

Фронтальный контроль применяется для глубокой всесторонней проверки деятельности всего или части педагогического коллектива и отдельных его работников по всем аспектам их деятельности.

✓ **Регулирование**, или **коррекция**, – процесс предупреждения и устранения возможных или фактических отклонений от заданных целей.

Управление образовательным учреждением есть особая деятельность, направленная на организацию его функционирования и развития как социально-педагогической системы и достижение образовательно-воспитательных целей.

18.1.4. Управление качеством образования

Слово «качество» производно от слов «как», «какой», «обладающий какими свойствами». В практике обычно пользуются философской или производственной трактовкой данного понятия.

«Качество образования» в философской интерпретации может быть применено к различным моделям образовательной практики. Например, система Монтессори, классно-урочная система – это образование разного качества, причем констатация безоценочная, она просто фиксирует разное качество, разные свойства.

Для управления качеством образования большое значение имеет производственная трактовка, где ключевым является понятие «качество продукции» как совокупность существенных потребительских свойств этой продукции, значимых для потребителя. Набор этих свойств и кладется в основу спецификации на продукцию, эталонов, стандартов. При такой трактовке выделяют два признака качества любой продукции:

- наличие у нее определенных свойств,
- рассмотрение их ценности не с позиции производителя, а с позиции потребителя.

В словаре понятий и терминов по законодательству РФ об образовании (В.М. Полонский) «качество образования выпускников» трактуется как определенный уровень знаний и умений, умственного, физического и нравственного развития, которого достигли выпускники образовательного учреждения в соответствии с планируемыми целями обучения и воспитания.

Понятие «качество образования» в литературе и в жизни часто сопряжено с понятием «образованность», которое понимается как важнейшая итоговая характеристика грамотного управления образовательным процессом. Одновременно образованность является обобщенной характеристикой выпу-

скника, отражает степень развитости его личности в широком понимании этого слова.

Нередко термины «качество образования» и «образованность» употребляются как синонимы.

18.2. Управление и педагогический менеджмент

Социальное управление как область научного знания, существует на федеральном, региональном, муниципальном уровнях и уровне руководителей образовательных учреждений. В среде специалистов по менеджменту уровень субъектов непосредственного образовательного взаимодействия (учитель-ученик) относят не к управленческой сфере, а к сфере педагогической деятельности. Однако специалисты в области педагогики рассматривают и управленческий аспект педагогики, то есть управление на уровне субъектов непосредственного образовательного взаимодействия.

✓ Научная теория управления, прежде всего, связана с трудами одного из основоположников научного менеджмента американского ученого Ф. Тейлора (механическая теория управления) и французского ученого А. Файоля (классическая теория управления).

Эволюция идей в теории управления привела к появлению наиболее значимых научных школ:

Школа научного управления (1885–1920) базируется на идеях Ф. Тейлора, в соответствии с которыми управление должно строиться на следующих принципах:

- разработка научных основ производства;
- разделение (дробление) производственных операций;
- научный подбор исполнителей и их вознаграждение в зависимости от производительности труда;
- обучение и тренировка исполнителей;
- четкое разграничение обязанностей между руководителями и исполнителями.

В основе теории управления Тейлора лежит механическая модель организации, работающей по принципу отлаженного часового механизма. В такой организации отсутствует гуманистический фактор, не учитываются индивидуальные особенности и интересы работников. Функции администрации сводятся к выработке планов и принятию решений, а исполнителей – к их беспрекословному выполнению. Стимулирующими факторами выступают денежное вознаграждение и угроза наказания.

Школа административного управления (1920–1950) А. Файоля базируется на классической модели организации, согласно которой управлять – это значит планировать, организовывать, координировать и контролировать. Функции управления должны выполняться на всех уровнях организации производства, а не только на уровне высшего руководства.

Хорошим руководителем является тот, кто умеет:

- предвидеть (прогнозировать будущее и устанавливать программу действия);
- организовывать (строить двойной организм предприятия: материальный и социальный);
- распоряжаться (приводить в действие персонал предприятия);
- согласовывать (связывать, объединять, сочетать все действия и усилия);
- контролировать (наблюдать, чтобы все происходило согласно установленным правилам и распоряжениям).

По мнению Файоля, организация должна представлять единое целое и функционировать на основе принципов: разделения труда; распределения полномочий и ответственности; дисциплины, единоначалия и единства действий; подчинения личных интересов общим; справедливого вознаграждения за труд; порядка, централизации, иерархии, справедливости (сочетания правоты и правосудия); постоянства состава персонала, инициативы, корпоративного духа.

Школа человеческих отношений (1930–1950) основана американским психологом Э. Мейо. Его концепция строится на положении о том, что производительность труда в большей степени обусловлена условиями труда и мотивацией трудовой деятельности работников, нежели материальным вознаграждением. При этом в отличие от угрозы наказания наибольший эффект достигается поощрением, а установление неформальных, теплых отношений между работниками является главным условием повышения производительности труда.

На основе различных научных теорий и школ были разработаны подходы к управлению (в том числе образовательными учреждениями):

Поведенческий подход основан на мотивационных механизмах поведения человека, исследовании главных факторов повышения производительности труда: удовлетворенности работников, эффективности стилей руководства, организационных структур управления и характера коммуникации в организации, организационного поведения работников и др.

Системный подход возник в начале 60-х годов XX века и характеризуется рассмотрением организации не как простой суммы отдельных компонентов, а как системы, т. е. совокупности так взаимосвязанных и взаимодей-

ствующих между собой частей, что при этом возникает целое, обладающее собственными качествами, отличными от качеств его составляющих. В качестве компонентов системы чаще всего выделяют цели, задачи, стратегию, структуру, ресурсы, технологию, персонал.

Ситуационный подход связан с исследованием наиболее эффективных моделей управления и выявлением благоприятных условий внешней среды. Он показывает приемы принятия управленческих решений и реализации управленческих действий в конкретных ситуациях для достижения тех или иных результатов деятельности образовательного учреждения. На основе этого руководителям предлагаются типовые способы построения систем управления для конкретного образовательного учреждения.

Процессуальный подход называют еще функциональным. Он рассматривает управление как процесс взаимосвязанных управленческих действий (функций): планирования, мотивации, организации, руководства и контроля.

✓ Менеджмент (от англ. management – *руководство, управление*) понимается, как умение руководителя добиваться поставленных целей, используя труд, интеллект и мотивы поведения других людей.

Педагогический менеджмент – это комплекс принципов, методов, организационных форм и технологических приемов управления образовательным процессом, направленный на повышение его эффективности.

Данное определение предполагает, что любой преподаватель, по сути, является менеджером учебно-воспитательного процесса.

Педагогический менеджмент имеет свою специфику и присущие ему закономерности. Эта специфика, прежде всего, находит отражение в своеобразии предмета, продукта, орудия и результата труда менеджера.

Предметом труда менеджера образовательного процесса является деятельность управляемого субъекта, продуктом труда – информация, орудием труда – слово, язык, речь, результатом – степень обученности, воспитанности и развития объекта менеджмента – учащихся.

Главными принципами педагогического менеджмента, как и вообще педагогического управления, являются:

- принцип объективности (знание возрастных и индивидуальных особенностей учащихся, учет условий, в которых осуществляется педагогическое управление);
- принцип основного звена управления (педагогическое общение);

- принцип оптимальности, эффективности управления (предполагает хорошее знание преподавателем не только своего предмета, но и методики преподавания, принципов, методов, приемов, средств, форм обучения, а также психолого-педагогических знаний в организации педагогического общения).

Компетентность преподавателя как субъекта менеджмента характеризуется его готовностью к выполнению профессиональных функций, гармоничным единством социальных установок и его психолого-педагогической подготовкой.

18.2.1. Педагог как субъект педагогической деятельности

Под **педагогической деятельностью** понимается особый вид социальной деятельности, направленный на передачу от старших поколений младшим накопленным человечеством культуры и опыта, создание условий для их личностного развития и подготовку к выполнению определенных социальных ролей в обществе.

Сегодня в педагогику настойчиво внедряется понятие «менеджмент» как искусство управления процессами, протекающими в образовательных системах. И главной функцией педагогической деятельности называется **управление** процессами образования, воспитания, обучения, развития личности и т. д. Данная точка зрения не является традиционной и общепринятой. Тем не менее учитель, а в большей степени преподаватель высшей школы, управляют процессами в системе субъект-субъектного взаимодействия «ученик/студент – учитель/преподаватель».

В современных моделях обучения, где роль педагога внешне незаметна (обучение компьютерное, дистанционное, телевизионное), он остается главным управляющим субъектом педагогического процесса, создателем и творцом данных моделей и реализуемых ими программ.

Сущность педагогической деятельности можно раскрыть, анализируя ее строение, которое А. Н. Леонтьев представлял как *единство цели, мотивов, действий (операций), результата*, причем ее системообразующей характеристикой он считал **цель**.

Сущность управленческого процесса заключается в том, чтобы координировать действия по линии совпадения «цель-результат», сводя к минимуму неизбежные рассогласования в силу высокой динамичности и многовариантности (с элементами непредсказуемости) поведения участников педагогической системы.

К видам деятельности (**функциям**) педагога относятся:

✓ **целеположение** – выстраивание педагогом своей профессиональной концепции (системы взглядов), которая содержит целевые установки – осознание целей и задач воспитания и обучения в общем; целей и задач данного учебного заведения и конкретизация их на уровне своего предмета, курса;

✓ **диагностика** (от греч. *diagnosis* – *распознавание*) – изучение и анализ исходного состояния педагогической системы, возможностей учащихся и своих собственных ресурсов, результатов предыдущего этапа ее развития;

✓ **прогнозирование** (от греч. *prognosis* – *предвидение*, *pro* – *вперед*) – предвидение результатов своей деятельности, того, чего конкретно хочет достичь педагог, какие сдвиги в формировании личности он хочет получить;

✓ **проектирование** – конструирование модели предстоящей деятельности, выбор способов и средств, позволяющих в заданных условиях и в установленное время достичь цели, выделение конкретных этапов достижения цели, формирование частных задач, определение видов и форм оценки результатов.

Педагогическое проектирование – это предварительная разработка основных деталей предстоящей деятельности учащихся и педагогов.

Проект – это буквально «брошенный вперед», т. е. прототип, прообраз какого-либо объекта, вида деятельности, а проектирование превращается в процесс создания проекта. Проектный метод в школьном образовании рассматривается как некая альтернатива классно-урочной системе;

✓ **планирование** – конкретизация деятельности по реализации проекта (мероприятия, действия, сроки, ответственные): планируется руководство учебно-воспитательных процессов в конкретном образовательном учреждении, составляются тематические планы по отдельным предметам, планы отдельных воспитательных мероприятий и т. д.;

✓ **информирование** – отбор и структурирование информации в процессе ее сообщения учащимся; все обучение и воспитание по существу основаны на информационных процессах и педагог – главный источник научной, мировоззренческой, нравственно-эстетической информации;

✓ **организация** – вовлечение учащихся в реализацию спланированной учебно-воспитательной работы, стимулирование их активности, сотрудничество с ними в достижении намеченной цели;

✓ **оценивание и контроль** – суждение о ходе и результатах образовательного процесса, сопоставление, сличение запланированного результата с эталонными требованиями и стандартами.

В педагогическом процессе важную роль играет так называемая **обратная связь**, т. е. информация, которая поступает от воспитанника к педагогу и свидетельствует о ходе учения, затруднениях и достижениях учащихся в овладении знаниями, развитии умений и навыков, познавательных и иных способностей, качеств личности в целом. Канал обратной связи важен для педагога, так как позволяет ему диагностировать образовательный процесс, оценивать результаты, и для учащихся – они могут видеть недостатки и достижения, получить оценку своей деятельности, советы по ее корректированию.

Проверка – процесс установления успехов и трудностей в овладении знаниями и развитии степени достижения целей обучения, воспитания.

Контроль – операция сопоставления, сличения запланированного результата с эталонными требованиями и стандартами.

Учет – фиксирование и приведение в систему показателей проверки и контроля, что позволяет получить представление о динамике и полноте процесса овладения знаниями и развития учащихся.

Оценка – суждения о ходе и результатах обучения, содержащие его качественный и количественный анализ и имеющие целью стимулировать повышение качества учебно-воспитательной работы.

Выставление отметки – определение балла или ранга по официально принятой шкале для фиксирования результатов учебной деятельности, степени ее успешности.

✓ **Коррекция** – исправление действий по результатам обратной связи, построение последующего этапа обучения и воспитания на основе достигнутого на предшествующих, дифференцирование методов и форм с учетом индивидуального продвижения и развития учащихся.

✓ **Анализ** – подведение итогов педагогической деятельности, выяснение причин успехов и неудач, определение направлений коррекции деятельности и профессионального самосовершенствования.

18.2.2. Педагогическое мастерство

Педагогическое мастерство определяется как сплав личностно-деловых качеств и профессиональной компетентности преподавателя; комплекс свойств личности, обеспечивающих высокий уровень самоорганизации педагогической деятельности.

Основу профессионализма и педагогического мастерства, прежде всего, составляет *личностная готовность к профессиональной деятельности*, которая зависит от уровня общей и педагогической культуры, целостно проявляющейся в культуре педагогической деятельности.

Профессиональная готовность к педагогической деятельности – совокупность профессионально обусловленных требований к учителю.

Содержание профессиональной готовности отражено в *профессиограмме*, где представлены идеальные параметры личности в соответствии с требованиями педагогической деятельности.

Профессиограмма – сводка знаний о профессии и о системе требований, предъявляемых к человеку той или иной специальностью, профессией. Это системное описание социальных, психологических и иных требований к профессии.

К профессионально обусловленным требованиям личности педагога относятся:

- **Педагогическая направленность** рассматривается обычно как система доминирующих мотивов, потребностей интересов, склонностей, побуждающих к профессиональной деятельности.
- **Профессиональная этика и педагогический такт** как чувство меры в выборе средств педагогического взаимодействия.
- **Общие и педагогические способности** – познавательные, конструктивные, коммуникативные, организаторские; *креативность* как общая способность к творчеству и самоактуализации.
- **Профессиональная компетентность** – теоретическая и практическая готовность к выполнению педагогической деятельности. В Государственном образовательном стандарте ВПО раскрывается минимум содержания высшего педагогического образования, который состоит из трех блоков: *общекультурного* (25%), *психолого-педагогического* (18%) и *предметного* (57%).

18.2.3. Педагогическое общение

Общение – важнейший профессиональный инструмент педагогической деятельности. Исследования А. А. Бодалева, Н.В. Кузьминой, В. А. Кан-Калика, А. А. Леонтьева, А. И. Мудрика, А. И. Щербакова и др. доказали большое значение общения в труде педагога.

Педагогическое общение – это профессиональное общение преподавателя с учащимися на занятии и вне его, направленное на создание благоприятного психологического климата.

Неправильное педагогическое общение рождает страх, неуверенность, ослабление внимания, памяти, работоспособности, нарушение динамики речи и, как следствие, появление стереотипных высказываний учащихся, ибо у них снижается желание и умение думать самостоятельно, увеличивается

конформность поведения. В конечном счете – рождается устойчивое негативное отношение к преподавателю, а потому и к предмету.

Исходя из гуманной направленности школы, А. С. Макаренко пришел к выводу: главным в общении учителя и учащихся должны быть отношения, основанные на уважении и требовательности. Педагогическое мастерство он рассматривал как искусство влиять на воспитанника, заставляя его переживать и осознавать необходимость определенного поведения.

Современная педагогика и практика работы лучших учителей, и прежде всего педагогов-экспериментаторов, таких, как: Ш. А. Амонашвили, И. П. Волков, Т. И. Гончарова, Е. Н. Ильин, С. Н. Лысенкова, В. Ф. Шаталов, М.П. Щетинин и др., доказали, что эффективное обучение сегодня, причем обучение радостное, трудное, но победное, возможно только на позициях педагогики сотрудничества. Кредо педагогов-экспериментаторов – демократизация личности, отстаивающее идеи самоуважения, ответственности, саморегуляции, уникальности, демократического диалога.

Функции педагогического общения

Педагогическое общение как социально-психологический процесс характеризуется такими функциями: познание личности, обмен информацией, организация деятельности, обмен ролями, сопереживание, самоутверждение.

Структура педагогического общения

По В. А. Кан-Калику структура процесса профессионально-педагогического общения включает:

1. Моделирование педагогом предстоящего общения с группой, классом (прогностический этап).
2. Организацию непосредственного общения в момент начального взаимодействия (коммуникативная атака).
3. Управление общением в ходе педагогического процесса.
4. Анализ осуществленной системы общения и моделирование ее на предстоящую деятельность.

Этап моделирования требует знания особенностей аудитории: характера ее познавательной деятельности, вероятностных затруднений, динамики работы. Готовящийся к занятиям материал должен быть мысленно представлен в ситуации предстоящего взаимодействия и продуман не только от лица педагога, но и от лица учащихся, по возможности в разных вариантах.

Этап, называемый «коммуникативной атакой», говорит сам за себя: нужна техника быстрого включения учебной аудитории, класса в работу, нужно владеть приемами самопрезентации и динамического воздействия.

На этапе управления общением необходимо умение поддерживать инициативу учащихся, организовывать диалогическое общение, корректировать свой замысел с поправкой на реальные условия.

И, наконец, анализ общения направляется на соотнесение цели, средств и результата.

Стиль педагогического общения

Стиль отношений и характер взаимодействий в процессе руководства воспитанием создают в совокупности стиль педагогического общения. В. А. Кан-Калик выделяет следующие стили общения:

общение на основе увлеченности совместной творческой деятельностью:

общение на основе дружеского расположения,

общение-дистанция;

общение-устрашение;

общение-заигрывание.

Все варианты стилей общения можно свести к двум типам: диалогическому и монологическому. В монологическом общении взаимодействие строится на исполнительности одной из сторон. Но сущностью воспитания является общение-диалог. Именно в построении диалогического общения видели суть взаимодействия В. А. Сухомлинский, Я. Корчак и другие выдающиеся педагоги-гуманисты.

Стиль деятельности (управленческой, производственной, педагогической) – это устойчивая система способов, приемов, проявляющаяся в разных условиях ее существования. Он обуславливается спецификой самой деятельности, индивидуально-психологическими особенностями ее субъекта.

Стили педагогической деятельности:

В психологии разработаны довольно четкие черты социально-психологического портрета различных типов руководителей, анализируется техника их общения с членами коллектива. Педагог (учитель, преподаватель) – тоже руководитель, по-разному осуществляющий свое взаимодействие. Рассмотрим три основных стиля руководства, обращая внимание на вторую сторону общения – взаимодействие. Образные названия их («разящие стрелы», «возвращающийся бумеранг» и «плывущий плот») даны в книге А. Н. Лутошкина «Как вести за собой».

Авторитарный стиль («разящие стрелы»). Педагог единолично определяет направление деятельности группы, указывает, кто с кем должен сидеть, работать, пресекает всякую инициативу учащихся. Основные формы

взаимодействия – приказ, указание, инструкция, выговор. Педагог лаконичен, у него преобладают начальственный тон, нетерпение к возражениям.

Демократичный стиль («возвращающийся бумеранг») проявляется в опоре руководителя на мнение коллектива. Педагог старается донести цель деятельности до сознания каждого, подключает всех к активному участию в обсуждении хода работы; видит свою задачу не только в контроле и координации, но и в воспитании; каждый учащийся поощряется, у него появляется уверенность в себе; развивается самоуправление. Демократичный педагог старается наиболее оптимально распределить нагрузки, учитывая индивидуальные склонности и способности каждого; поощряет активность, развивает инициативу. Основные способы общения у такого педагога – просьба, совет, информация.

Либеральный стиль («плывущий плот») – анархический, попустительский. Педагог старается не вмешиваться в жизнь коллектива, не проявляет активности, вопросы рассматривает формально, легко подчиняется другим подчас противоречивым влияниям. Фактически самоустраняется от ответственности за происходящее. Об авторитете тут речи не может быть.

Авторитарный стиль руководства может обеспечить кажущуюся эффективность групповой деятельности, но создает крайне неблагоприятный психологический климат. При таком стиле задерживается становление коллективистских качеств. По данным социологов, именно в таких коллективах формируются невротики.

Лучший стиль педагогического руководства – демократичный. Хотя количественные показатели здесь могут быть и ниже, чем при авторитарном, но желание работать не иссякает и в отсутствие педагога. Повышается творческий тонус, развиваются чувство ответственности, гордость за свой коллектив. Наихудшим стилем руководства является либеральный стиль, при нем работа, как правило, выполняется меньше и качество ее хуже.

Что касается авторитаризма, то он питается недостаточной зрелостью педагога, его нравственной и политической невоспитанностью, обуславливается низким уровнем культуры педагога, пренебрежением индивидуальными особенностями учащихся.

Контрольные вопросы

1. Что представляет собой управление образовательными системами?
2. В чем суть государственно-общественного характера управления образованием?

3. Какие принципы лежат в основе управления образовательными системами?

4. В чем заключается разграничение компетенций РФ и субъектов РФ в области управления образованием?

5. Каковы компетенции в области образования органов местного самоуправления и образовательного учреждения?

6. Каковы функции управления? Какая из них является главной?

7. Какая из теорий управления, на ваш взгляд, более всего характеризует управление образованием сегодня?

8. Какая функция преподавателя в педагогическом процессе сегодня является главной?

9. Какие виды контроля осуществляются на уровне всей системы образования в целом и конкретного образовательного учреждения?

10. Почему преподавателя, учителя можно назвать менеджером?

11. Что такое педагогический менеджмент?

Тестовые задания для самоконтроля

1. Субъектами управления системой образования являются:

а) Министерство образования РФ;

б) департамент научно-технологической политики и образования Министерства сельского хозяйства РФ;

в) система образования в России;

г) образовательное учреждение;

д) агентство профессионального образования и науки администрации края;

е) целостный педагогический процесс.

2. Изучение состояния и тенденций развития педагогического процесса, объективная оценка его результатов, на основе которого вырабатываются управленческие решения, называется:

а) педагогическим планированием;

б) педагогическим анализом;

в) внутришкольным контролем;

г) внутришкольным управлением.

3. Планирование как функция управления – это:

а) управленческое действие, направленное на прогнозирование конечных результатов, определение видов работ, последовательность и сроки их выполнения;

б) часть управленческой деятельности по объединению работников образовательного учреждения и имеющихся средств, для достижения поставленных целей;

- в) изучение состояния и тенденций развития педагогического процесса, объективная оценка его результатов;
- г) выявление отклонений величины фактических параметров управляемой системы от нормативов.

4. Организация как часть управленческой деятельности обеспечивает:

- а) учет и анализ интересов и позиций всех участников педагогического процесса;
- б) объединение работников образовательного учреждения и имеющихся средств, для достижения запланированных целей;
- в) изучение состояния и тенденций развития педагогического процесса, объективную оценку его результатов;
- г) выявление отклонений величины фактических параметров управляемой системы от нормативов.

5. Децентрализация управления образованием заключается в том, что:

- а) учитываются интересы и позиции всех участников педагогического процесса;
- б) педагогам, учащимся, родителям предоставлено больше прав и свобод в выборе содержания, форм и методов организации учебного процесса;
- в) решение многих вопросов передано с регионального и местного уровня в непосредственную компетенцию самих образовательных учреждений;
- г) расширяется вовлечение всех участников образовательного процесса в принятие и реализацию решений для достижения поставленных целей;
- д) решение многих вопросов передано с федерального на региональный и местный уровни.

6. Принцип управления образованием предполагающий ориентацию целевых функций управления на решение социальных проблем всех участников образовательного процесса, называется принципом:

- а) вариативности;
- б) социальной стабилизации;
- в) управленческой компетентности;
- г) демократизации управления.

7. Принцип управления образованием предполагающий увеличение требований к руководителям всех уровней в плане управленческого профессионализма, называется принципом:

- а) вариативности;
- б) социальной стабилизации;
- в) управленческой компетентности;
- г) распределение компетенции и полномочий;
- д) рационального сочетания централизации и децентрализации;
- е) единства единоначалия и коллегиальности в управлении.

8. Процесс предупреждения и устранения возможных или фактических отклонений от заданных целей как функции управления называется:

- а) педагогическим анализом;
- б) целеполаганием;
- в) планированием;
- г) организацией;
- д) регулированием и контролем.

9. Показателями общественного характера управления образованием является нижеперечисленные признаки:

- а) разгосударствление системы образования;
- б) передача многих полномочий с федерального на региональный и местный уровни;
- в) диверсификация образовательных учреждений;
- г) разнообразие государственных и негосударственных типов учебных заведений;
- д) создание попечительских советов в образовательных учреждениях;
- е) решение многих вопросов передается с регионального и местного уровней непосредственно образовательному учреждению.

10. Процесс сопоставления фактически достигнутых результатов с запланированными и принятия на этой основе управленческого решения, называется:

- а) педагогическим анализом;
- б) контролем;
- в) планированием;
- г) организацией;
- д) целеполаганием.

11. Подход к трактовке управления как процесса взаимосвязанных управленческих действий: планирования, мотивации, организации, руководства и контроля, называется подходом:

- а) поведенческим;
- б) системным;
- в) ситуационным;
- г) процессуальным.

12. Интерес к профессии учителя, педагогическое призвание, профессионально-педагогические намерения и склонности составляют:

- а) научно-теоретическую подготовку учителя;
- б) профессиональную направленность личности;
- в) психофизиологическую готовность учителя;
- г) профессиограмму учителя.

13. Профессиограмма педагога включает в себя:

- а) личностные качества и способности отдельного педагога;

- б) умения и знания, составляющие профессиональную компетентность педагога;
- в) системное описание социальных, психологических и иных требований к педагогической профессии;
- г) квалификационные характеристики оценки педагогической деятельности.

14. Стиль педагогического общения, при котором педагог единолично определяет цели взаимодействия и субъективно оценивает результаты деятельности ученика, называется:

- а) демократическим;
- б) игнорирующим;
- в) авторитарным;
- г) попустительским.

15. Стиль педагогического общения, при котором ученик рассматривается как равноправный партнер в общении, называется:

- а) демократическим;
- б) игнорирующим;
- в) авторитарным;
- г) попустительским.

Литература

1. Закон «Об образовании». Ст. 37. – М.: Элит, 2004.
2. Краснова, Г.А. Открытое образование: цивилизационные подходы и перспективы / Г.А. Краснова. – М.: РУДН, 2002.
3. Регион: Управление образованием по результатам. Теория и практика / под ред. П.И. Третьякова. – М.: Новая шк., 2001.
4. Сластенин, В.А. Педагогика: учеб. пособие / В.А. Сластенин. – М., 2000.
5. Управление качеством образования / под ред. М.М. Поташника. – М., 2000.
6. Подласый, И.П. Педагогика. В 2-х кн. Кн.1 / И.П. Подласый. – М., 1999.
7. Кононенко, И.О. Педагогика в понятиях и схемах / И.О. Кононенко, Л.П. Михалева. – Красноярск, 2004.

СПИСОК РЕКОМЕНДУЕМОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Основная литература

1. Битянова, М.Р. Социальная психология / М.Р. Битянова. – СПб.: Питер, 2008.
2. Бордовская, Н.В., Реан, А.А. Педагогика: учеб. для вузов / Н.В. Бордовская, А.А. Реан, – СПб., 2000.
3. Гиппенрейтер, Ю.Б. Введение в общую психологию / Ю.Б. Гиппенрейтер. – М.: ЧеРо, 2005.
4. Маклаков, А.Г. Общая психология: учеб. пособие / А.Г. Маклаков. – СПб.: Питер, 2002.
5. Подласый, И.П. Педагогика. В 2 кн / И.П. Подласый. – М., 1999.
6. Психология: учеб. для техн. вузов. – СПб.: Питер, 2000.
7. Психология: учеб. для экон. вузов. – СПб.: Питер, 2000.
8. Психология: учеб. для гуманитарных вузов / под общей ред. В.Н.Дружинина. — СПб.: Питер, 2007.
9. Реан, А.А. Психология и педагогика / А.А. Реан, Н.В. Бордовская, С.И. Розум. – СПб.: Питер, 2007.
10. Слостенин, В.А. Психология и педагогика, 4-е изд. / В.А. Слостенин. – М.: Академия, 2006.
11. Слободчиков, В.И., Исаев, Е.И. Психология человека / В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев. – М.: Школа-пресс, 1995.
12. Столяренко, А.М. Психология и педагогика: учеб. пособие / А.М. Столяренко. – М.: Юнити, 2002.

2. Рекомендуемая дополнительная литература

1. Азаров, Ю.Г. Радость учить и учиться / Ю.Г. Азаров. – М., 1989.
2. Аксельрод, А. 201 способ управлять временем / А. Аксельрод, Дж. Хольти. – Челябинск., 1999.
3. Ананьев, Б.Г. Человек как предмет познания / Б.Г. Ананьев. – СПб.: Питер, 2001.
4. Ангеловски, К. Учителя и инновации / К. Ангеловски. – М., 1991.
5. Андреева, Г.М. Социальная психология / Г.М. Андреева. – М., 1994.
6. Ассаджоли, Р. Психосинтез. Принципы и техники / Р. Ассаджоли. – М., 2002.
7. Аткинсон Введение в психологию / под ред. В.П. Зинченко. – СПб., 2003.
8. Балабан, М. Свободные парк-школы: учебные материалы для аналитических семинаров по педагогике массового образования / М. Балабан. – М., 1992.

9. Балабан, М. Что такое школа-парк / М. Балабан // Первое сентября. –1993. – №5.
10. Басова, Н.В. Педагогика и практическая психология / Н.В. Басова. – Ростов н/Д., 2000.
11. Берн, Э. Игры, в которые играют люди / Э. Берн. – М., 1997.
12. Бернс, Р. Развитие Я-концепции и воспитание / Р. Бернс. – М., 1986.
13. Бим-Бад, Б.М. Педагогическая антропология: учеб. пособие / Б.М. Бим-Бад. – М., 1998.
14. Бодалев, А.А. Вершина в развитии взрослого человека: характеристики и ус ловия достижения / А.А. Бодалев. – М.: Наука, 1998.
15. Бороздина, Л.В. Что такое самооценка? / Л.В. Бороздина // Психолог. журн. – 1992. – № 4.
16. Братусь, Б.С. К проблеме человека в психологии / Б.С. Братусь // Вопросы психологии. – 1997. – № 5. – С.3.
17. Браун, Дж., Кристенсен, Д. Теория и практика семейной психотерапии / Б.С. Братусь. – СПб., 2001.
18. Бурлачук, Л.Ф. Словарь-справочник по психодиагностике / Л.Ф. Бурлачук, С.М. Морозов. – СПб, 1999.
19. Бэрон, Р. Агрессия / Р. Бэрон, Д. Ричардсон. – СПб., 2001.
20. Введение в педагогику самоопределения / ред. кол. Е.С. Рожкова [и др.]. – Томск, 2001.
21. Вирджиния, Н. Квин. Прикладная психология / Н. Квин. Вирджиния. – СПб.: Питер, 2000.
22. Возрастная психология. Хрестоматия. – М., 2001.
23. Выготский, Л.С. Лекции по психологии: восприятие, память, мышление, эмоции, воображение, воля / Л.С. Выготский. – СПб.: Союз, 1997.
24. Выготский, Л.С. Психология / Л.С. Выготский. – М., 2000.
25. Герриг, Р. Психология и жизнь / Р. Герриг, Ф. Зимбардо. – СПб., 2004.
26. Гессен, С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию / С.И. Гессен. – М.,1995.
27. Гештальттерапия. Теория и практика. Пер.с англ./М., 2000.
28. Глейтман, Г., Фридлунг, А., Райсберг, Д. Основы психологии / Г. Глейтман, А. Фридлунг, Д. Райсберг. – СПб., 2001.
29. Годфруа Ж. Что такое психология. В 2 т.; перевод с франц. / Ж. Годфруа– М.: Мир, 1992.
30. Гончаров, М.Ф. Русская национальная школа: Концепция / М.Ф. Гончаров,– СПб., 1992.
31. Грейс, Крайг. Психология развития / Крайг. Грейс. – СПб.: Питер, 2000.
32. Гринберг, Д. Управление стрессом / Д. Гринберг. – СПб., 2004.

33. Гриншпун, И.Б. Введение в психологию / И.Б. Гриншпун. – М., 1994.
34. Давыдов, В.В. Теория развивающего обучения / В.В. Давыдов. – М., 1996.
35. Дружинин, В. Психология семьи / В. Дружинин. – М., 1996.
36. Дружинин, В.Н. Психология общих способностей / В. Дружинин. – СПб.: Питер, 1999.
37. Дружинин, В.Н. Экспериментальная психология / В.Н. Дружинин. – СПб.: Питер, 2000.
38. Дружинский, А.Н. Развитие образования в современном мире: учеб. пособие для вузов / В.Н. Дружинин. – М., 1999.
39. Еникеева, Д. Популярная психиатрия / Д. Еникеева. – М., 1998.
40. Жданова, Н.Е. Психология рекламы / Н.Е. Жданова. – Екатеринбург., 1999.
41. Зеер, Э.Ф. Психология личностно ориентированного профессионального образования / Э.Ф. Зеер. – Екатеринбург., 2000.
42. Зеер, Э.Ф. Психология профессионального образования / Э.Ф. Зеер. – Екатеринбург., 2000.
43. Зеньковский, В.В. Психология детства / В.В. Зеньковский. – Екатеринбург., 1995.
44. Зимняя, И.А. Педагогическая психология / И.А. Зимняя. – М., 2002.
45. Инновационные процессы в образовании / под ред. В.И. Загвязинского. – Тюмень, 1990.
46. История социальной педагогики. Хрестоматия-учебник. – М., 2000.
47. Кабаченко, Т.С. Психология управления / Т.С. Кабаченко. – М., 2000.
48. Калмыкова, З.И. Педагогика гуманизма / З.И. Калмыкова. – М., 1990.
49. Кан-Калик, В.А. Право вести за собой / В.А. Кан-Калик. – М., 1987.
50. Касевич, В.Б. Болонский процесс в вопросах и ответах / В.Б. Касевич, Р.В. Светлов, А.В. Петров, А.А. Цыб. – СПб., 2004.
51. Кларин, М.В. Инновации в мировой педагогике / М.В. Кларин. – Рига, 1995.
52. Кларин, М.В. Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках / М.В. Кларин. – М., 1994.
53. Ковалев, Н.Е. Введение в педагогику / Н.Е. Ковалев, Б.Ф. Райский, Н.А. Сорокин. – М., 1975.
54. Козлов, И.Ф. Педагогический опыт А.С. Макаренко / И.Ф. Козлов. – М., 1987.
55. Козубовский, В.М. Общая психология: Личность: учеб. пособие / В.М. Козубовский. – М., 2005.
56. Козырев, Г.И. Введение в конфликтологию / Г.И. Козырев. – М., 1999.

57. Кон, И.С. Открытие «Я» / И.С. Кон.– М., 1978.
58. Копытин, А.И. Теория и практика Арт-терапии / А.И. Копытин. – СПб., 2002.
59. Крысько, В.Г. Психология и педагогика в схемах и таблицах / В.Г. Крысько. – Минск, 1999.
60. Кузин, Ф.А. Культура делового общения: практ. пособие / Ф.А. Кузин. – М., 1996.
61. Лавриненко, В.Н. Социальная психология и этика делового общения / В.Н. Лавриненко. – М., 1995.
62. Леднев, В.С. Содержание образования: сущность, структура, перспективы / В.С. Леднев. – М., 1991.
63. Леонгард, К. Акцентуированные личности / К. Леонгард. – Ростов н/Д., 1997.
64. Леонтьев, А.Н. Лекции по общей психологии / А.Н. Леонтьев. – М., 2001.
65. Леонтьев, Д.А. Возвращение к человеку / Д.А. Леонтьев // Психология с человеческим лицом. – М., 1997.
66. Леонтьев, Д.А. Гуманистическая психология как социокультурный феномен / Д.А. Леонтьев // Психология с человеческим лицом. – М., 1997.
67. Леонтьев, Д.А. Очерк психологии личности / Д.А. Леонтьев. – М.: Смысл, 1993.
68. Лихачев, Б.Т. Педагогика / Б.Т. Лихачев. – М., 1992.
69. Лурия, А.Р. Лекции по общей психологии / А.Р. Лурия,– СПб., 2004.
70. Майерс, Д. Социальная психология / Д. Майерс. – СПб.: Питер, 1997.
71. Майерс, Д. Психология / Д. Майерс. – Минск., 2001.
72. Мак Малин, Р. Практикум по когнитивной терапии / Р. Мак Малин. – СПб., 2001.
73. Маклаков, А.Г. Общая психология / А.Г. Маклаков. – СПб., 2002.
74. Миронов, В.Б. Век образования / В.Б. Миронов. – М., 1990.
75. Морено, Я. Психодрама: пер. с англ. Г. Пимочкиной, Е. Рачковой / Я. Морено. – М., 2001.
76. Морено, Я. Психодрама / Я. Морено. – М., 2001.
77. Мухина, В.С. Детская психология / В.С. Мухина. – М., 2000.
78. Немов, Р.С. Психология. В 3-х кн. / Р.С. Немов. – М., 1995.
79. Николаенко, В.М. [и др.]. Психология и педагогика: учеб. пособие / В.М. Николаенко и др. – М., 1999.
80. Новые ценности образования: сб. – М., 1995.
81. Нуркова, В.В., Березанская Н.Б. Психология: учеб. / В.В. Нуркова, Н.Б. Березанская. – М., 2004.

82. Ньюкомб, Нора. Развитие личности ребенка / Нора. Ньюкомб. – СПб., 2002.
83. Обухова, Л.Ф. Возрастная психология / Л.Ф. Обухова.– М., 1996.
84. Организационная психология. Хрестоматия. – СПб.: Питер, 2000.
85. Палтышев, Н.Н. Педагогический поиск / Н.Н. Палтышев // Народное образование. - 1988, №1.
86. Педагогика развития и перемены в российском образовании // Матлы 2 науч.-практ. конф. Ч. 1,2. – Красноярск: КГУ, 1995.
87. Педагогика: учеб. пособие / под ред. П.И.Пидкасистого. – М., 1998.
88. Педагогический поиск / сост. И.Н. Баженова. – М., 1987.
89. Петровский, А.В. Популярные беседы о психологии / А.В. Петровский. – М., 1983.
90. Погодина, Л.Н. Русская школа / Л.Н. Погодина // Пед. вестн. – 1996. – №5.
91. Практикум по психологии менеджмента и профессиональной деятельности / под ред. Г.С. Никифорова. – СПб., 2001.
92. Профессиональная педагогика / под ред. Батышева. – М., 1997.
93. Психические состояния. Хрестоматия. – СПб.: Питер, 2000.
94. Психологический лексикон. Энциклопед. сл.: общая психология / под общ.ред. А.В. Петровского. – М., 2005.
95. Психологический лексикон. Энциклопед. сл.: психология развития / под общ. ред. А.В. Петровского. – М., 2005.
96. Психология индивидуальных различий / под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер и В.Я. Романова. – М. ЧеРо, 2000.
97. Психология индивидуальных различий. Хрестоматия / под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер. – М: ЧеРо, 2000.
98. Психология личности в трудах зарубежных психологов. Хрестоматия. – СПб.: Питер, 2000.
99. Психология личности в трудах отечественных психологов. Хрестоматия. – СПб.: Питер, 2000.
100. Психология самосознания. Хрестоматия. – Самара, 2000.
101. Психология сознания. Хрестоматия. – СПб., 2001.
102. Психология человеческих проблем. Хрестоматия. – Минск., 1997.
103. Психология. Полный энциклопедический справочник /сост.и общ. ред. Б. Мещерикова, В.Зинченко. – СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2007.
104. Психофизиология: учеб. для вузов / под ред. Ю.И. Александрова. – СПб., 2004.
105. Пять испытанных инновационных технологий. – Нидерланды, 1995.
106. Радугин, А.А. Психология и педагогика: учеб. пособие / А.А. Радугин. – М., 1999.

107. Репкина, Н.В. Что такое развивающее обучение? / Н.В. Репкина. – Томск., 1993.
108. Рогинский, В.М. Азбука педагогического труда: пособие для преподавателей технического вуза / В.М. Рогинский. – М., 1990.
109. Роджерс, К. Становление личности / К. Роджерс. – М., 2001.
110. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 1999.
111. Рудестам Кьел. Групповая психотерапия / Кьел. Рудестам. – СПб., 1998.
112. Самосознание и защитные механизмы личности. Хрестоматия. – Самара, 2000.
113. Селевко, Г.К. Саморазвивающее обучение / Г.К. Селевко. – Ярославль, 1996.
114. Селевко, Г.К. Современные образовательные технологии / Г.К. Селевко. – М., 1998.
115. Симонов, В.П. Педагогический менеджмент / В.П. Симонов. – М., 1995.
116. Слостенин, В.А. Педагогика: учеб. пособие / В.А. Слостенин [и др.]. – М., 2000.
117. Смирнов, С.Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности / С.Д. Смирнов. – М., 1995.
118. Современная психология: Справ. руководство / отв. ред. В.Н. Дружинин. – М., 1999.
119. Соколов, В.Н. Педагогическая эвристика: введение в теорию и методику эвристической деятельности: учеб. пособие / В.Н. Соколов. – М., 1995.
120. Сорокатыя, Е.И. Болонский процесс: состояние, анализ и проблемы / Е.И. Сорокатыя. – Красноярск, 2006.
121. Социальная психология в трудах отечественных психологов. Хрестоматия. – СПб., 2000.
122. Социальная психология и этика делового общения: учеб. пособие. – М., 1995.
123. Степаненков, Н.К. Педагогика: учеб. пособие / Н.К. Степаненков. – Минск., 1998.
124. Столяренко, Л.Д. Основы психологии / Л.Д. Столяренко. – Ростов н/Д., 1999.
125. Столяренко, Л.Д. Психология: учеб. для вузов / Л.Д. Столяренко. – СПб., 2004.
126. Талызина, Н.Ф. Педагогическая психология / Н.Ф. Талызина. – М., 2001.
127. Узнадзе, Д. Психология установки / Д. Узнадзе. – СПб., 2001.
128. Управление качеством образования / под ред. М.М. Поташника. – М., 2000.

129. Фейдимен, Дж. Личность: теории, эксперименты, упражнения / Дж. Фейдимен, Р. Фрейгер. – М., 2001.
130. Фернхем, А. Личность и социальное поведение / А. Фернхем, П. Хейвен, – СПб., 2001.
131. Фестингер, Л. Теория когнитивного диссонанса / Л. Фестингер. – СПб., 2000.
132. Фомин, Ю.А. Психология делового общения / Ю.А. Фомин. – Минск., 1999.
133. Фрейд, З. Психология бессознательного / З. Фрейд. – Новосибирск, 1997.
134. Фрумин, И. Тайны школы / И. Фрумин. – Красноярск., 1999.
135. Фрумин, И.Д. Введение в теорию и практику демократического образования / И.Д. Фрумин. – Красноярск., 1998.
136. Хасан, Б.И. Психотехника конфликта и конфликтная компетентность / Б.И. Хасан. – Красноярск: КГУ, 1996.
137. Хасан, Б.И. Пол и образование / Б.И. Хасан, Г.М. Бреслав. – Красноярск, 1996.
138. Хасанова, И.И. Психология управления: учеб. пособие / И.И. Хасанова. – Екатеринбург., 2000.
139. Холл Келвин С. Теории личности / Келвин С. Холл, Гарднер. Линдсей. – СПб.: Питер, 1999.
140. Холл, М. Магия коммуникации / М. Холл. – СПб., 2004.
141. Хорни, К. Невроз и личностный рост / К. Хорни. – СПб., 1997.
142. Хорни, К. Самоанализ / К. Хорни. – СПб., 2002.
143. Хрестоматия по гуманистической психотерапии /сост. М. Папуш. – М., 1995.
144. Хьел, Л. Теории личности / Л. Хьел, Д. Зиглер. – СПб.: Питер, 1997.
145. Цукерман, Г.А. Психология саморазвития / Г.А. Цукерман. – М., 1995.
146. Шадриков, В.Д. Личностно ориентированное обучение / В.Д. Шадриков //Педагогика. – 1994. – №5.
147. Шевелева С.С. Открытая модель образования. Синергетический подход. – М., 1997.
148. Шеффер, Д. Дети и подростки: психология развития. – СПб., 2003.
149. Шилова, М.И. Социализация и воспитание личности школьника в педагогическом процессе / С.С. Шевелева. – Красноярск., 1998.
150. Шнейдер, Л.Б. Психология семейных отношений / Л.Б. Шнейдер. – М., 2000.
151. Щанс, О.К. Основы имиджа / О.К. Щанс. – М., 2002.

152. Эйдемиллер, Э.Г. Психология и психотерапия семьи / Э.Г. Эйдемиллер. – СПб.: Питер, 1999.
153. Экман, П. Психология лжи / П. Экман. – СПб., 2001.
154. Эльконин, Б.Д. Введение в психологию развития / Б.Д. Эльконин. – М., 1994.
155. Эльконин, Д.Б. Психология игры / Д.Б. Эльконин. – М., 1999.
156. Энкельман, Н.Б. Харизма / Н.Б. Энкельман. – М., 2000.
157. Якиманская, И.С. Развивающее обучение / И.С. Якиманская. – М., 1979.
158. Якиманская, И.С. Разработка технологии личностно-ориентированного образования / И.С. Якиманская // Вопросы психологии. – 1995. – №2.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ПРАКТИКУМ

Психологический практикум представляет собой дополнительный раздел учебника, в котором собраны учебные материалы, способствующие закреплению полученных знаний из предыдущих разделов.

Характер представленного учебного материала направлен на узнавание ранее изученного, подтверждение выявленных закономерностей функционирования психики, определение личностных характеристик и их развития. Основная цель практикума – повысить познавательный интерес к изучению психологии.

Структурно практикум состоит из трех разделов. В первом разделе собран материал по определению личностных свойств, во втором – задания по психическим процессам личности, а в третьем – по определению личностных проявлений в конфликтных ситуациях.

Раздел 1. СВОЙСТВА ЛИЧНОСТИ

Тест 1.1. Диагностика готовности к саморазвитию

Инструкция. Прочитайте каждое утверждение, напишите только его номер и оцените, насколько это утверждение верно для вас. Если верно, то напротив номера поставьте знак «+», если неверно, то знак «-». Если не знаете, как ответить, поставьте знак «?». Знак вопроса допускается только в крайних случаях.

Опросник

1. У меня появляется желание знать о себе.
2. Я считаю, что мне нет необходимости в чем-то меняться.
3. Я уверен (а) в своих силах.
4. Я верю, что все задуманное мною осуществится.
5. У меня нет желания знать свои положительные и отрицательные стороны.
6. В своих планах я чаще надеюсь на удачу, чем на себя.
7. Я хочу лучше и эффективнее работать.
8. Когда нужно, я умею заставить изменить себя.
9. Мои неудачи во многом связаны с неумением это делать.
10. Меня интересуют мнения других о моих качествах и возможностях.
11. Мне трудно самостоятельно добиться задуманного и воспитать себя.
12. В любом деле я не боюсь неудачи и ошибок.
13. Мои способности и умения соответствуют требованиям моей профессии.
14. Обстоятельства сильнее меня, даже если я очень хочу что-то сделать.

Обработка и интерпретация результатов.

Готовые ответы во время обработки не исправляйте. Напротив каждого из 14 номеров опросника поставьте значение ключа.

Ключ: «+» 1, 3, 4, 7, 8, 9, 10, 12; « - » 2, 5, 6, 11, 13, 14.

Подсчитайте ваши результаты. Количество совпадений может изменяться от 0 до 14. Чтобы определить значение вашей готовности знать себя (ГЗС), нужно подсчитать количество совпадений по утверждениям 1, 2, 5, 7, 9, 10, 13. Максимальное значение ГЗС – 7 баллов. Чтобы определить значение вашей готовности «могу совершенствоваться» (ГМС), необходимо подсчитать количество совпадений по утверждениям 3, 4, 6, 8, 11, 12, 14. Максимум – 7 баллов.

Анализ результатов

Полученные значения перенесите на график: по горизонтали – ГЗС, по вертикали – ГМС.

По двум координатам отметьте на графике точку, которая попадает в один из квадратов: А, Б, В, Г. попадание в квадрат на графике характеризует ваше состояние в настоящее время:

ГМС, баллы	7	А				Б		
	6							
5	В				Г			
4								
3	1 2 3 4				5 6 7			
2								
1	1 2 3 4				5 6 7			
					ГЗС, баллы			

- **А** – могу совершенствоваться, но не хочу знать себя;
- **Б** – хочу знать себя и могу измениться;
- **В** – не хочу знать себя и не хочу изменяться;
- **Г** – хочу знать себя, но не могу себя изменить.

Квадрат А. Вы имеете больше возможностей для саморазвития, чем желания познать себя. В этом случае надо поразмышлять о необходимости начинать в освоении профессии с себя. Профессионализм в любой сфере, а

особенно в педагогической, достигается через нахождение своего индивидуального стиля деятельности, а это без самопознания невозможно.

Квадрат Б. Вы гармонично сочетаете желание познать себя с актуализацией потенциальных ресурсов саморазвития, это очень перспективное сочетание. Так держать.

Квадрат В. Самое неудачное сочетание: «не хочу знать себя» и «не хочу измениться». Обратитесь еще раз к вопросам методики. Чем они вас насторожили? Подумайте о своем эмоциональном состоянии. Может быть, вы переживаете кризисное состояние, спад?

Квадрат Г. Вы желаете знать о себе больше, но еще не владеете навыками самосовершенствования. Трудности в самовосприятии не должны вызывать у вас реакцию: не получается, значит, не буду делать. Посмотрите внимательно на утверждения по шкале ГМС, которые не совпали с ключом. Анализ покажет, где и над чем вам предстоит поработать.

1.2. Тест «Формула темперамента» (А. Белов)

Отметьте знаком «+» те качества в «паспорте» темперамента, которые для вас обычны, повседневны.

Итак, если вы:

- неусидчивы, суетливы,
- невыдержанны, вспыльчивы,
- нетерпеливы,
- резки и прямолинейны в отношениях с людьми,
- решительны и инициативны,
- упрямы,
- находчивы в споре,
- работаете рывками,
- склонны к риску,
- незлопамятны,
- обладаете быстрой, страстной, со сбивчивыми интонациями речью,
- неуравновешенны и склонны к горячности,
- агрессивный забияка,
- нетерпеливы к недостаткам,
- обладаете выразительной мимикой,
- способны быстро действовать и решать,
- неустанно стремитесь к новому,

- обладаете резкими порывистыми движениями,
- настойчивы в достижении поставленной цели,
- склонны к резким сменам настроения – вы **чистый холерик**.

Если вы:

- веселы и жизнерадостны,
- энергичны и деловиты,
- часто не доводите начатое дело до конца,
- склонны переоценивать себя,
- способны быстро схватывать новое,
- неустойчивы в интересах и склонностях,
- легко переживаете неудачи и неприятности,
- легко приспосабливаетесь к разным обстоятельствам,
- с увлечением беретесь за любое новое дело,
- быстро остываете, если дело перестает вас интересовать,
- быстро включаетесь в новую работу и быстро переключаетесь с одной работы на другую,
- тяготитесь однообразием будничной кропотливой работы,
- общительны и отзывчивы, не чувствуете скованности с новыми для вас людьми,
- выносливы и работоспособны,
- обладаете громкой, быстрой, отчетливой речью, сопровождающейся жестами, выразительной мимикой,
- сохраняете самообладание в неожиданной сложной обстановке,
- обладаете всегда бодрым настроением,
- быстро засыпаете и пробуждаетесь,
- часто не собранны, проявляете поспешность в решениях,
- склонны иногда скользить по поверхности, отвлекаться – вы.

сангвиник.

Если вы:

- спокойны и хладнокровны,
- последовательны и обстоятельны в делах,
- осторожны и рассудительны,
- умеете ждать,
- молчаливы и не любите попусту болтать,

- обладаете спокойной, равномерной речью, с остановками, без резко выраженных эмоций, жестикуляции и мимики,
- сдержанны и терпеливы,
- доводите начатое дело до конца,
- не растрчиваете попусту сил,
- придерживаетесь выработанного распорядка дня, жизни, системы в работе,
- легко сдерживаете порывы,
- маловосприимчивы к одобрению и порицанию,
- незлобивы, проявляете снисходительное отношение к колкостям в свой адрес,
- постоянны в своих отношениях и интересах,
- медленно включаетесь в работу и медленно переключаетесь с одного дела на другое,
- ровны в отношениях со всеми,
- любите аккуратность и порядок во всем,
- с трудом приспосабливаетесь к новой обстановке,
- обладаете выдержкой,
- несколько медлительны – вы **флегматик**.

Если вы:

- стеснительны и застенчивы,
- теряетесь в новой обстановке,
- затрудняетесь установить контакт с незнакомыми людьми,
- не верите в свои силы,
- легко переносите одиночество,
- чувствуете подавленность и растерянность при неудачах,
- склонны уходить в себя,
- быстро утомляетесь,
- обладаете тихой речью,
- невольно приспосабливаетесь к характеру собеседника,
- впечатлительны до слезливости,
- чрезвычайно восприимчивы к одобрению и порицанию,
- предъявляете высокие требования к себе и окружающим,
- склонны к подозрительности, мнительности,
- болезненно чувствительны и легко ранимы,
- чрезмерно обидчивы,

- скрытны и необщительны, не делитесь ни с кем своими мыслями,
- малоактивны и робки,
- уступчивы, покорны,
- стремитесь вызвать сочувствие и помощь у окружающих – то вы

меланхолик.

Обработка результатов

Если количество «+» ответов того или иного типа составляет 16–20, то у вас ярко выражены черты данного типа темперамента. Если же ответов 11–15, значит, качества данного темперамента присущи вам в значительной степени. Если 6–10, то качества данного типа присущи вам совсем в небольшой степени.

$$\mathbf{Фт} = \mathbf{X} \mathbf{Ax/A} 100\% + \mathbf{C} \mathbf{Ac/A} 100\% + \mathbf{Ф} \mathbf{Af/A} 100\% + \mathbf{M} \mathbf{Am/A} 100\%$$

Фт – формула темперамента;

X – холерический темперамент;

C – сангвинический темперамент;

Ф – флегматический темперамент;

M – меланхолический темперамент;

A - общее число плюсов по всем типам;

Ax – число плюсов в «паспорте холерика»;

Af – число плюсов в «паспорте флегматика»;

Ac – число плюсов в «паспорте сангвиника»;

Am – число плюсов в «паспорте меланхолика».

Например:

$$\mathbf{Фт} = 45\%\mathbf{X} + 20\%\mathbf{C} + 14\%\mathbf{Ф} + 21\%\mathbf{M}.$$

Если относительный результат числа положительных ответов по какому-либо типу составляет 40% и выше, значит, данный тип темперамента является у вас доминирующим, если 30–39%, то качества данного типа выражены достаточно ярко, если 20–29%, то качества данного темперамента выражены средне, если 10–19%, то качества данного темперамента выражены в малой степени.

1.3. Тест «Самооценка» (СО)

Инструкция. Каждый человек имеет определенные представления об идеале наиболее ценных свойств личности. На эти качества люди ориентируются в процессе самовоспитания. Какие качества вы более всего цените в людях? У разных людей эти представления неодинаковы, а потому не совпадают результаты самовоспитания. Какие же представления об

идеале имеются у вас? Разобраться в этом вам поможет следующее задание, которое выполняется в 2 этапа.

Этап 1

1. Разделите лист бумаги на 4 равные части, обозначьте каждую римскими цифрами I, II, III, IV.

2. Дано 4 набора слов (см. **Стимульный материал**), характеризующих положительные качества людей. Вы должны в каждом наборе качеств выделить те, которые более значимы и ценны для вас лично, которым вы отдаете предпочтение перед другими. Какие это качества и сколько их – каждый решает сам.

3. Внимательно прочитайте слова первого набора качеств. Выпишите в столбик наиболее ценные для вас качества вместе с их номерами, стоящими слева. Теперь приступайте ко второму набору качеств – и так до самого конца. В итоге вы должны получить 4 набора идеальных качеств.

Чтобы создать условия для одинакового понимания качеств всеми участниками тестирования, приведены толкования этих качеств.

Этап 2

Внимательно рассмотрите качества личности, выписанные вами из первого набора, и найдите среди них такие, которыми вы обладаете реально. Обведите цифры при них кружочком. Теперь переходите ко второму набору качеств, затем к третьему и четвертому.

Обработка результатов

1. Подсчитайте, сколько вы нашли у себя реальных качеств (Р).

2. Подсчитайте количество идеальных качеств, выписанных вами (И), а затем вычислите их процентное отношение (П):

$$П = \frac{Р}{И} \times 100 \%$$

Результаты сопоставьте с оценочной шкалой:

Уровни самооценки

Пол	Неадекватно низкий	Низкий	Ниже сред.	Средний	Выше сред.	Высокий	Неадекватно высокий
Мужчины	0–10	11–34	35–45	46–54	55–63	64–66	67
Женщины	0–15	16–37	38–46	47–56	57–65	66–68	69

Самооценка связана с одной из центральных потребностей человека – потребностью в самоутверждении, со стремлением человека найти свое место в жизни, утвердить себя как члена общества в глазах окружающих и в своем собственном мнении.

Под влиянием оценки окружающих у личности постепенно складываются собственное отношение к себе и самооценка своей личности, а также отдельных форм своей активности: общения, поведения, деятельности, переживаний.

Самооценка может быть оптимальной и неоптимальной.

При оптимальной, адекватной самооценке субъект правильно соотносит свои возможности и способности, достаточно критически относится к себе, стремится реально смотреть на свои неудачи и успехи, старается ставить перед собой достижимые цели, которые можно осуществить на деле. К оценке достигнутого он подходит не только со своими мерками, но и старается предвидеть, как к этому отнесутся другие люди. Иными словами, адекватная самооценка является итогом постоянного поиска реальной меры, т. е. без слишком большой переоценки, но и без излишней критичности к своему общению, поведению, деятельности, переживаниям. Такая самооценка является наилучшей для конкретных условий и ситуаций. К оптимальной относятся самооценки «высокий уровень» и «выше среднего» (человек заслуженно ценит, уважает себя, доволен собой), а также «средний уровень» (человек уважает себя, но знает свои слабые стороны и стремится к самосовершенствованию, саморазвитию). Но самооценка может быть и неоптимальной – чрезмерно завышенной или слишком заниженной.

На основе неадекватно завышенной самооценки у человека возникает неправильное представление о себе, идеализированный образ своей личности и возможностей, своей ценности для окружающих, для общего дела. В таких случаях человек идет на игнорирование неудач ради сохранения привычной высокой оценки самого себя, своих поступков и дел. Происходит острое эмоциональное «отталкивание» всего, что нарушает представление о себе. Восприятие реальной действительности искажается, отношение к ней становится неадекватным – чисто эмоциональным. Рациональное зерно оценки выпадает полностью. Поэтому справедливое замечание начинает восприниматься как придирка, а объективная оценка результатов работы – как несправедливо заниженная. Неудача предстает как следствие чьих-то козней или неблагоприятно сложившихся обстоятельств, ни в коей мере не зависящих от действий самой личности.

Человек с завышенной неадекватной самооценкой не желает признавать, что все это – следствие собственных ошибок, лени, недостатка

знаний, способностей или неправильного поведения. Возникает тяжелое эмоциональное состояние – аффект неадекватности, главной причиной которого является стойкость сложившегося стереотипа завышенной оценки своей личности. Если же высокая самооценка пластична, меняется в соответствии с реальным положением дел – увеличивается при успехе и снижается при неудаче, то это может способствовать развитию личности, так как ей приходится прикладывать максимум усилий для достижения поставленных целей, развивать свои способности и волю.

Самооценка может быть и заниженной, т. е. ниже реальных возможностей человека. Обычно это приводит к неуверенности в себе, робости и отсутствию дерзаний, невозможности реализовать свои способности. Такие люди не ставят перед собой труднодостижимых целей, ограничиваются решением обыденных задач, слишком критичны к себе.

Слишком высокая или слишком низкая самооценка нарушает процесс самоуправления, искажает самоконтроль. Особенно это заметно в общении, где лица с завышенной самооценкой выступают причиной конфликтов. При завышенной СО конфликты возникают из-за пренебрежительного отношения к другим людям и неуважительного обращения с ними, слишком резких и необоснованных высказываний в их адрес, нетерпимости к чужому мнению, проявления высокомерия и зазнайства. Низкая критичность к себе мешает им даже замечать, как они оскорбляют других высокомерием и непререкаемостью суждений.

При заниженной СО конфликты могут возникать из-за чрезмерной критичности этих людей. Они очень требовательны к себе и еще более требовательны к другим, не прощают ни одного промаха или ошибки, склонны постоянно подчеркивать недостатки других. И хотя это делается из лучших побуждений, все же становится причиной конфликтов в силу того, что не многие могут терпеть систематическое «пиление». Когда в тебе видят только плохое и постоянно указывают на это, то возникает неприязнь к источнику таких оценок, мыслей и действий.

Аффект неадекватности – это психическое состояние, которое возникает как попытка лиц с завышенной СО оградить себя от реальных обстоятельств и сохранить привычную СО. К сожалению, это приводит к нарушению отношения с другими людьми. Переживание обиды и несправедливости позволяет чувствовать себя хорошо, оставаться на должной высоте в собственных глазах, считать себя пострадавшим или обиженным. Это возвышает человека в его собственных глазах и исключает недовольство собой. Потребность в завышенной СО удовлетворяется, и отпадает необходимость изменить ее, т. е. вплотную заняться

самоуправлением. Это не самый лучший способ поведения, и слабость подобной позиции обнаруживается незамедлительно или спустя некоторое время. Неизбежно возникают конфликты с людьми, которые имеют иные представления о данной личности, ее способностях, возможностях и ценности для общества. Аффект неадекватности – это психологическая защита, она является временной мерой, поскольку не решает главной задачи, а именно – коренного изменения неоптимальной СО, выступающей причиной возникновения неблагоприятных межличностных отношений. Психологическая защита годится как прием, как средство решения простейшей задачи, но не подходит для продвижения к главным, стратегическим целям, рассчитанным на всю жизнь.

Поскольку СО складывается под влиянием оценки окружающих и, став устойчивой, меняется с большим трудом, то изменить ее можно, изменив отношение окружающих (сверстников, сотрудников по работе, преподавателей, родных). Поэтому формирование оптимальной СО сильно зависит от справедливости оценки всех этих людей. Особенно важно помочь человеку поднять неадекватно заниженную СО, помочь поверить в себя, в свои возможности, в свою ценность.

Стимульный материал:

1. МЕЖЛИЧНОСТНЫЕ ОТНОШЕНИЯ, ОБЩЕНИЕ.

1. Вежливость – соблюдение правил приличия, учтивость.
2. Заботливость – мысль или действие, направленные к благополучию людей; попечение, уход.
3. Искренность – выражение подлинных чувств, правдивость, откровенность.
4. Коллективизм – способность поддерживать общую работу, общие интересы, коллективное начало.
5. Отзывчивость – готовность отозваться на чужие нужды.
6. Радужие – сердечное, ласковое отношение, соединенное с гостеприимством, с готовностью чем-либо услужить.
7. Сочувствие – отзывчивое, участливое отношение к переживаниям, несчастьем людей.
8. Тактичность – чувство меры, создающее умение вести себя в обществе, не задевать достоинства людей.
9. Терпимость – умение без вражды относиться к чужому мнению, характеру, привычкам.
10. Чуткость – отзывчивость, сочувствие, способность легко понимать людей.
11. Доброжелательность – желание добра людям, готовность содействовать их благополучию.

12. Приветливость – способность выражать чувство личной приязни.
13. Обаятельность – способность очаровывать, притягивать к себе.
14. Общительность – способность легко входить в общение.
15. Обязательность – верность долгу, слову, обещанию.
16. Ответственность – необходимость, обязанность отвечать за свои поступки и действия.
17. Откровенность – открытость, доступность для людей.
18. Справедливость – объективная оценка людей в соответствии с истиной.
19. Совместимость – умение соединять свои усилия с активностью других при решении общих задач.
20. Требовательность – строгость, ожидание от людей выполнения своих обязанностей, долга.

II. ПОВЕДЕНИЕ

1. Активность – проявление заинтересованного отношения к окружающему миру и самому себе, к делам коллектива, энергичные поступки и действия.
2. Гордость – чувство собственного достоинства.
3. Добродушие – мягкость характера, расположение к людям.
4. Порядочность – честность, неспособность совершать подлые и антиобщественные поступки.
5. Смелость – способность принимать и осуществлять свои решения без страха.
6. Твердость – умение настоять на своем, не поддаваться давлению, непоколебимость, устойчивость.
7. Уверенность – вера в правильность поступков, отсутствие колебаний, сомнений.
8. Честность – прямота, искренность в отношениях и поступках.
9. Энергичность – решительность, активность поступков и действий.
10. Энтузиазм – сильное воодушевление, душевный подъем.
11. Добросовестность – честное выполнение своих обязанностей.
12. Инициативность – стремление к новым формам деятельности.
13. Интеллигентность – высокая культура, образованность, эрудиция.
14. Настойчивость – упорство в достижении цели.
15. Решительность – непреклонность, твердость в поступках, способность быстро принимать решения, преодолевая внутренние колебания.
16. Принципиальность – умение придерживаться твердых принципов, убеждений, взглядов на вещи и события.
17. Самокритичность – стремление оценивать свое поведение, умение вскрывать свои ошибки и недостатки.

18. Самостоятельность – способность осуществлять действия без чужой помощи, своими силами.

19. Уравновешенность – ровный, спокойный характер, поведение.

20. Целеустремленность – наличие ясной цели, стремление ее достичь.

III. ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ

1. Вдумчивость – глубокое проникновение в суть дела.

2. Деловитость – знание дела, предприимчивость, толковость.

3. Мастерство – высокое искусство в какой-либо области.

4. Понятливость – умение понять смысл, сообразительность.

5. Скорость – стремительность поступков и действий, быстрота.

6. Собранность – сосредоточенность, подтянутость.

7. Точность – умение действовать, как задано, в соответствии с образом.

8. Трудолюбие – любовь к труду, общественно-полезной деятельности, требующей напряжения.

9. Увлеченность – умение целиком отдаваться какому-либо делу.

10. Усидчивость – усердие в том, что требует длительного времени и терпения.

11. Аккуратность – соблюдение во всем порядка, тщательность работы, исполнительность.

12. Внимательность – сосредоточенность на выполняемой деятельности.

13. Дальновидность – прозорливость, способность предвидеть последствия, прогнозировать будущее.

14. Дисциплинированность – привычка к дисциплине, сознание долга перед обществом.

15. Исполнительность – старательность, хорошее исполнение заданий.

16. Любознательность – пытливость ума, склонность к приобретению новых знаний.

17. Находчивость – способность быстро находить выход из затруднительных ситуаций.

18. Любознательность – пытливость ума, склонность к приобретению новых знаний.

19. Последовательность – умение выполнять задания, действия в строгом порядке, логически стройно.

20. Работоспособность – способность много и продуктивно работать.

21. Скрупулезность – точность до мелочей, особая тщательность.

IV. ПЕРЕЖИВАНИЯ, ЧУВСТВА.

1. Бодрость – ощущение полноты сил, деятельности, энергии.

2. Бесстрашие – отсутствие страха. Храбрость .

3. Веселость – беззаботно-радостное состояние.

4. Душевность –искреннее дружелюбие, расположенность к людям.
5. Милосердие – готовность помочь, простить из сострадания, человеколюбия.
6. Нежность – проявление любви, ласки.
7. Свободолюбие – любовь и стремление к свободе, независимости.
8. Сердечность – задушевность, искренность в отношениях.
9. Страстность – способность целиком отдаваться увлечению.
10. Стыдливость – способность испытывать чувство стыда.
11. Взволнованность – мера переживания, душевное беспокойство.
12. Восторженность – большой подъем чувств, восторг, восхищение.
13. Жалостливость – склонность к чувству жалости. Состраданию.
14. Жизнерадостность – постоянство чувства радости, отсутствие уныния.
15. Любвеобильность – способность сильно и многих любить.
16. Оптимистичность – жизнерадостное мироощущение, вера в успех.
17. Сдержанность – способность удержать себя от проявления чувств.
18. Удовлетворенность – ощущение удовольствия от исполнения желаний.
19. Хладнокровность – способность сохранять спокойствие и выдержку.
20. Чувствительность – легкость возникновения переживаний, чувств, повышенная восприимчивость к воздействию извне.

1.4. Характерологический опросник Леонгарда

Опросник предназначен для выявления акцентуаций характера.

Инструкция

Вам будут предложены утверждения, касающиеся Вашего характера. Если вы согласны с утверждением, рядом с его номером поставьте знак «+» (да), если нет – знак «-» (нет). Над вопросами долго не думайте, правильных и неправильных ответов нет.

Текст опросника:

1. У вас чаще веселое и беззаботное настроение?
2. Вы чувствительны к оскорблениям?
3. Бывает ли так, что у вас на глаза навертываются слезы в кино, театре, в беседе и т.п.?
4. Сделав что-то, вы сомневаетесь, все ли сделано правильно, и не успокаиваетесь до тех пор, пока не убедитесь еще раз в том, что все сделанное правильно?
5. В детстве вы были таким же смелым, как ваши сверстники?
6. Часто ли у вас резко меняется настроение от состояния безграничного ликования до отвращения к жизни, к себе?
7. Являетесь ли вы обычно центром внимания в обществе, компании?

8. Бывает ли так, что вы беспричинно находитесь в таком ворчливом настроении, что с вами лучше не разговаривать?
9. Вы серьезный человек?
10. Способны ли вы восторгаться, восхищаться чем-нибудь?
11. Предприимчивы ли вы?
12. Вы быстро забываете, если вас кто-либо обидит?
13. Мягкосердечны ли вы?
14. Опуская письмо в почтовый ящик, проверяете ли вы проводя рукой по щели ящика, что письмо полностью упало в него?
15. Стремитесь ли вы всегда считаться в числе лучших работников?
16. Бывало ли вам страшно в детстве во время грозы или при встрече с незнакомой собакой (а может быть, такое чувство бывает и теперь, в зрелом возрасте)?
17. Стремитесь ли вы во всем и всюду соблюдать порядок?
18. Зависит ли ваше настроение от внешних обстоятельств?
19. Любят ли вас ваши знакомые?
20. Часто ли у вас бывает чувство внутреннего беспокойства, ощущение возможной беды, неприятности?
21. У вас часто несколько подавленное настроение?
22. Бывали ли у вас хотя бы раз истерика или нервный срыв?
23. Трудно ли вам долго усидеть на одном месте?
24. Если по отношению к вам несправедливо поступили, энергично ли вы отстаиваете свои интересы?
25. Можете ли вы зарезать курицу или, например, овцу?
26. Раздражает ли вас, если дома занавес или скатерть висят неровно или вы сразу же стараетесь поправить их?
27. Вы в детстве боялись оставаться одни в доме?
28. Часто ли у вас бывают колебания настроения без причины?
29. Всегда ли вы стремитесь быть достаточно сильным работником в своей профессии?
30. Быстро ли вы начинаете сердиться или впадать в гнев?
31. Можете ли вы быть абсолютно беззаботно веселым?
32. Бывает ли так, что ощущение полного счастья буквально пронизывает вас?
33. Как вы думаете, получился бы из вас ведущий в юмористическом спектакле?
34. Вы обычно высказываете свое мнение людям достаточно откровенно, прямо и недвусмысленно?

35. Вам трудно переносить вид крови? Не вызывает ли это у вас неприятных ощущений?
36. Любите ли вы работу с высокой личной ответственностью?
37. Склонны ли вы выступать в защиту лиц, по отношению к которым несправедливо поступают?
38. В темный подвал вам трудно, страшно спускаться?
39. Предпочитаете ли вы работу такой, где действовать надо быстро, но требования к качеству выполнения невысоки?
40. Вы общительны?
41. В школе вы охотно декламировали стихи?
42. Убегали ли вы в детстве из дома (или имели такое желание)?
43. Жизнь вам кажется трудной?
44. Бывает, что после конфликта, обиды вы так расстроены, что идти на работу (учебу) просто невыносимо?
45. Можно ли сказать, что при неудаче вы не теряете чувство юмора?
46. Предприняли бы вы первые шаги к примирению, если вас кто-то обидел?
47. Вы очень любите животных?
48. Возвращаетесь ли вы, чтобы убедиться, что оставили дом, рабочее место в таком состоянии, что там ничего не случится?
49. Преследует ли вас иногда неясная мысль, что с вами и вашими близкими может случиться что-то страшное?
50. Считаете ли вы, что ваше настроение очень изменчиво?
51. Трудно ли вам докладывать (выступать на сцене) перед большим количеством людей?
52. Вы можете ударить обидчика, если он вас оскорбит?
53. У вас очень велика потребность в общении с другими людьми?
54. Вы относитесь к тем, кто при каких-либо разочарованиях впадает в глубокое отчаяние?
55. Вам нравится работа, требующая энергичной организаторской деятельности?
56. Настойчиво ли вы добиваетесь намеченной цели, если на пути к ней приходится преодолевать массу препятствий?
57. Может ли трагический фильм взволновать вас так, что на глазах выступают слезы?
58. Часто ли бывает вам трудно уснуть из-за того, что проблемы прожитого дня или будущего все время крутятся в ваших мыслях?
59. В школе вы иногда подсказывали своим товарищам или давали списывать?

60. Потребуется ли вам большое напряжение воли, чтобы пройти одному через кладбище?
61. Тщательно ли вы следите за тем, чтобы каждая вещь в вашей квартире была только на одном и том же месте?
62. Бывает ли так, что будучи перед сном в хорошем настроении, вы на следующий день встаете в подавленном, дрящемся несколько часов?
63. Легко ли вы привыкаете к новым ситуациям?
64. Бывают ли у вас головные боли?
65. Вы часто смеетесь?
66. Можете ли вы быть приветливым даже с теми, кого вы явно не цените, не любите, не уважаете?
67. Вы подвижный человек
68. Вы очень переживаете из-за несправедливости?
69. Вы настолько любите природу, что можете назвать ее другом?
70. Уходя из дома или ложась спать, проверяете ли вы, закрыт ли газ, погашен ли свет, заперты ли двери?
71. Вы очень боязливы?
72. Изменяется ли ваше настроение при приеме алкоголя?
73. В вашей молодости вы охотно участвовали в кружке художественной самодеятельности?
74. Вы расцениваете жизнь несколько пессимистически, без ожидания радости?
75. Часто ли вас тянет путешествовать?
76. Можно ли ваше настроение измениться так резко, что ваше состояние радости вдруг сменяется угрюмым и подавленным?
77. Легко ли вам удастся поднять настроение друзей в компании?
78. Долго ли вы переживаете обиду?
79. Переживаете ли вы долгое время горести других людей?
80. Часто ли, будучи школьником, вы переписывали страницу в вашей тетради, если случайно оставили на ней кляксу?
81. Относите ли вы к людям скорее с недоверием и осторожностью, чем с доверчивостью?
82. Часто ли вы видите страшные сны?
83. Бывает ли, что вы остерегаетесь того, что броситесь под колеса проходящего поезда или, стоя у окна многоэтажного дома, остерегаетесь того, что можете внезапно выпасть из окна?
84. В веселой компании вы обычно веселы?
85. Способны ли вы отвлечься от трудных проблем, требующих решения?

86. Вы становитесь менее сдержанным и чувствуете себя более свободно, приняв алкоголь?

87. В беседе вы скудны на слова?

88. Если бы вам необходимо было играть на сцене, вы смогли бы войти в роль, чтобы позабыть о том, что это только игра?

При подсчете баллов по каждой шкале опросника Леонгарда для стандартизации результатов значение каждой шкалы умножается на определенное число. Акцентуированные личности не являются патологическими. Они характеризуются выделением ярких черт характера.

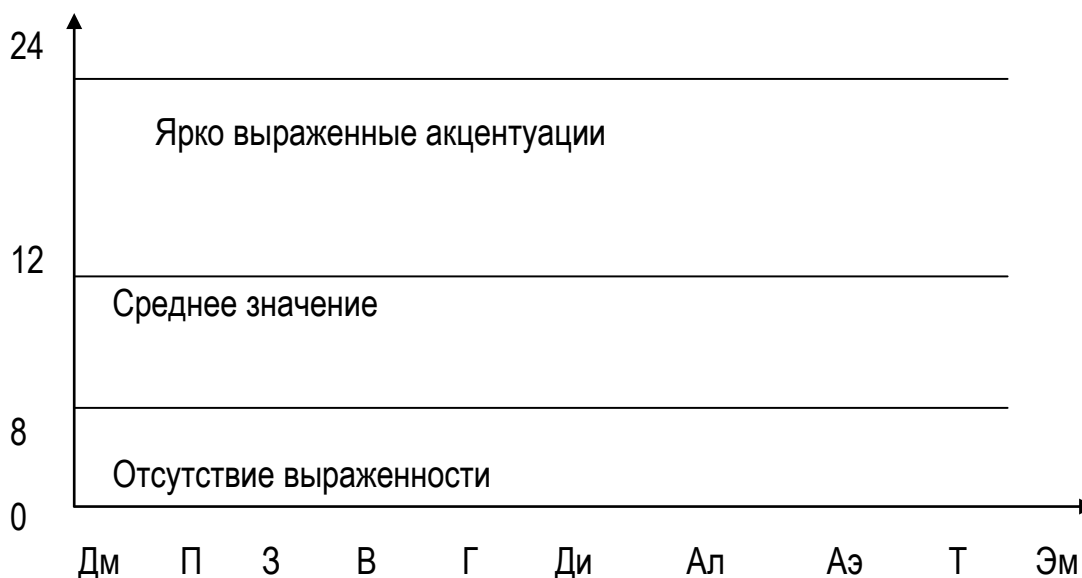
Ключ:

1. Гипертимы **x 3**, «+»: 1, 11, 23, 33, 45, 55, 67, 77; «-»: нет.
2. Возбудимые **x 2**, «+»: 2, 15, 24, 34, 37, 56, 68, 78, 81; «-»: 12, 46, 59.
3. Эмотивные **x 3**, «+»: 3, 13, 35, 47, 57, 69, 79; «-»: 25.
4. Педантичные **x 2**, «+»: 4, 14, 17, 26, 39, 48, 58, 61, 70, 80, 83; «-»: 36.
5. Тревожные **x 3**, «+»: 16, 27, 38, 49, 60, 71, 82; «-»: 5.
6. Циклотимные **x 3**, «+»: 6, 18, 28, 40, 50, 62, 72, 84; «-»: нет.
7. Демонстративные **x 2**, «+»: 7, 19, 22, 29, 41, 44, 63, 66, 73, 85, 88; «-»: 51.
8. Застревающие **x 3**, «+»: 8, 20, 30, 42, 52, 64, 74, 86; «-»: нет
9. Дистимные **x 3**, «+»: 9, 21, 43, 75, 87; «-»: 31, 53, 65.
10. Экзальтированные **x 6**, «+»: 10, 32, 54, 76; «-»: нет.

Описание акцентуаций по Леонгарду.

1. *Демонстративный тип.* Высокие оценки по шкале говорят о повышенной способности к вытеснению, демонстративности поведения.
2. *Педантичный тип.* Высокие оценки по этой шкале говорят о ригидности, инертности психических процессов, о долгом переживании травмирующих событий.
3. *Застревающий тип.* Основная черта этого типа – чрезмерная стойкость аффекта со склонностью к формированию сверхценных идей.
4. *Возбудимый тип.* Таким людям свойственна повышенная импульсивность, ослабление контроля над влечениями и обсуждениями.
5. *Гипертимический тип.* Высокие оценки говорят о постоянном повышенном фоне настроения в сочетании с жадой деятельности, высокой активностью, предприимчивостью.
6. *Дистимический тип.* Этот тип является противоположностью предыдущему, характеризуется сниженным настроением, фиксацией на мрачных сторонах жизни, идеомоторной заторможенностью.
7. *Тревожно-боязливый.* Основная черта – склонность к страхам, повышенная робость и пугливость, высокий уровень тревожности.

8. *Циклотимический тип*. Людям с высокими оценками по этой шкале соответствует смена гипертимических и дистимических фаз.
9. *Аффективно-экзальтированный тип*. Свойствен большой диапазон эмоциональных состояний, они легко приходят в восторг от радостных событий и в полное отчаяние от печальных.
10. *Эмотивный тип*. Это чувствительные впечатлительные люди, отличаются глубиной переживаний в области тонких эмоций в духовной жизни человека.



Если вы хотите узнать, насколько сильна у вас мотивация к достижению поставленной цели, постарайтесь, не задумываясь, но четко ответить **ДА** или **НЕТ** на каждый из предлагаемых вопросов.

За каждый ответ **ДА** на вопросы **1, 2, 3, 4, 5, 7, 8, 9, 10, 14, 15, 16, 17, 21, 22, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 32, 37, 41** и за ответы **НЕТ** на вопросы **6, 13, 18, 20, 24, 31, 36, 38, 39** поставьте себе по 1 баллу. Затем подсчитайте общее количество баллов.

Стимульный материал

1. Если имеется выбор между двумя вариантами, то его лучше сделать быстрее, чем отложить на неопределенное время.
2. Я легко раздражаюсь, когда замечаю, что не могу на все 100% выполнить задание.
3. Когда я работаю, это выглядит так, будто я все ставлю на карту.
4. Если возникает проблемная ситуация, то я чаще принимаю решение одним из последних.
5. Когда у меня два дня подряд нет дела, я теряю покой.
6. В некоторые дни мои успехи ниже средних.
7. По отношению к себе я более строг, чем по отношению к другим.

- 8 Я более доброжелателен, чем другие.
9. Когда я отказываюсь от трудного задания, я потом сурово осуждаю себя, так как знаю, что в нем я добился бы успеха.
10. В процессе работы я нуждаюсь в небольших паузах для отдыха.
11. Усердие – это не основная моя черта.
12. Мои достижения в труде не всегда одинаковы.
13. Меня больше привлекает другая работа, чем та, которой я занят.
14. Порицание меня стимулирует сильнее, чем похвала.
15. Я знаю, что мои коллеги считают меня деловым человеком.
16. Препятствия делают мои решения еще более твердыми.
17. У меня легко вызвать честолюбие.
18. Когда я работаю без вдохновения, это обычно заметно.
19. При выполнении работы я не рассчитываю на помощь других.
20. Иногда я откладываю то, что должен был сделать немедленно.
21. Нужно полагаться только на самого себя.
22. В жизни мало вещей более важных, чем деньги.
23. Всегда, когда мне предстоит выполнить важное задание, я ни о чем другом не думаю.
24. Я менее честолюбив, чем многие другие.
25. В конце отпуска я обычно радуюсь, что скоро выйду на работу.
26. Когда я расположен к работе, я делаю ее лучше и квалифицированнее, чем другие.
27. Мне проще и легче общаться с людьми, которые могут упорно работать.
28. Когда у меня нет дел, я чувствую, что мне не по себе.
29. Мне приходится выполнять ответственную работу чаще, чем другим.
30. Когда мне приходится принимать решение, я стараюсь делать это как можно лучше.
31. Мои друзья иногда считают меня ленивым.
32. Мои успехи в какой-то мере зависят от моих коллег.
33. Бессмысленно противодействовать воле руководителя.
34. Иногда я не знаю, какую работу придется выполнять.
35. Когда что-то не ладится, я нетерпелив.
36. Обычно я обращаю мало внимания на свои достижения.
37. Если я работаю вместе с другими, моя работа дает большие результаты, чем работа других.
38. Многое, за что я берусь, я не довожу до конца.
39. Я завидую людям, которые не очень загружены работой.
40. Я не завидую тем, кто стремится к власти и положению.

41. Если я уверен, что прав, то для доказательства своей правоты я могу пойти даже на крайние меры.

Интерпретация

28–32 балла. Очень сильная мотивация к успеху, вы упорны в достижении цели, готовы преодолеть любые препятствия.

15–27 баллов. Средняя мотивация к успеху, такая же, как у большинства людей. Стремление к цели у вас бывает в форме отливов и приливов: порой вам хочется все бросить, так как считаете, что цель, к которой стремились, недостижима.

14 и менее баллов. Мотивация к успеху очень слабая. Вы довольны собой и своим положением, убеждены, что независимо от ваших усилий все пойдет своим чередом.

Раздел 2. ПСИХИЧЕСКИЕ ПРОЦЕССЫ ЛИЧНОСТИ

2.1. Методика на абстрактное мышление «Сложные аналогии»

Инструкция

На бланке 20 пар, состоящих из слов, которые находятся в логической связи, и шифр: обозначенные буквами А, Б, В, Г, Д, Е пары слов.

Вы должны, определить отношение между словами в паре. Затем подобрать наиболее близкую к ним по аналогии (ассоциации) пару слов из ШИФРА и записать соответствующую букву. Например, 1 – Д (или А, Б, В и т. д.). Время – 3 минуты.

Шифр:

А. овца – стадо

Б. малина – ягода

В. море – океан

Г. свет – темнота

Д. отравление – смерть

Е. враг – неприятель

1. испуг – бегство

2. физика – наука

3. правильно – верно

4. грядка – огород

5. пара – два

6. слово – фраза

7. бодрый – вялый

8. свобода – воля

9. страна – город

10. похвала – брань
11. месть – поджог
12. десять – число
13. плакать – реветь
14. глава – роман
15. покой – движение
16. смелость – геройство
17. прохлада – мороз
18. обман – недоверие
19. пение – искусство
20. тумбочка – шкаф

Ключ:

1	2	3	4	5	6	7	8	9	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	20
Д	Б	Е	А	Е	А	Г	Е	В	Г	Д	Б	Е	А	Г	Е	В	Д	Б	В

Оценка

Оценка, баллы	9	8	7	6	5	4	3	2	1
Кол-во правильны х ответов	19	18	17	15	12-14	10-11	8-9	7	6

А. овца – стадо
Б. малина – ягода
В. море – океан
Г. свет – темнота
Д. отравление – смерть
Е. враг – неприятель

1. испуг – бегство
2. физика – наука
3. правильно – верно
4. грядка – огород
5. пара – два
6. слово – фраза
7. бодрый – вялый
8. свобода – воля
9. страна – город
10. похвала – брань
11. месть – поджог
12. десять – число
13. плакать – реветь
14. глава – роман
15. покой – движение
16. смелость – геройство
17. прохлада – мороз
18. обман – недоверие
19. пение – искусство
20. тумбочка – шкаф

А. овца – стадо
Б. малина – ягода
В. море – океан
Г. свет – темнота
Д. отравление – смерть
Е. враг – неприятель

1. испуг – бегство
2. физика – наука
3. правильно – верно
4. грядка – огород
5. пара – два
6. слово – фраза
7. бодрый – вялый
8. свобода – воля
9. страна – город
10. похвала – брань
11. месть – поджог
12. десять – число
13. плакать – реветь
14. глава – роман
15. покой – движение
16. смелость – геройство
17. прохлада – мороз
18. обман – недоверие
19. пение – искусство
20. тумбочка – шкаф

2.2. Методика оценки логического мышления

Инструкция

Вам предложено 18 логических задач. Каждая содержит две посылки. Определите в каком соотношении находятся буквы в скобках.

Время решения задач – 5 минут.

Норма взрослого человека – 10 и более правильных ответов.

Стимульный материал

1. А больше Б в 9 раз; Б меньше В в 4 раза (В А)
2. А меньше Б в 10 раз; Б меньше В в 6 раз (А В)
3. А больше Б в 3 раза; Б меньше В в 6 раз (В А)
4. А больше Б в 4 раза; Б меньше В в 3 раза (В А)
5. А меньше Б в 3 раза; Б больше В в 7 раз (А В)
6. А больше Б в 9 раз; Б меньше В в 12 раз (В А)
7. А больше Б в 6 раз; Б больше В в 7 раз (А В)
8. А меньше Б в 3 раза; Б больше В в 5 раз (В А)
9. А меньше Б в 10 раз; Б больше В в 3 раза (В А)
10. А меньше Б в 2 раза; Б больше В в 8 раз (А В)

11. А меньше Б в 3 раза; Б больше В в 4 раза (В А)
12. А больше Б в 2 раза; Б меньше В в 5 раз (А В)
13. А меньше Б в 5 раз; Б больше В в 6 раз (В А)
14. А меньше Б в 5 раз; Б больше В в 2 раза (А В)
15. А больше Б в 4 раза; Б меньше В в 3 раза (В А)
16. А меньше Б в 3 раза; Б больше В в 3 раза (А В)
17. А больше Б в 4 раза; Б меньше В в 7 раз (В А)
18. А больше Б в 3 раза; Б меньше В в 5 раз (А В)

Ключ

1. **В меньше А**
2. **А меньше В**
3. **В больше А**
4. **В меньше А**
5. **А больше В**
6. **В больше А**
7. **А меньше В**
8. **В меньше А**
9. **В больше А**
10. **А больше В**
11. **В меньше А**
12. **А меньше В**
13. **В меньше А**
14. **А меньше В**
15. **В меньше А**
16. **А меньше В**
17. **В больше А**
18. **А больше В**

2.3. Логичность умозаключений

Инструкция. Испытуемым предъявляются на слух задания. В каждом – два связанных между собой суждения и вывод – умозаключение. Некоторые умозаключения правильны, а другие заведомо неправильны. Требуется определить, какие выводы правильны, а какие ошибочны. Время обдумывания каждого задания – 10 секунд.

1. Все металлы проводят электричество. Ртуть – металл. Следовательно, ртуть проводит электричество.

2. Все арабы смуглы. Ахмед смугл. Следовательно, Ахмед – араб.

3. Некоторые капиталистические страны – члены НАТО. Япония – капиталистическая страна. Следовательно, Япония – член НАТО.

4. Все герои Советского Союза награждались орденом Ленина. Иванов награжден орденом Ленина. Следовательно, Иванов – Герой Советского Союза.

5. Лица, занимающиеся мошенничеством, привлекаются к уголовной ответственности. Петров мошенничеством не занимается. Следовательно, Петров не привлекался к уголовной ответственности.

6. Все студенты высшей школы изучают логику. Смирнов изучает логику. Следовательно, Смирнов – студент вуза.

7. Некоторые работники 2-го управления – юристы. Фомин – юрист. Следовательно, Фомин – работник 2-го управления.

8. Все граждане России имеют право на труд. Иванов гражданин России. Следовательно, Иванов имеет право на труд.

9. Все металлы куется. Золото-металл. Следовательно, золото куется.

10. Когда идет дождь – крыши домов мокрые. Крыши домов мокрые. Следовательно, идет дождь.

11. Все коммунисты выступают против войны. Джонс выступает против войны. Следовательно, Джонс – коммунист.

12. Все коренные жители Конго – негры. Мухамед – негр. Следовательно, Мухамед – житель Конго.

13. Все студенты 3-го курса выполнили нормы ГТО второй ступени. Володя выполнил норму ГТО второй ступени. Следовательно, Володя – студент 3-го курса.

14. Некоторые капиталистические страны входят в состав общего рынка. Австрия – капиталистическая страна. Следовательно, Австрия входит в состав общего рынка.

Ключ: Верные умозаключения 1, 8, 9.

Интерпретация:

К-во ошибок	балл	Уровень логичности
0	5	Высокий уровень логичности в рассуждениях, быстро «улавливает» ошибки в чужих рассуждениях.
1	4	Хороший уровень логичности.
2–3	3	Средняя норма логичности, подчас допускается нелогичность в собственных рассуждениях, не «улавливаются» логические ошибки в чужих

		сложных рассуждениях.
4–6	2	Низкая логичность, частые логические ошибки.

2.4. Методика Липпмана: Логические закономерности

Инструкция. Проанализируйте каждый числовой ряд и установите закономерность его построения. Нужно определить два числа, которые бы продолжили ряд. Время решения заданий фиксируется.

Числовые ряды:

1. 2, 3, 4, 5, 6, 7.
2. 6, 9, 12, 15, 18, 21.
3. 1, 2, 4, 8, 16, 32.
4. 4, 5, 8, 9, 12, 13.
5. 19, 16, 14, 11, 9, 6.
6. 29, 28, 26, 23, 19, 14.
7. 16; 8; 4; 2; 1; 0,5.
8. 1, 4, 9, 16, 25, 36.
9. 21, 18, 16, 15, 12, 10.
10. 3, 6, 8, 16, 18, 36.

Ключ:

- 1) 8, 9.
- 2) 24, 27.
- 3) 64, 128.
- 4) 16, 17.
- 5) 4, 1.
- 6) 8, 1.
- 7) 0,25; 0,125.
- 8) 49, 64.
- 9) 9, 6.
- 10) 38, 76.

Интерпретация:

Время выполнения	К-во ошибок	Балл	Уровень развития логического мышления
2 мин	0	5	Очень высокий

2 мин 10 с – 4 мин 30 с	0	4	Хороший уровень, выше, чем у большинства людей
4 мин 35 с – 4 мин 50 с	0	3+	Хорошая норма большинства людей
4 мин 35 с – 9 мин 50 с	1	3	Средняя норма
4 мин 35 с – 9 мин 50 с	2–3	3-	Низкая норма
2 мин 10 с – 15 мин	4–5	2	Ниже среднего уровня развития логического мышления
10 мин – 15 мин	0-3	2+	Низкая скорость мышления, «тугодум»
Более 16 мин	Более 5	1	Дефект логического мышления у человека, прошедшего обучение в объеме начальной школы, либо высокое переутомление

2.6. Методика «Красно-черная таблица»

Методика предназначена для оценки переключения внимания.

Инструкция

Вам предложена таблица с красными и черными числами. Вы должны отыскать красные и черные числа попеременно, причем красные в убывающем порядке, от 25 до 1, а черные в возрастающем – от 1 до 24. записывать надо только буквы. **Время работы 5 мин.**

Например: красная цифра 25, пишем букву Р, потом черная цифра 1, пишем букву В и т.д.

Стимульный материал

8-к	24-у	13-м	7-ф	22-б	12-и	5-б
8-х	14-ф	14-р	17-ш	15-д	6-г	3-е
19-к	3-к	18-ч	23-к	16-р	18-х	17-р
21-р	13-а	1-р	22-ш	11-р	23-г	20-г
5-м	10-е	4-ф	25-р	21-ц	2-т	19-ж
12-ж	6-б	16-у	20-м	4-с	10-б	9-я
2-н	7-н	11-л	15-у	9-к	24-н	1-в

Пример заполнения бланка ответов

РВ	НН								
----	----	------	--	--	--	--	--	--	--	--

Методика оценивается по количеству правильно воспроизведенных пар букв

2.7. Корректирующая проба

Методика предназначена для изучения внимания – его объема и концентрации.

Инструкция

В бланке, на котором расположены буквы, вы должны в каждом ряду вычеркивать определенную букву, которая стоит первой.

Работа проводится на время с требованием максимальной точности.
Время работы – 5 мин.

- 1) нрсмааллвонлквеврсмсмсроттоаеорековнлмомланскемрвкнсе;
- 2) нксмрвлеаорлкемнмвлксмлалеонасвамровннеатмровавтрре;
- 3) мнсксковленралмосрвоемплаеокалрsvmвреаогросреканулсрв;
- 4) аквонросаоекврминокралсеноанлмлркесоввермвкесовверммв;
- 5) лрамесмквокаамнесалквермнаовскаморсвмкаралоснролке;

- 6) лксанмоававкллрнселерклмалрномаксвоакемоколасеньмрг;
- 7) ламсроанлкавмеаонроекламвосекомрлслмесвркавномроектп;
- 8) квнромквилмариосвнокаеовмкволармиасолоекврсналернеми;
- 9) сароанекисмавоспроолнрревнтвмвлсоеаоаллклквмневлкол;
- 10) ненарклоенорновсмекнлалсрмлаковескеаромнрлмвасольенр;

- 11) сонакмевлнлосвеовскрнлннкеарокелмвормоалековремнарп;
- 12) акмрвсмалнкоенолрмккалквлксолмреалксормевмлоомраквер;
- 13) самрневалвмоеркмалврснокаомневкорнвоекврсесеносалоа;
- 14) вулрноасокенсавнакрослванмеурлкрсвонлмнекнрсрвоеамтп;
- 15) монвсевакуремнвасевкоомаанолврмасрнлавркоейроандерп;

- 16) онмолокаврелквеслмррлакроеаркневнлосмлолаквелрокснат;
- 17) канмрвслмоакрвлнкмвсломеораоаклсмвноелнрасмковесткл;
- 18) онкоркоеалвкрвлскерсонвелкоманвроснаровлсранпирвлаке;
- 19) аневосеналвранексомлранкервоналкесримаарвокнарнвктвр;
- 20) нкевронсранколволнковпнарсомраовнаслрваноккровлсгкир.

**Объем внимания оценивается по количеству просмотренных букв,
Концентрация внимания – по количеству сделанных ошибок.**

Норма

- объема внимания – 850 знаков и выше,

- концентрация – 5 ошибок и менее.

Раздел 3. ОБЩЕНИЕ КАК СПОСОБ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ МЕЖДУ ЛЮДЬМИ

3.1. Самооценка деловых качеств и определение индивидуального стиля общения

Испытай себя: Кто Я? Капитан? Рулевой? Пассажир?

Если вы хотите узнать себя, на каждый из предлагаемых вопросов ответьте правдиво: да, нет, не знаю.

За каждый ответ *да* на вопросы 1, 3, 5, 7, 9, 11, 13 и ответ *нет* на вопросы 2, 4, 6, 8, 10, 12, 14, 15 поставьте себе по 10 баллов, за ответ *не знаю* – 5 баллов, затем подсчитайте общее количество баллов. Ответ в конце теста.

1. Я всегда чувствую ответственность за все, что происходит в моей жизни.
2. В моей жизни не было бы столько проблем, если бы некоторые люди изменили свое отношение ко мне.
3. Я предпочитаю действовать, а не размышлять над причинами моих неудач.
4. Иногда мне кажется, что я родился под несчастливой звездой.
5. Считаю, что любую проблему можно решить, и не очень понимаю тех, у кого возникают какие-то жизненные трудности.
6. Люблю помогать людям, потому что чувствую благодарность за то, что другие сделали для меня.
7. Если происходит конфликт, то, размышляя о том, кто виноват, я обычно начинаю с самого себя.
8. Иногда я думаю, что за многое в моей жизни ответственны те люди, под влиянием которых я стал таким, как я есть.
9. Я считаю, что алкоголики сами виноваты в своей болезни.
10. Если черная кошка перейдет мне дорогу, я перехожу на другую сторону улицы или жду, когда кто-то пройдет впереди меня.
11. Если я простужаюсь, предпочитаю лечиться самостоятельно, а не прибегать к помощи врача.
12. Считаю, что во вздорности и агрессивности, которые так раздражают в женщине, чаще всего виноваты другие люди.
13. Уверен, что каждый человек независимо от обстоятельств должен быть сильным и самостоятельным.
14. Я знаю свои недостатки, но хочу, чтобы окружающие относились к ним снисходительно.

15. Обычно я мирюсь с ситуацией, повлиять на которую не в состоянии.

Ответ

100 – 150 баллов. Вы *капитан* собственной жизни, чувствуете ответственность за все, что с вами происходит, многое берете на себя, преодолеваете трудности, не возводя их в ранг жизненных проблем. Вы видите перед собой задачу и думаете над тем, как ее можно решить. Что при этом происходит в вашей душе – для окружающих загадка.

50 – 99 баллов. Вы охотно бываете *рулевым* но можете, если необходимо, передать штурвал в верные руки. При оценке причин собственных трудностей реалистичны: гибкость, чуткость и рассудительность всегда бывают вашими союзниками. Вы умеете жить в добром согласии с другими людьми, не нарушая внутреннего согласия с самим собой.

До 49 баллов. Вы часто бываете *пассажиром* в своей жизни, легко подчиняетесь внешним силам, считая, что так сложились обстоятельства, судьба и т. п. В своих трудностях обвиняете кого угодно, но только не себя. Настоящая независимость кажется вам недостижимой и невозможной.

3.2. Психодиагностика стиля мышления, делового общения и поведения (Н. В. Самоукина)

Одним из способов изучения стиля мышления, делового общения и поведения является «Опросник стиля мышления» (СМ), который состоит из 18 разделов, обозначенных буквами по алфавиту от А до Т. В каждом разделе имеется пять утверждений, характеризующих тот или иной стиль мышления, делового общения и поведения.

Инструкция

Напротив каждого из пяти утверждений необходимо поставить балл от 1 (менее всего подходит для меня) до 5 (более всего подходит для меня). Каждый балл должен быть использован в одном разделе только один раз. Баллы проставляются в протоколе, который представлен после опросника.

Текст опросника СМ

А. Когда между людьми возникает конфликт, я занимаю сторону тех, которые:

- 1) определяют возникновение конфликта и открыто его выражают;
- 2) лучше всех выражают ценности и идеалы;
- 3) отражают мои собственные взгляды и личный опыт;
- 4) анализируют ситуацию логично и последовательно;
- 5) излагают аргументы кратко и убедительно.

Б. Когда я начинаю работать в составе группы, главное для меня:

- 1) понять цели и значение своей работы;

- 2) понять цели членов группы;
- 3) определить, как мы собираемся работать;
- 4) оценить прибыль, которую принесет наша работа;
- 5) чтобы работа была хорошо организована и быстро сдвинулась с места.

В. Я усваиваю новые знания лучше всего, когда могу:

- 1) связать их со своей текущей или будущей деятельностью;
- 2) применить их к конкретным ситуациям;
- 3) сосредоточиться и тщательно их проанализировать;
- 4) понять, насколько они согласуются с известными мне знаниями;
- 5) противопоставить их другой позиции и точке зрения.

Г. Графики, схемы, таблицы в документах или статьях для меня обычно:

- 1) полезнее текста, поскольку они точны;
- 2) полезны, потому, что ясно показывают важные факты;
- 3) полезны, если они поясняются текстом
- 4) полезны, если они поднимают важные вопросы по тексту;
- 5) не более полезны, чем другие материалы.

Д. Если бы мне предложили изучить какое-то событие, я начал бы:

- 1) с определения его места в широком контексте условий ситуации;
- 2) с определения того, смогу ли я работать один или мне понадобится группа;
- 3) с построения прогноза о последующем развитии события;
- 4) с принятия решения о том, следует ли вообще изучать данное событие;
- 5) с формулирования проблемы, связанной с данным событием.

Е. Если бы мне пришлось собирать информацию о какой-либо организации, я предпочел бы:

- 1) встретиться с каждым членом этой организации индивидуально и задать конкретные вопросы;
- 2) провести общее собрание и попросить членов организации высказать свое мнение по определенным вопросам;
- 3) опросить небольшие группы людей, задавая общие вопросы;
- 4) встретиться с лидерами группировок и выяснить их взгляды;
- 5) попросить членов организации предоставить мне письменные отчеты.

Ж. Я считаю правильным то, что:

- 1) выдержало сопротивление критике;
- 2) согласуется с другими идеями, в которые я верю;
- 3) было проверено практикой;
- 4) может быть логически обосновано;
- 5) могу проверить при личном наблюдении.

3. При чтении журнала в свободное время я выбираю статью:

- 1) в которой написано о том, как кому-то удалось разрешить проблемы (личные или социальные);
- 2) которая посвящена дискуссионному политическому или социальному вопросу;
- 3) в которой описано научное исследование;
- 4) в которой написано об интересном человеке или событии;
- 5) в которой сообщается о чьем-то реальном жизненном опыте.

И) Когда я читаю отчет о работе, я обращаю внимание:

- 1) насколько выводы по отчету согласуются с моим профессиональным опытом;
- 2) можно ли выполнить рекомендации, сформулированные в отчете;
- 3) на обоснованность выводов фактическими данными;
- 4) правильно ли исполнитель понял цели и задачи работы;
- 5) на объяснение и интерпретацию полученных результатов.

К. Когда передо мной поставлена производственная задача, мне нужно:

- 1) найти лучший метод для ее решения;
- 2) понять, кому и когда нужно, чтобы эта проблема была решена;
- 3) понять, почему эту задачу нужно решать;
- 4) понять, какое влияние решение этой задачи может иметь на другие функции, которые я выполняю на работе;
- 5) понять, какова немедленная польза от решения данной задачи.

Л. Перед тем как сделать что-то новое:

- 1) я должен понять, как это новое связано с тем, что мне хорошо известно
- 2) я сразу же принимаюсь за дело;
- 3) я стремлюсь выслушать разные советы по поводу того, как это нужно сделать;
- 4) нахожу того, кто мне показывает, как это нужно сделать;
- 5) тщательно продумываю, как это сделать лучшим образом.

М. Если бы я мог выбрать форму сдачи экзамена в университете:

- 1) я бы предпочел отвечать по заданным вопросам;
- 2) я бы выбрал форму коллективной дискуссии со студентами, которые тоже сдают экзамен;
- 3) я бы выбрал форму устного ответа о том, что я знаю ;
- 4) я бы рассказал, как я применил на практике то, что узнал в университете;
- 5) я бы выбрал письменный отчет об истории, теории и методах в рамках заданной темы.

Н. Я больше всего уважаю:

- 1) философию и ученых;

- 2) писателей и учителей;
- 3) лидеров деловых и политических кругов;
- 4) экономистов и инженеров;
- 5) журналистов и фермеров.

О. Теория полезна, если она:

- 1) согласуется с другими теориями, которые я знаю;
- 2) дает мне новое объяснение возникших событий;
- 3) систематизирует множество различных фактов;
- 4) проясняет мой личный опыт наблюдений;
- 5) имеет конкретное практическое применение.

П. Статья по дискуссионному вопросу интересна, если в ней:

- 1) я вижу возможности для подкрепления своей точки зрения;
- 2) точно излагаются факты;
- 3) логично построено содержание статьи;
- 4) определяются ценности автора статьи;
- 5) выявлено существо проблемы.

Р. Я буду читать книгу не по специальности, если:

- 1) она поможет мне расширить мои профессиональные знания;
- 2) если мне советовал ее прочесть уважаемый мною человек;
- 3) она позволяет мне повысить общую эрудицию;
- 4) для разнообразия;
- 5) она поможет мне больше узнать об интересующем меня предмете.

С. Я буду так решать производственную проблему:

- 1) попытаюсь найти ее связи с более широкой проблемой;
- 2) буду искать способы быстрого решения проблемы;
- 3) обдумаю все альтернативные способы ее решения;
- 4) буду искать способы, которыми другие уже решили эту проблему;
- 5) попробую найти лучший способ ее решения.

Т. В работе я проявляю склонность:

- 1) искать существующие методы работы;
- 2) находить, как можно вместе применить разнообразные методы;
- 3) разрабатывать новые методы работы;
- 4) находить, как более эффективно могут работать имеющиеся методы;
- 5) понять, почему нужно применять существующие методы работы.

Обработка результатов:

Поставив в соответствующих квадратиках по вертикали оценки по каждому из пяти вопросов, необходимо оценить результат. В квадратиках, представленных справа и указанных стрелкой, нужно проставить суммы.

Затем просчитать суммы по правым квадратикам (по стрелкам вниз). В результате получится пять сумм, указанных в нижней части протокола:

К – критик

И – идеалист

П – прагматик

А – аналитик

Р – реалист

Каждая буква показывает удельный вес в мышлении, деловом общении и поведении проявлений того или иного психологического типа.

Оценка **72 балла и более** – это яркое проявление данного психологического типа.

Оценка **60–71 балл** – выраженное предпочтение данного психологического типа в мышлении, общении и поведении.

Оценка **49–59 баллов** – это зона неопределенности. Данный факт свидетельствует о том, что человек живет, общается и действует и таким образом, и по-другому.

При оценке в **43–48 баллов** человек не проявляет данный психологический тип в своем общении и поведении.

При оценке **от 36 баллов и менее до 42 баллов** – данный психологический тип не характерен для данного человека.

Если при подсчете результатов в нижних квадратиках получен один максимальный балл, это свидетельствует о том, что в мышлении, поведении и общении у человека выражен какой-либо один психологический тип. Если высокие результаты получены по двум баллам, можно говорить, что проявляются черты «смешанного» типа (чаще всего так и бывает).

Могут быть результаты, когда средние баллы получены по всем пяти психологическим типам. Данный факт свидетельствует о том, что человек проявляет черты всех пяти типов – в зависимости от ситуации и партнера общения.

Описание психологических типов

Аналитики. Аналитики любят оперировать цифровыми данными и количественными характеристиками в своей работе, стремятся опираться на документы, инструкции, юридические нормы. Они логичны, методичны, последовательны; работают тщательно, ответственно, продумывают детали. По своему характеру ориентированы на высокую успешность: не любят допускать ошибок, стремятся к высокому профессионализму и не терпят халтуры в работе коллег и подчиненных.

Предпочитают изучать информацию, аналитично представленную в письменной форме, имеющую описание точных числовых выкладок и обоснованных выводов.

Эффективно работают в стабильных условиях: профессиональные знания усваивают долго, но прочно и не любят каких-либо изменений как в плохую сторону (ухудшение условий работы), так и в хорошую (различных нововведений). Эти работники в положительном смысле консервативны, устойчивы, стабильны. Они уважают статус, признают авторитеты, способны к разумному подчинению вышестоящему руководителю только потому, что тот – Хозяин. Любят знания, уважают компетентность и профессионализм, проявляют усидчивость и серьезность в обучении.

Аналитики не любят никакой спешки: они долго и тщательно планируют свои действия и поступки в работе и жизни. Перед принятием решения методично собирают всестороннюю информацию по данному вопросу. Решение принимают чрезвычайно осторожно, взвесив все «за» и «против». Но уж если они посчитали нужным принять именно такое решение, можно быть уверенным, что это решение – действительно правильное.

Аналитики вообще не любят рисковать, они ориентируются на стабильность и постоянство. Свою жизнь и работу строят по плану: порядок, регулярность, четкость и неторопливость. С трудом переносят неопределенность, неизвестность, недостаток информации. Стремятся избежать общения с непредсказуемыми и спонтанными в своих действиях людьми.

Во внешности и поведении солидны, предпочитают дорогую и добротную одежду, ведут себя с достоинством. Могут быть медлительны и в определенной мере «занудами». В деловой сфере (а часто и в личной жизни) общаются сухо, сдержанно, формально-холодно. Они неэмоциональны: развитый интеллект поглощает все другие стороны их личности.

С ними трудно говорить, поскольку нельзя точно определить, как они относятся к собеседнику. В разговоре они могут вообще не смотреть на своего партнера и сохранять закрытое, бесстрастное выражение лица. Предпочитают говорить спокойно, уверенно, логично. Выстраивают длинные и законченные фразы; их устная речь очень похожа на письменную, с правильными оборотами и четко расставленными знаками препинания. Часто аргументируют цифрами, фактами, приводят конкретные примеры. В их речи встречаются такие обороты: «Этот метод является самым эффективным...», «Теоретически можно предположить...», «На основании логичных выводов...» и т. п.

На своего подчиненного или делового партнера аналитики стараются влиять прежде всего своей логикой. Они способны долго и рассудительно убеждать в своей правоте, подробно объяснять, зачем, почему и с какой целью они приняли именно это решение, а не другое. Апеллируют к тому, что такое решение нужно было принять в силу объективной необходимости. Производят впечатление своей солидностью, благоразумием, здравомыслием и высоким профессионализмом.

В конфликтных ситуациях аналитики способны проявить упорство и до конца отстаивают свою позицию. Их лицо превращается в «каменную маску», они молчат и отказываются от контакта. Однако в целом в деловых взаимодействиях они надежны, основательны и очень обязательны.

В неформальных отношениях любят интеллектуальный юмор, иронию. Отдыхать стараются в солидных отелях, с комфортом и без суеты. Предпочитают размеренный жизненный ритм, четкий режим дня, полезные для здоровья процедуры, не терпят излишеств.

Аналитики эффективны:

- При работе над особо важным проектом, требующим высокой компетентности и профессионализма.
- При принятии ответственного решения.
- При сравнении различных подходов к работе с целью выбора наиболее эффективного.
- При составлении справочных таблиц, классификаций, работе с большими массивами данных, разработке важных инструкций.
- При единоличном выполнении задания, не требующего обязательного интенсивного общения с другими работниками, когда аналитик несет ответственность только за себя и свою деятельность.

Аналитики неэффективны:

- В условиях неопределенности и при отсутствии полной информации о вопросе.
- В условиях постоянных изменений.
- При наличии напряженности и конфликтов.
- При ограничениях во времени и спешке.

Как же общаться с работником, имеющим выраженный аналитический склад мышления? Самое главное: нельзя быть некомпетентным. Больше всего на свете они презируют поверхностность и непрофессионализм в работе. Подготовка к деловым переговорам с партнером-аналитиком должна быть похожей на подготовку к защите ученой диссертации: полная информационная осведомленность по вопросу, логичность и обоснованность выводов.

Если начальник является аналитиком, отчет должен быть безупречным и по содержанию, и по оформлению. Ведь именно аналитики часто заставляют своих подчиненных по многу раз переделывать деловые письма и документацию только потому, что страдают логика или оформление. При подготовке отчета такому руководителю нужно действительно «знать все», поскольку он легко выявляет ошибки и слабые места и с удовольствием указывает на них.

Аналитик сам всегда сдержан и не выносит бурных эмоций. На него нельзя повлиять тем, что много работы, большая семья и работник очень устает. Он не примет во внимание и то, что у подчиненного нет достаточного количества данных. Он сам способен работать круглыми сутками и ждет от своих подчиненных такого же трудоголизма. Он сам может просидеть за документацией ночь на пролет, но нужную информацию обязательно добудет и совсем не может представить, что не все люди способны работать так же, как он. Вообще «пустить пыль в глаза» с ним не удастся: в деловом контакте он легко отличает открытость, искренность и наигранность, фальшь.

Правила делового взаимодействия с аналитиком:

- Общайтесь сухо, формально и только по делу, не проявляйте эмоций.
- Демонстрируйте профессионализм и компетентность, тщательно готовьте рабочий материал.
- Научитесь говорить в монологе, как бы с аналитической машиной, не ожидая мгновенных ответов и быстрых оценок того, что вы говорите.
- Будьте готовы к логическим возражениям и заранее подготовьте аргументы в пользу своей позиции.
- Думайте не о себе, а только о деле,
- Открыто не конфликтуйте, если хотите организовать критику работы, представленной аналитиком, доброжелательно задайте ему самому вопрос о сроках реализации его проекта: «Когда же мы сможем ввести в действие ваш план?» - и дальше ждите, как аналитик самостоятельно и совсем без вашей помощи начнет критиковать свою работу.
- Не говорите слишком быстро и не будьте слишком торопливы.
- Не одевайтесь в дешевую одежду, не носите недорогих галстуков или слишком ярких и дешевых украшений.
- Не ведите себя вызывающе и несолидно.
- Запаситесь терпением и никогда не ограничивайте аналитика во времени.

Прагматики. В различных профессиональных сферах встречается противоположный аналитику психологический тип работника. Это практичные

люди, строящие деловые отношения по принципу «Ты мне – я тебе». Успешные политики: гибкие, изворотливые, использующие для достижения своей цели все доступные (и недоступные) средства. Их можно назвать прагматиками, поскольку в работе они всегда стремятся к получению конкретных практических результатов. Не терпят высокопарных или слишком туманных разговоров, избегают длительных совещаний.

Практически никогда заранее не планируют свою деятельность и не выстраивают перспективы: начинают работать сразу же после возникновения идеи (считают, что «научиться плавать можно только в воде»). Планирование осуществляют в процессе практической работы, как бы частями, отрезками, при завершении промежуточных этапов.

Очень живые, подвижные, даже скоростные. Быстро говорят, быстро двигаются. В течение минуты могут проговорить несколько новых мыслей, раздражаются, когда их не понимают «с лету», не любят объяснять и обосновывать свою позицию. Рассуждают примерно так: «Нет никакого толку обсуждать, правильно это или неправильно. Надо практически попробовать и посмотреть, что получится». Они – экспериментаторы всегда и везде, на работе и в жизни.

Прагматики – это новаторы и революционеры, как «ледоколы», прорубающие в непроходимых льдах новую дорогу для своей организации, или мощные «тараны», пробивающие стену там, где ее никто не может пробить. Они любят все новое: новые методы работы, новые условия, новых людей. Они носятся по фирме в «космическом темпе». Вокруг них всегда люди, они всех будоражат, активизируют, стимулируют. Со всеми они обсуждают новые идеи, зажигая собеседников своим энтузиазмом. Прагматики больше всего ценят две вещи: время («Быстрее!» – подстегивают себя и окружающих) и новизну («Только вперед! Только развитие! Только вверх!»).

Прагматики легко приспособляются к новому. Они вообще легко живут «одним днем», каждый раз меняя способы, методы, формы работы. Они могут одновременно выполнять сразу несколько разных видов деятельности и потому практически непотопляемы: если «прогорит» одно дело, они имеют несколько «запасных вариантов».

При проигрышах и неудачах прагматики не унывают и всегда находят в себе силы начать что-то новое. Более того, именно в условиях новизны они чувствуют тонус, удовольствие, проявляют колоссальную жизненную энергию. В принципе это жизнерадостные и энергичные люди.

Прагматичные работники – лучшие борцы в обстоятельствах кризиса и неудач. Они успешно борются со своими противниками и, как правило,

выигрывают, потому что обладают огромной энергией, умеют рисковать и идут до конца, до победы.

Им неважно, где работать: они могут работать и в шикарном офисе, и в маленьком подвальчике, лишь бы быстро и с большой прибылью. Они сами могут выполнять черновую работу, водить машину, считать на листочке прибыль столбиком. Они демократичны в общении и лишены демонстративных амбиций, обаятельны, и большая часть коллектива фирмы им симпатизирует. Прагматики яркие люди, любят нравиться и быть в центре внимания.

Может создаться впечатление, что прагматики вообще всегда и везде успешны, однако это не совсем так. Их часто не любят за прагматичность, изменчивость и приспособляемость. Их обвиняют в неразборчивости средств и поверхностности. Про них говорят: «У них семь пятниц на неделе». С прагматиками трудно общаться: надо мгновенно думать, быстро говорить и действовать. Они не придают значения деловой дипломатии, любят грубоватые шутки, не выносят обстоятельного разбора какого-либо вопроса. С первых же минут знакомства они переходят на «ты», хлопают тебя по плечу и рассказывают все про свою жизнь и про своего начальника. В взаимодействии они зачастую дают такой интенсив, что от них быстро устают, они создают «коммуникативную оскомину» у своего собеседника.

Кроме того, прагматики страдают в условиях постоянства и монотонности. Они не могут долго и кропотливо работать над одним и тем же вопросом. Раздражаются, если им приходится вести деловые переговоры с медлительным партнером, не выносят нейтральности или равнодушия к своим идеям. «Перегорают» в условиях замедления времени, когда затягиваются деловые переговоры или поставленная цель быстро не достигается. Легко бросают начатое дело, если возникшую преграду не удалось взять приступом в сжатые сроки. Прагматики не любят подчиняться ни общим правилам или нормам, ни вообще какому-либо лидеру или начальнику. Они предельно самостоятельны. В спорах не умеют молчать, обычно проявляют несдержанность, резкость, могут ставить ультиматум. Если зажигаются какой-то идеей, их трудно остановить.

У руководителей часто возникают конфликты именно с прагматиками. Последние неудобны в общении и взаимодействии: суетливы, слишком много говорят на совещаниях, всегда имеют свое мнение, чего-то хотят, непослушны, стремятся к неформальному лидерству. На первых этапах становления компании прагматиков еще терпят по причине того, что они «захватывают новое пространство» для деятельности фирмы, в сжатые сроки проделывают большой объем работы, берутся за самые рискованные

пректы и часто добиваются победы. Но затем, когда организация вступает в период стабильности и необходимо не столько начинать что-то новое, сколько без риска и эффективно выполнять старую, привычную работу, от прагматиков стараются избавиться.

Обычно высказываемые претензии к прагматикам со стороны руководства такие: поверхностность в работе, слишком много мелких ошибок, не прорабатываются детали; проявляет самоуверенность и неуважительность; импульсивный, неугомонный, слишком активный; много конфликтует, не слушается, непредсказуемый, ненадежный, неприципиальный и непостоянный.

Замечена еще одна особенность. В самом начале становления свободного рынка в России, при создании многих сотен крупных и мелких фирм, организаций и банков, более успешными были прагматики. Руководителями учреждений были именно люди сверхактивные, прагматично настроенные. В последние годы положение меняется. На передний план выходят аналитики, что в определенной степени свидетельствует о стабилизации профессиональной сферы в России. Мудрые управляющие строили свои фирмы как бы из двух частей: развивающейся и функционирующей. В каждой части – свой лидер (заместитель управляющего). Развивающуюся часть фирмы возглавляет прагматик, а функционирующую – аналитик. Первый создает «новый плацдарм» (разрабатывает новые услуги, рождает новые идеи), а второй тщательно прорабатывает завоеванное пространство. Важно не допускать противостояния этих лидеров (психологически несовместимы), поставив их в позицию полноправных и самостоятельных руководителей, по возможности не переходящих друг другу пути и придерживающихся принципов невмешательства.

Прагматики эффективны:

- В условиях развития, когда нужно начать новую работу, без руководств и инструкций, на основе интуиции.
- В условиях риска и борьбы, прорывах и противоборстве.
- При жестких ограничениях во времени, когда за короткий срок необходимо выполнить большой объем работы или быстро принять решение при отсутствии достаточной информации.
- При необходимости быстро организуемых широких коммуникативных контактов с большим количеством деловых партнеров.
- Если компания двигается по пути, на котором могут быть серьезные ошибки, первым такой «провал» интуитивно почувствует именно прагматик.

Прагматики неэффективны:

- В условиях монотонности и требования постоянства и регулярности в работе,
- В условиях затягивания времени, когда возникает отсрочка в достижении цели или принятии решения,
- При общении с флегматичным партнером, медленно включающимся, медленно принимающим решения или настроенным нейтрально («мне все равно»),
- В условиях жесткого авторитарного управления, при давлении и сверхконтроле,
- При отсутствии эмоциональной поддержки со стороны коллектива. Общаться с прагматиком легко и сложно одновременно.

Правила взаимодействия с прагматиком:

- Стройте свое общение по принципу справедливости – старайтесь столько же дать, сколько берете.
- Начинайте деловую беседу в режиме «взять быка за рога», т. е. прямо говорите, что вам нужно.
- Всегда говорите прагматика, что он умнее и обаятельнее всех.
- Учитесь все делать быстро: думать, говорить, принимать решения.
- Не ссорьтесь с прагматиком и не вызывайте его на борьбу, противоборство его активизирует, он получает дополнительную энергию и может выиграть у вас.
- Учитесь также «читать между строк» в том тексте, который проговаривается прагматиком, обычно он говорит не развернуто и в его кратких фразах зашифрован большой объем информации,
- Хвалите себя и свою работу, в этом случае прагматик обратит на вас внимание, поскольку сам он часто хвалит себя.
- Не контролируйте излишне деятельность прагматика.
- И вообще – терпите его!

Советы прагматикам:

- Необходимо уделять специальное внимание разъяснению другим того, что делаешь, не следует предполагать, что это «сразу всем понятно»,
- Чтобы установить необходимые контакты с людьми и завоевать доверие, необходимо снизить свою активность, стать более спокойным и управляемым.
- Нужно помнить, что другим людям нужны план, структура деятельности, четко сформулированная цель, точный прогноз результатов.

- Необходимо научиться сдерживать себя, выработать хороший самоконтроль, стать дипломатичнее, лояльнее к коллегам, не обладающим такими скоростными характеристиками, нужно помнить, что в жизни важны не только скорость и успех, но и наличие единомышленников, соратников и просто любящих тебя людей.

Реалисты. Реалист внешне похож на прагматика: живой, подвижный, активный и общительный, ведет себя открыто и напористо. Всегда имеет свое мнение, высказывает его прямо и независимо. В спорах и дискуссиях может быть резким и не терпит возражений.

Но внутренние основания профессиональной деятельности реалистов иные, нежели у прагматиков. Если прагматики всецело доверяют своему личному опыту, то реалисты ценят факты. Они всегда опираются на практику, методичны и соблюдают дисциплину в работе. Реалисты имеют конкретное, практическое мышление и стремятся достигать определенных результатов в своей деятельности. Так же как и прагматики, они не любят длинных и отвлеченных разговоров и так же как аналитики, они стремятся делать выводы на основе обобщенного анализа фактических данных.

Реалисты действительно в некоторых ситуациях могут проявить себя такими же нетерпеливыми и язвительными, как прагматики, а в других – вдумчивыми и углубленными, как аналитики.

Для реалистов главное всегда и везде управлять людьми и контролировать ситуацию, оценивать. Они стараются лидировать везде: и на работе, и в компании, и дома, и в кругу семьи.

Реалисты говорят только о неотложных делах, событиях, фактах, цифрах и т. п. Обычно они ясно, точно и кратко выражают свои мысли, их интересуют ответы на вопросы: «Что? Где? Как? Когда? Почему? Зачем? Каковы результаты или последствия?».

Реалисты – это деятели. Им жизненно важны активность, включенность в какое-то дело. Они умеют формулировать самые сложные мысли кратко, точно, в виде лозунгов или формул. Они говорят в такой форме: «Это – хорошо, а это – плохо», «Ты – прав, а ты – виноват», «Надо делать так, а не иначе».

В силу того, что реалисты сочетают в себе особенности прагматиков и аналитиков, они способны подбирать слаженную, эффективно работающую команду специалистов. Они легко, без всяких комплексов признаются себе и окружающим в незнании тех или иных вопросов и компенсируют свое незнание тем, что умело подбирают коллектив исполнителей. Они уважают всех людей, хорошо их понимают и чувствуют, терпимы к их недостаткам.

Они умеют найти компетентных исполнителей и наладить с ними хорошие отношения.

Реалисты всегда интуитивно находят оптимальное решение: при подготовке того или иного вопроса сами не изучают материал, а организуют поиск экспертов. Они доверяют мнению опытных и классных специалистов, умеют их расположить к себе и находят способы заставить работать на себя и свою организацию.

Реалисты рассуждают примерно так: «Сейчас я хорошо управляю людьми и контролирую ситуацию, поскольку понимаю все, что происходит. Если я перестану понимать факты и происходящие события, то мне не нужно переучиваться или менять работу, мне нужно только сменить коллектив исполнителей и найти специалистов, которые объяснили бы мне то, что происходит. Я быстро пойму и снова смогу управлять людьми и контролировать ситуацию». И это действительно так. Реалист, как правило, имеет развитый социальный интеллект и является, пожалуй, наиболее эффективным менеджером из всех пяти психологических типов.

Реалисты любят не только управлять и контролировать, но и советовать, разрабатывать рекомендации. Они всегда стремятся оказывать влияние на то, что происходит вокруг них. При этом они могут проявлять упрямство и напористость, если человек по каким-либо причинам не хочет принять их советы, и действуют в этом случае довольно директивно: «Тебе надо сделать именно так, а не иначе». Свое воздействие на человека они организуют в простой, деловой манере, основную ставку делают на получение согласия партнера относительно конкретных фактических данных. В ходе переговоров они приводят цифры, факты и показывают своему собеседнику, что необходимо принять именно это решение, а не какое-то другое.

При своей высокой управленческой эффективности реалисты все же имеют уязвимые, или слабые, стороны. Они чужды сантиментов и слишком увлекаются работой и делами. В какой-то момент люди превращаются для них в винтики, такие же факты, ресурсы или условия ситуации, как финансы или юридические нормы. Самих себя они тоже начинают воспринимать в качестве механизма, запускающего общий рабочий процесс. Так, они заботятся о своем здоровье только потому, что здоровый человек работает успешнее. Они имеют крепкие и стабильные семьи потому, что семейный человек лучше работает. Их жены, а часто и дети – все помогают и включены в его дела (жена обладает хорошими деловыми качествами, а дети получают образование, необходимое для его организации). Они окружены друзьями часто также потому, что друзья пригодятся в работе. Наконец, они стремятся

к обладанию дорогими машинами и строят большие дома потому, что это отражает их статус и престиж в обществе, влияет на партнеров и помогает хорошо работать.

Реалисты эффективны:

- При организации новых учреждений и подборе новых кадров.
- В должности руководителей в коллективах, реализующих новые формы работы.
- В функции лидеров-центристов, умеющих ладить со всеми группировками в коллективе.
- При необходимости конструктивно уладить конфликт.
- При взаимодействии с внешними организациями и партнерами, в представит.

Реалисты неэффективны:

- В деликатных ситуациях, в которых необходимо проявить тонкость и интуицию.
- При построении личных отношений неделового характера
- При объективной необходимости быть пассивным и ждать, когда события будут развиваться сами собой.
- Если в своем распоряжении они имеют искаженные цифры или факты.

Правила делового общения с реалистами:

- Обычно реалист полностью поглощен своими делами, поэтому, чтобы полностью переключить его внимание на себя, необходимо повести себя нестандартно, ярко, энергично.
- Важно сразу же начать говорить о делах четко и лаконично, по существу, не затрачивая много времени и не вдаваясь в мелкие детали.
- Говорить следует не о себе лично, а о деле.
- Необходимо проявлять твердость и напористость, он сам довольно свободен в поведении и спокойно будет реагировать на некоторую наглость своего партнера.
- Реалист уважает того, кто твердо знает, чего хочет, и открыто и настойчиво идет к цели.

Критики. Критики часто инициаторы конфликтов в коллективах, могут «разогреть» спор и уйти в сторону, не любят спокойствия и стабильности, активно ищут новизны и перемен. Обычно протестуют против любой власти и организуют оппозицию любому руководителю, не терпят подчинение и ограничение своей активности и свободы.

Критически мыслящие работники обычно имеют оригинальное, творческое мышление, позволяющее им видеть недостатки и фиксировать ошибки. Они умеют быть как бы внутри профессиональных знаний и критически оценивать их с внешней позиции. Они никогда не делают культа из своей (и своего партнера) профессии и должности, поскольку всегда видят недостатки. Они формулируют проблемы: «Расскажи мне, как ты работаешь, и я скажу, какие проблемы у тебя есть или появятся в будущем».

Критики любят парадоксы и логические противоречия. Затевают конфликты и ожесточенные споры в коллективе не потому, что агрессивны, а потому, что для них важно обнаружить имеющиеся несоответствия или разрывы в деятельности. Считают, что конфликты – это источник развития, движения вперед и их сразу надо обнаруживать, пока «опухоль» не разрослась и не поглотила всю организацию.

Всегда замечают логические ошибки, и на совещании именно они больше всего задают ошеломляющие вопросы докладчикам, причем вопросы, весьма острые и обнажающие имеющиеся недоработки.

С сотрудниками обращаются тоже в своей парадоксальной манере: любят шутки, «подкалывания», неожиданные анекдоты и критические сравнения. Кажется, что они никого не признают, не уважают и никому не подчиняются.

Во внешнем поведении часто критики ведут себя вызывающе, проявляют скепсис и неприятие высказываемой точки зрения. Критики характеризуются тем, что слишком увлекаются критикой и не предлагают конструктивных решений.

Несмотря на то, что критики неудобны для руководства и коллектива, наличие их в работе обязательно и очень полезно. Именно критически настроенные сотрудники указывают на ошибки и создают возможности для улучшения деятельности и организации. Именно критики способны точно предсказать возможный в будущем кризис в работе фирмы. Опять же именно критики будут работать над новой идеей, чтобы вывести фирму на новые позиции в своей профессиональной сфере.

В каждом коллективе необходимо иметь одного-двух критиков и не давить на них, создавать условия для работы, всегда внимательно прислушиваться к их мнению.

Критики эффективны:

- В процессе построения прогноза возможного кризиса организации и разработки мероприятий, профилактически устраняющих данный кризис.
- В движении вверх и вперед.
- В своевременном выявлении имеющихся ошибок.

- В создании условий ограничения и корректировки активности неразумного, авторитарного руководителя-лидера.

Критики неэффективны:

- Если коллектив лихорадит от бесконечных конфликтов и в нем имеется хроническая повышенная текучесть кадров.

- Если необходимо наладить стабильные и надежные деловые отношения.

- Если необходимо стабилизировать разрушающуюся организацию, наладить ее эффективное функционирование.

- Если необходимо проявить осторожность, терпение и воздержаться от слишком большого и неоправданного риска.

Правила общения с критиками:

- Чтобы завоевать расположение и доверие критика, нельзя быть бюрократом.

- На критика не следует обижаться, нужно принимать его стиль общения: шутить, подкалывать, фиксировать парадоксы и соревнования в остроумии.

- Необходимо быть внутренне свободным и не проявлять излишней зависимости от сильного лидера.

- Не следует бросать вызов критику: в коллективе разгорится жесткий конфликт.

- Для критика необходимо найти сотрудника, который был бы к нему терпелив и лоялен.

Идеалисты. Идеалисты имеют открытое лицо и мягкий, внимательный взгляд. Больше всего они не любят конфликтов и противоречий. Обычно они стараются избежать напряжений в отношениях и склонны к уступкам, чтобы сохранить хорошие отношения с людьми. При общении они смотрят собеседнику в глаза, задают осторожные и деликатные вопросы, поддакивают, кивают головой в знак согласия. Если они не могут согласиться с собеседником, обычно промолчат, но никогда не высказывают противоположного мнения.

Идеалисты любят рассуждать о морально-этических ценностях, добре и зле, думают обо всем человечестве и в центр всего ставят понятие об общественной пользе. Они всегда направлены на помощь людям, поэтому именно к ним чаще всего обращаются за поддержкой.

В работающей команде идеалисты часто находятся в центре между конкурирующими группировками, причем бывают принятыми как в одной группе, так и в другой. Нередко они выступают как бы «коллективными» дипломатами, примиряя противоборствующих лидеров в коллективе. Люди

упрекают их в мягкотелости, в том, что они стремятся угодить «как нашим, так и вашим».

Идеалисты заботятся о социально-психологическом климате в коллективе, помнят о праздниках, днях рождений, устраивают коллективные выезды на природу, приглашают писателей, поэтов, артистов для выступлений в организации.

При миролюбивом характере идеалистов они часто выбираются на роль неформальных лидеров в коллективе, их все любят и принимают. Но длительное время быть в центре коллективных отношений они не могут, со временем их вытесняет более волевой и решительный лидер.

Гуманизм – нравственный закон идеалистов. Они хотят всех любить и жить со всеми в мире и согласии. Они часто говорят о всеобщем равенстве, экологии, исчезающих видах животных и растений. Прагматики и критики могут уйти с совещаний, когда начинает выступать лидер-идеалист. Они не принимают его напыщенной, высокопарной манеры, его многочисленных «лирических отступлений», его призывов во всем «быть хорошими людьми».

При этом следует признать, что идеалисты все же эффективно влияют на людей посредством позитивных средств и способов общения: они хвалят, поощряют, выдают премии, путевки, кредиты, дарят подарки, а это всем нравится.

Однако идеалисты – совсем не мягкотелые люди, если дело касается их принципов и идеалов, они становятся упрямыми и твердыми. Специфическое упрямство они показывают также, когда нужно сформулировать отказ. Напрямую этого они не могут сделать и всячески увиливают от окончательного решения. Обычно сотрудников они просят сказать, что их нет на месте, если звонит просящий, а по домашнему телефону жена будет каждый раз говорить, что «он вышел, и неизвестно, когда вернется».

Внешнее спокойствие идеалистов обманчиво. Определенную драматичность и напряженность их внутренней жизни придает тот факт, что, будучи принятыми в различных группировках своего коллектива, они обладают конфиденциальной информацией, часто для них неприятной и лишаящей их покоя и уравновешенности. Они мучаются и страдают от того, что все люди не хотят жить мирно. Часто они говорят так: «Лучше бы мне этого не знать!». Напряженная внутренняя жизнь идеалистов вызвана еще и тем, что для себя и других они устанавливают высокую планку нравственности и морали, которую обычно не могут выдержать ни окружающие люди, ни они сами.

Идеалисты испытывают также сложности при необходимости быстрого принятия важного, ответственного решения. Они начинают колебаться то в одну, то в другую сторону, стараясь увязать интересы всех и реализовать высокие гуманные принципы. А решение может быть не принято.

Идеалисты эффективны:

- При улаживании конфликтов.
- На первых этапах становления коллектива, когда нужно всех организовать и воодушевить.
- В переговорах, если нужно вызвать доверие партнеров.
- В роли неформальных лидеров в коллективах.
- При разработке системы оценки и поощрений.

Идеалисты неэффективны:

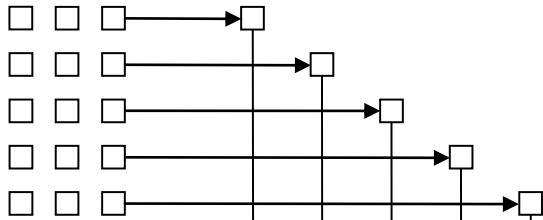
- При организации борьбы и противостояния.
- В условиях организации критики.
- Когда важно выявить назревающий конфликт в коллективе.
- В условиях выхода из кризиса, при необходимости принятия срочных ответственных решений.

Правила общения с идеалистами:

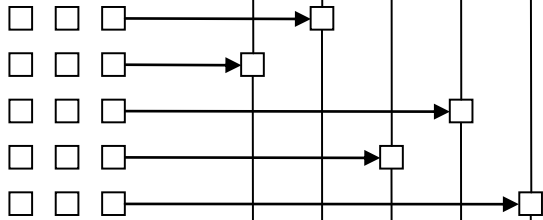
- Разговор с ними нужно начинать с формулировки гуманных принципов.
- Общаться необходимо медленно и спокойно, не подталкивать и не давить на идеалиста.
- Не конфликтовать и не обострять отношений.
- Просить помощи и покровительства: идеалист очень любит помогать.
- Поддерживать постоянный контакт: поздравлять с праздниками и днями рождений.

Протокол опросника «СМ»

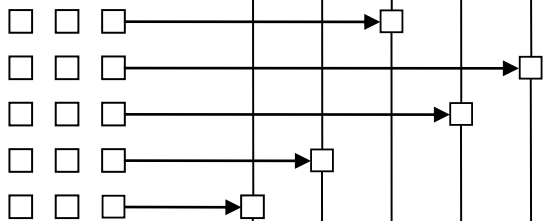
А Ж И



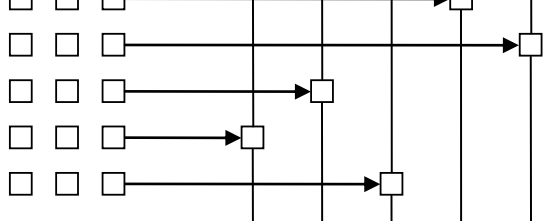
Б З О



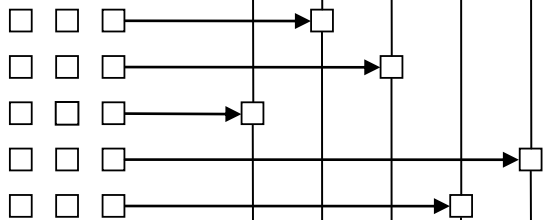
В И П



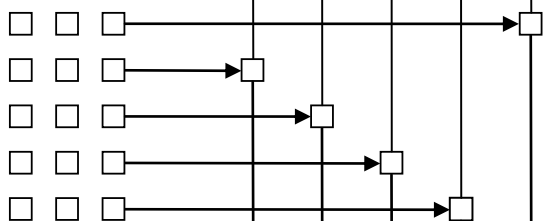
Г К Р



Л Л С



Е М Т



К И П А Р

3.3. Методика на определение психологических свойств человека,

препятствующих лидерству

С помощью этой методики можно оценить уровень развития таких особенностей поведения или черт характера, при наличии которых человек вряд ли сможет стать хорошим лидером, если вовремя не избавится от них. К таким качествам относятся: неумение бороться со стрессами и управлять собой в напряженных, эмоциональных ситуациях, отсутствие системы ценностей, устоявшихся норм морали и правил поведения, отсутствие четко поставленных целей, особенно на перспективу, неспособность оперативно и правильно решать возникающие проблемы, находить выход из сложных ситуаций, отсутствие заботы о личностном и профессиональном росте (развитии), неумение творчески подходить к делу, оказывать влияние на людей, иметь и поддерживать свой авторитет и ряд других.

Методика представляет собой опросник, включающий 110 вопросов-утверждений. Ответы на них могут быть двух видов: «да» или «нет». Ответ «да» выбирается в том случае, если соответствующий вопрос-утверждение справедлив в отношении вас, в противоположном случае выбирается ответ «нет». Ответы вписываются в специальный бланк для ответов, форма которого показана ниже (при ответе «да» номер утверждения остается без изменения, а при ответе «нет» перечеркивается).

Инструкция

«Внимательно прочтите утверждения, описывающие реакции на некоторые ситуации. Каждое из них должно оценить как верное или неверное применительно к себе. Если утверждение кажется вам верным или преимущественно верным, то в специальном бланке для ответов номер утверждения оставьте без изменений, если вы не согласны с утверждением, расцениваете его как неверное – номер ответа перечеркните».

Текст опросника

1. Я хорошо справляюсь с трудностями в своей работе.
2. По наиболее важным вопросам я всегда имею свое собственное мнение.
3. Когда необходимо принимать важные решения в своей жизни, я их принимаю сразу и действую решительно.
4. Я прилагаю большие усилия для саморазвития.
5. Я способен эффективно решать проблемы.
6. Я часто экспериментирую, высказывая новые идеи и пытаюсь их реализовать.
7. Мои взгляды часто принимаются другими людьми, и я часто оказываю на них воздействие.
8. Руководя людьми, я сознательно строю свое поведение по принятым мною правилам и следую своим принципам.

9. Мне трудно добиться хорошей работы от людей, которым приходится руководить.
10. Я считаю себя хорошим руководителем.
11. На собраниях, если мне приходится их вести, я хорошо справляюсь с этим.
12. Я постоянно забочусь о своем здоровье, чтобы быть в форме и не терять работоспособность.
13. Я интересуюсь тем, как люди оценивают меня и мои организаторские способности.
14. Я всегда точно могу сказать, к чему я стремлюсь и чего добиваюсь в жизни.
15. У меня есть большие возможности для того, чтобы добиться значительных успехов в жизни.
16. Приступая к решению проблем, я всегда имею план их решения.
17. Я нахожу удовольствие от разного рода перемен.
18. Я обычно успешно воздействую на других людей.
19. Мой стиль руководства я считаю правильным.
20. Я вкладываю немало сил в развитие тех людей, которые от меня зависят.
21. Люди, которые от меня зависят, полностью меня поддерживают.
22. Я уверен, что те усилия, которые человек предпринимает для того, чтобы чему-то полезному научить зависящих от него людей, в конечном счете принесут пользу и ему самому.
23. Если нужно, я готов в общении и обращении с людьми пойти на непопулярные меры.
24. Я предпочитаю более сложное, но правильное решение тому, которое является более легким, но сомнительным с точки зрения его правильности.
25. Моя работа, дела и цели жизни не противоречат, а дополняют друг друга.
26. Моя работа и жизнь часто связаны с волнениями.
27. Я регулярно критически переоцениваю свою работу.
28. Я себе кажусь достаточно изобретательным человеком, превосходящим в этом отношении многих других людей.
29. Первое впечатление, которое я произвожу на людей, обычно бывает хорошим.
30. Я опережаю своих критиков и обычно сам первым начинаю открыто признавать и обсуждать свои недостатки, ошибки и промахи. Я заинтересован в том, чтобы окружающие люди чаще говорили мне об этом.
31. Мне всегда удается создавать и поддерживать отношения с теми людьми, которыми я руковожу.

32. Я посвящаю достаточно времени тому, чтобы обдумывать то, что нужно для развития зависимых от меня людей.
33. Я зная, как организовать эффективную совместную работу людей.
34. Я рационально распределяю свое время.
35. В принципиальных вопросах я обычно проявляю твердость.
36. Я стараюсь объективно оценивать свои успехи.
37. Я постоянно стремлюсь ко всему новому, к получению нового опыта.
38. Я хорошо разбираюсь в сложных делах.
39. Ради проверки новой идеи я готов пойти на риск.
40. Я считаю себя человеком, уверенным в себе.
41. Я верю в возможность изменения отношения людей к своей работе.
42. Мои подчиненные обычно делают все возможное для организации хорошей совместной работы.
43. Я регулярно оцениваю работу своих подчиненных.
44. Среди людей, которыми я руковожу, я стараюсь создать атмосферу доверия и открытости.
45. На мою личную жизнь моя работа не оказывает отрицательного влияния.
46. Я редко поступаю вразрез с моими убеждениями.
47. Моя работа вносит значительный вклад в получение удовольствия от жизни.
48. Я постоянно стремлюсь к тому, чтобы люди как можно больше говорили мне о том, какие у меня имеются достоинства и недостатки.
49. Я хорошо составляю разного рода планы
50. Я не теряюсь и не сдаюсь, если сразу не удастся найти решение какой-либо сложной проблемы.
51. Мне относительно легко удается установить нормальные взаимоотношения с окружающими людьми.
52. Я знаю, чем можно заинтересовать людей и добиться того, чтобы они хорошо работали.
53. Я умею хорошо распределять обязанности среди людей.
54. Я способен установить доверительные отношения между мной и теми людьми, которые находятся в моем подчинении.
55. Между теми людьми, которыми я обычно руковожу, и другими группами рядом работающих людей устанавливаются обычно хорошие взаимоотношения.
56. Я не позволяю себе перенапрягаться в работе.
57. Время от времени я пересматриваю свои жизненные ценности.
58. Для меня важно всегда и во всем добиваться успеха.
59. Вызов на соревнование я принимаю с удовольствием.

60. Я регулярно оцениваю свою работу.
61. Я уверен в себе.
62. Я оказываю положительное влияние на поведение окружающих людей.
63. В руководстве людьми я всегда ищу новые приемы и методы.
64. Я поощряю хорошо работающих людей.
65. Я считаю, что важная часть работы руководителя – это советы и рекомендации, которые он дает своим подчиненным.
66. Я считаю, что руководитель необязательно должен быть лидером во всех делах, которые возникают в руководимом им коллективе.
67. В интересах своего здоровья и сохранения работоспособности я могу соблюдать диету.
68. Я почти всегда действую в соответствии со своими убеждениями.
69. У меня хорошее взаимопонимание с товарищами по работе.
70. Я часто думаю над тем, что не позволяет мне добиваться больших успехов в работе, и далее действую в соответствии со сделанными выводами.
71. Я сознательно использую других людей для того, чтобы решить возникшую проблему, если в этом есть необходимость.
72. Я могу руководить высокотворческими людьми, которые независимы и с трудом подчиняются другим.
73. Мое участие в работе разного рода собраний и в обсуждении на них разнообразных вопросов обычно бывает удачным.
74. Я разными способами могу добиться того, чтобы люди, которыми я руковожу, были заинтересованы в работе.
75. У меня редко возникают проблемы во взаимоотношениях с подчиненными.
76. Я не упускаю любую возможность для того, чтобы оказать воспитательное влияние на зависящих от меня людей.
77. Я добиваюсь того, чтобы те, кем я руковожу, ясно понимали цели своей работы.
78. Чаще всего я чувствую себя жизнерадостным и энергичным.
79. Я часто занимаюсь психологическим анализом своего развития.
80. У меня имеется четкий план личной карьеры.
81. Когда дела идут плохо, я не сдаюсь.
82. Я чувствую себя уверенно, возглавляя группу людей, занятых решением какой-либо сложной проблемы.
83. Выработка и предложение новых идей не составляют для меня особого труда.
84. Мое слово никогда не расходится с делом.

85. Я считаю, что подчиненные имеют право критически оценивать принимаемые мною решения.
86. Я прилагаю немало усилий для того, чтобы точно определить цели и задачи каждого человека в совместной работе той группы людей, которой я руковожу.
87. Мои подчиненные находятся в процессе постоянного личного и профессионального самосовершенствования.
88. Я располагаю всеми необходимыми навыками для того, чтобы организовать успешную совместную работу людей.
89. Я имею немалые материальные притязания и рассчитываю добиться в этом успеха за счет работы.
90. Я всегда готов обсуждать с окружающими людьми свои убеждения.
91. Свои долгосрочные планы я также обсуждаю с людьми.
92. Меня называют открытым человеком, который легко и быстро приспосабливается к окружающей обстановке.
93. В целом я придерживаюсь последовательного подхода в решении разнообразных проблем.
94. Я спокойно отношусь к своим ошибкам и не особенно расстраиваюсь из-за них.
95. Я умею выслушивать других людей.
96. Я готов при необходимости передать свои полномочия по руководству людьми другому человеку и способен научить его это делать.
97. Я уверен в поддержке меня в трудной ситуации со стороны людей, которыми я руковожу.
98. Я обычно даю хорошие советы людям.
99. Я всеми мерами стараюсь сделать работу зависимых от меня людей более успешной.
100. Я знаю, как справляться со своими собственными эмоциональными проблемами.
101. Я стараюсь делать так, чтобы мои собственные цели не расходились с целями той организации, в которой я работаю.
102. Я обычно достигаю того, к чему стремлюсь.
103. Я нахожусь в процессе постоянного личностного и профессионального роста.
104. Сейчас у меня не больше проблем и они в целом не более сложные, чем были год назад.
105. Я ценю нестандартный подход к работе.
106. Окружающие меня люди серьезно воспринимают мои взгляды на жизнь.

107. Я уверен в эффективности применяемых мною методов руководства людьми.

108. Зависимые от меня люди с уважением относятся ко мне как к руководителю.

109. Я считаю важным, чтобы умениями и навыками руководства людьми обладал не только я, но и другие мои подчиненные.

110. Я уверен, что в хорошо организованной групповой работе можно достичь большего, чем в индивидуальной работе.

Бланк для ответов

ФИО _____

Возраст _____ Дата _____

А	Б	В	Г	Д	Е	Ж	З	И	К	Л
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22
23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33
34	35	36	37	38	39	40	41	42	43	44
45	46	47	48	49	50	51	52	53	54	55
56	57	58	59	60	61	62	63	64	65	66
67	68	69	70	71	72	73	74	75	76	77
78	79	80	81	82	83	84	85	86	87	88
89	90	91	92	93	94	95	96	97	98	99
100	101	102	103	104	105	106	107	108	109	110

В этом бланке-таблице сверху условно буквами обозначены те качества личности, черты характера и формы поведения, которые оцениваются и далее кратко описываются в ключе для расшифровки ответов. Цифры в протоколе соответствуют номерам вопросов суждений, имеющих в методике.

Обработка и интерпретация результатов

Прежде чем воспользоваться ключом, необходимо подсчитать результаты. В каждом столбце бланка для ответов определяется число перечеркнутых цифр. Если оно находится в пределах **9–10**, то считается, что соответствующее качество выражено очень сильно, при результате **7–8** – качество развито сильно, **4–6** – качество развито средне, **2–3** – слабая развитость соответствующего качества и **0–1** – качество выражено очень слабо.

Ниже приведен ключ для расшифровки ответов, в соответствии с которым оценивается степень развитости тех черт характера, качеств и форм поведения, которые препятствуют тому, чтобы вы в настоящее время были хорошим лидером.

Ключ

Буквенное обозначение свойства	Название соответствующего свойства
А	Неспособность управлять собой, своими мыслями, чувствами и поведением
Б	Отсутствие твердо устоявшейся системы жизненных ценностей
В	Неопределенность личных жизненных целей
Г	Остановка в саморазвитии
Д	Неумение решать проблемы, отсутствие соответствующих навыков
Е	Нетворческий подход к делу
Ж	Неумение влиять на людей
З	Недостаточное понимание особенностей работы руководителя
И	Отсутствие способности руководить людьми
К	Неумение обучать людей, оказывать на них воспитательное влияние
Л	Неспособность организовать эффективную совместную работу людей

3.4. Методика «Q-сортировка» (опросник В. Стефансона)

Данная методика используется для изучения представлений о себе. Она позволяет определить шесть основных тенденций поведения человека в реальной группе: зависимость, независимость, общительность, необщительность, принятие борьбы и избегание борьбы.

Определенный интерес представляет использование данной методики в качестве взаимооценки для сравнения представлений о самом себе с мнением каждого о каждом внутри группы.

Инструкция: «Вашему вниманию предлагается 60 утверждений, касающихся поведения человека в группе. Прочтите последовательно каждое из них и ответьте «да», если оно соответствует вашему представлению о себе, или «нет», если не соответствует ему».

Текст опросника

1. Критичен к окружающим товарищам.
2. Возникает тревога, когда в группе начинается конфликт.
3. Склонен следовать советам лидера.
4. Не склонен к слишком близким отношениям с товарищами.
5. Нравится дружелюбность в группе.
6. Склонен противоречить лидеру.
7. Испытывает симпатии к одному или двум членам группы.
8. Избегает встреч и собраний в группе.
9. Нравится похвала лидера.
10. Независим в суждениях и манере поведения.
11. Готов встать на чью-либо сторону в споре.
12. Склонен руководить товарищами.
13. Радуется общению с одним-двумя друзьями.
14. Внешне спокоен при проявлении враждебности со стороны членов группы.
15. Склонен поддерживать настроение своей группы.
16. Не придает значения личным качествам членов группы.
17. Склонен отвлекать группу от ее целей.
18. Испытывает удовлетворение, противопоставляя себя лидеру.
19. Хотел бы сблизиться с некоторыми членами группы.
20. Предпочитает оставаться нейтральным в споре.
21. Нравится, когда лидер активен и хорошо руководит.
22. Предпочитает хладнокровно обсуждать разногласия.
23. Недостаточно сдержан в выражении чувств.
24. Стремится сплотить вокруг себя единомышленников.
25. Недоволен слишком формальными отношениями.
26. Когда обвиняют – теряется и молчит.
27. Предпочитает соглашаться с основными направлениями в группе.
28. Привязан к группе в целом больше, чем к определенным товарищам.
29. Склонен затягивать и обострять спор.
30. Стремится быть в центре внимания.
31. Хотел бы быть членом более узкой группировки.
32. Склонен к компромиссам.
33. Испытывает внутреннее беспокойство, когда лидер поступает вопреки его ожиданиям.
34. Болезненно относится к замечаниям товарищей.
35. Может быть коварным и вкрадчивым.
36. Склонен принять на себя руководство в группе.

37. Откровенен в группе.
38. Возникает нервное беспокойство во время группового разногласия.
39. Предпочитает, чтобы лидер брал на себя ответственность при планировании работ.
40. Не склонен отвечать на проявление дружелюбия.
41. Склонен сердиться на товарищей.
42. Пытается вести других против лидера.
43. Легко находит знакомства за пределами группы.
44. Старается избегать быть втянутым в спор.
45. Легко соглашается с предложениями других членов группы.
46. Оказывает сопротивление образованию группировок в группе.
47. Насмешлив и ироничен, когда раздражен.
48. Возникает неприязнь к тем, кто пытается выделиться.
49. Предпочитает меньшую, но более интимную в отношениях группу.
50. Пытается не показывать свои истинные чувства.
51. Становится на сторону лидера при групповых разногласиях.
52. Инициативен в установлении контактов, в общении с членами группы.
53. Избегает критиковать товарищей.
54. Предпочитает обращаться к лидеру чаще, чем к другим.
55. Не нравится, что отношения в группе слишком фамильярны.
56. Любит затевать ссоры.
57. Стремится удерживать свое высокое положение в группе.
58. Склонен вмешиваться в контакты товарищей и нарушать их.
59. Склонен к перепалкам, задиристый.
60. Склонен выражать недовольство лидером.

Обработка и интерпретация результатов

Ответы согласно ключу распределяются по 6 тенденциям

Ключ

1	Зависимость	3, 9, 15, 21, 27, 33, 39, 45, 51, 54	
2	Независимость	6, 12, 18, 24, 30, 36, 42, 48, 57, 60	
3	Общительность	5, 7, 13, 19, 25, 31, 37, 43, 49, 52	
4	Необщительность	4, 10, 16, 22, 28, 34, 40, 46, 55, 58	
5	Принятие «борьбы»	1, 11, 17, 23, 29, 35, 41, 47, 56, 59	
6	Избегание «борьбы»	2, 8, 14, 20, 26, 32, 38, 44, 50, 53	

Подсчитывается частота проявления каждой тенденции, причем, количество ответов «да» по одной из тенденций суммируется с количеством ответов «нет» по полярной тенденции в сопряженной паре. Например, количество положительных ответов по шкале «зависимость» складывается с количеством отрицательных ответов по шкале «независимость».

Если число приближается к 20, то можно говорить об истинном преобладании той или иной устойчивой тенденции.

Три-четыре ответа «сомневаюсь» по отдельным тенденциям рассматривается как признак нерешительности, уклончивости, астеничности, однако в других случаях это может свидетельствовать об известной избирательности в поведении, о тактической гибкости, стеничности.

Нулевая тенденция, когда суммы ответов «да» и «нет» совпадают, может явиться источником внутреннего конфликта личности, находящейся во власти имеющих одинаковую выраженность противоположных тенденций.

Тенденция к зависимости понимается как внутреннее стремление индивида к принятию групповых стандартов и ценностей: социальных и морально-этических.

Тенденция к общительности свидетельствует о контактности, стремлении образовать эмоциональные связи как в своей группе, так и за ее пределами.

Тенденция к принятию борьбы рассматривается как активное стремление личности участвовать в групповой жизни, как стремление к достижению более высокого статуса в системе межличностных отношений. Противоположная ей тенденция избегания борьбы свидетельствует о стремлении уйти от взаимодействия, сохранить нейтралитет в групповых спорах и конфликтах, склонность к компромиссным решениям.

Каждая из этих тенденций имеет внутреннюю и внешнюю характеристики, т. е. они могут быть истинными, внутренне присущими личности, а могут быть внешними, своеобразной маской, скрывающей истинное лицо человека.

С целью изучения «идеального Я» или представления о том, каким вас видят другие, проводится повторное исследование, ход которого идентичен вышеупомянутому, инструкция соответственно корректируется.

3.5. Психодиагностика стратегии поведения в конфликтной ситуации (К. Томас)

К. Томас предполагает, что в конфликтной ситуации человек выбирает пять основных стратегий:

- Противоборство.
- Сотрудничество.
- Компромисс.
- Уклонение или избегание.
- Уступка или сглаживание.

Определите с помощью опросника К. Томаса, чем отличается ваше поведение.

Противоборство и давление проявляются в том, что человек всегда и везде стремится к достижению собственных целей в конфликтной ситуации и старается подавить своего партнера. Противоборство – это силовая стратегия общения и поведения в конфликтной ситуации.

Данная стратегия может быть эффективной, если человек имеет авторитет, реальную власть и взаимодействует с послушными партнерами, склонными к позиции ведомых.

Стратегия сотрудничества – это взаимодействие на равных с партнерами, равными по статусу, профессиональному опыту и, возможно, по возрасту.

Компромисс – это поиск третьего варианта решения, удобного и приемлемого для обоих партнеров. Компромисс следует искать в тех случаях, когда человек требует того, в чем ему могут отказать. Компромисс является также эффективной тактикой во взаимодействии с сильными партнерами, обладающими реальной властью и авторитетом.

Избегание, собственно, и есть избегание любых напряжений и любых конфликтов. Это различные «уходы» – с работы, из дома, наконец, в свой собственный внутренний мир (замкнутость и резкое снижение коммуникативной активности). Избегание хорошо «сработает» в тех случаях, когда партнер – человек чувствительный, легко ранимый и после вспышки конфликта может замкнуться, отказаться от дальнейшего взаимодействия.

Уступка – мягкая коммуникативная тактика в конфликтной ситуации. Уступка необходима в конфликте с партнером, изначально превосходящим по статусу и профессиональному опыту.

Опросник К. Томаса

Инструкция:

Вам даны 30 пар утверждений, характеризующих поведение человека. Выберите из каждой пары одно утверждение, которое вам больше подходит, и отметьте его.

Например, из первой пары вы выбрали утверждение «а», из второй пары – «б», следовательно, в таблице ответов вы запишите: 1а, 2б и т. д.

Обратите внимание, что утверждения повторяются, но каждый раз в новом сочетании. Иногда трудно сделать выбор, но это необходимо.

Долго не думайте, старайтесь отвечать быстро.

Текст опросника К. Томаса

1.

а. Иногда я представляю возможность другим взять на себя ответственность за решение спорного вопроса.

б. Чем обсуждать то, в чем мы расходимся с деловым партнером, я стараюсь обратить внимание на то, с чем мы оба согласны.

2.

а. Я стараюсь найти компромиссное решение.

б. Я пытаюсь уладить дело с учетом интересов другого и своих собственных.

3.

а. Обычно я настойчиво стремлюсь добиться своего.

б. Стремлюсь успокоить другого и сохранить наши отношения.

4.

а. Я стараюсь найти компромиссное решение.

б. Иногда я жертвую своими собственными интересами ради интересов другого человека.

5.

а. Улаживая спорную ситуацию, я стараюсь найти поддержку у другого.

б. Стараюсь сделать все, чтобы избежать бесполезной напряженности.

6.

а. Я пытаюсь избежать возникновения неприятностей для себя.

б. Я стараюсь добиться своего.

7.

а. Я стараюсь отложить решение спорного вопроса с тем, чтобы со временем решить его окончательно.

б. Я считаю возможным в чем-то уступить, чтобы в главном добиться своего.

8.

а. Обычно я настойчиво стремлюсь добиться своего.

б. Я первым делом стараюсь ясно определить то, в чем состоят затронутые интересы и спорные вопросы.

9.

а. Я думаю, что не всегда стоит волноваться из-за каких-то возникающих разногласий.

б. Я предпринимаю усилия, чтобы добиться своего.

10.

а. Я твердо стремлюсь достичь своего.

б. Я пытаюсь найти компромиссное решение.

11.

а. Первым делом я стараюсь ясно определить то, в чем состоят затронутые интересы и спорные вопросы.

б. Я стараюсь успокоить другого и таким образом сохранить наши отношения.

12.

а. Зачастую, я избегаю занимать позицию, которая может вызвать споры.

б. Я даю возможность другому в чем-то остаться при своем мнении, если он также идет мне навстречу.

13.

а. Я предлагаю среднюю позицию.

б. Я настаиваю, чтобы было сделано по-моему.

14.

а. Я сообщаю другому свою точку зрения и спрашиваю его о его взглядах.

б. Я пытаюсь показать другому логику и преимущества моих взглядов.

15.

а. Я стараюсь успокоить другого и таким образом сохранить наши отношения.

б. Я стремлюсь сделать все необходимое, чтобы избежать неприятности.

16.

а. Я стараюсь не задеть чувств другого.

б. Я пытаюсь убедить другого в преимуществах своей позиции.

17.

а. Обычно я настойчиво стараюсь добиться своего.

б. Я стараюсь сделать все, чтобы избежать бесполезной напряженности.

18.

а. Если это сделает другого счастливым, я дам ему возможность настоять на своем

б. Я даю возможность другому в чем-то остаться при своем мнении, если он также идет мне навстречу.

19.

а. Первым делом я стараюсь ясно определить то, в чем состоят затронутые интересы и спорные вопросы.

б. Я стремлюсь отложить решение спорного вопроса с тем, чтобы со временем решить его окончательно.

20.

а. Я пытаюсь немедленно преодолеть наши разногласия.

б. Я стараюсь найти наилучшее сочетание выгод и потерь для нас обоих.

21.

а. Проводя переговоры, я стремлюсь быть внимательным к желаниям другого.

б. Я всегда склоняюсь к прямому обсуждению проблемы.

22.

а. Я пытаюсь найти позицию, находящуюся посередине между моей позицией и точкой зрения партнера.

б. Я отстаиваю свои интересы.

23.

а. Как правило, я озабочен тем, чтобы удовлетворить желание свое и своего партнера.

б. Иногда я представляю возможность другим взять на себя ответственность за решение спорного вопроса.

24.

а. Если позиция другого кажется ему самому очень важной, я стараюсь пойти навстречу его желаниям.

б. Я стараюсь убедить другого прийти к компромиссу.

25.

а. Я пытаюсь показать другому логику и преимущества моих взглядов.

б. Я пытаюсь уладить дело с учетом интересов другого и своих собственных.

24.

а. Я стараюсь найти компромиссное решение

б. Я пытаюсь уладить дело с учетом интересов другого и своих собственных

25.

а. Я стараюсь найти компромиссное решение.

б. Проводя переговоры, я стремлюсь быть внимательным к желаниям другого.

26.

а. Я предлагаю среднюю позицию.

б. Я обычно озабочен тем, чтобы удовлетворить желание каждого из нас.

27.

а. Часто я избегаю позиции, которая может вызвать споры.

б. Если это сделает другого счастливым, я дам ему возможность настоять на своем.

28.

а. Обычно я настойчиво стремлюсь добиться своего.

б. Улаживая ситуацию, я часто стремлюсь найти поддержку у другого.

29.

а. Я предлагаю среднюю позицию

б. Не всегда стоит волноваться из-за каких-то возникающих разногласий.

30.

а. Я стараюсь не задеть чувств другого.

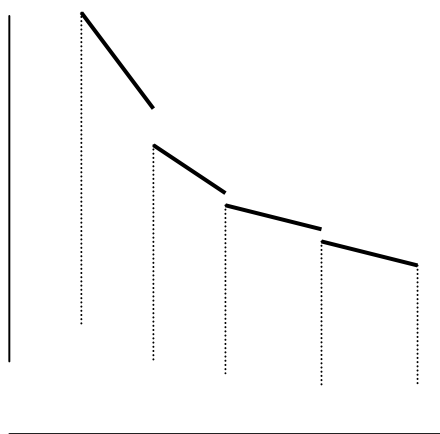


Рис. 1. Силовая стратегия

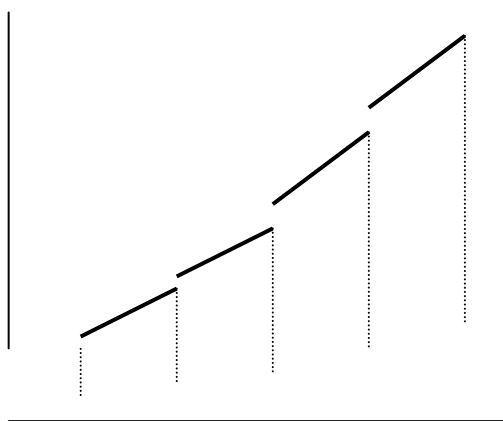


Рис. 2. Мягкая стратегия

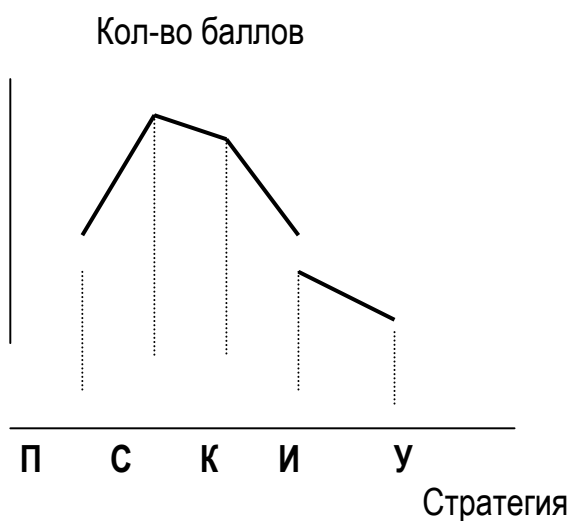


Рис. 3. Стратегия сотрудничества

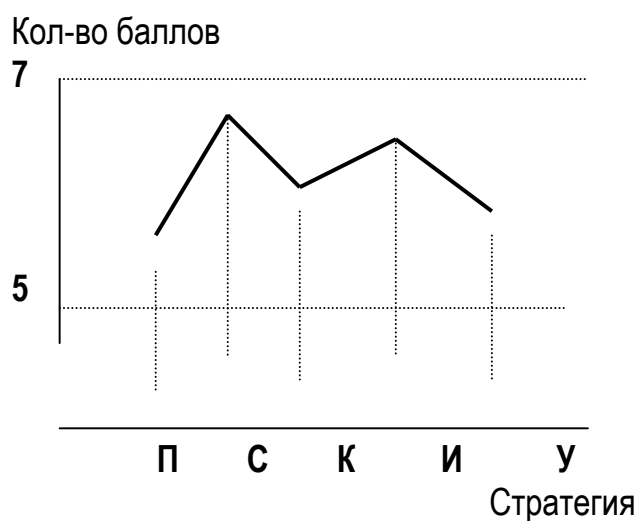


Рис. 4. Стратегия владения различными тактиками

3.6. Тест «Определение состояния агрессии Басса – Дарки (в адаптации А. К. Осницкого)»

Методика предназначена для выявления показателей и форм агрессии. А. Басс разделил понятия «агрессия» и «враждебность», определив последнюю как «реакцию, развивающую негативные чувства и негативные оценки людей и событий». Создавая свой опросник, дифференцирующий проявления агрессии и враждебности, А. Басс и А. Дарки выделили следующие виды реакций:

- физическая агрессия,
- косвенная агрессия,

- вербальная агрессия,
- раздражение,
- негативизм,
- обида,
- подозрительность,
- чувство вины.

Опросник состоит из 75 утверждений, на которые необходимо отвечать «да» или «нет».

Инструкция: «Прочитывая или прослушивая зачитываемые утверждения, примеряйте, насколько они соответствуют вашему стилю поведения, вашему образу жизни, и отвечайте, если вы согласны или скорее согласны – «да», если не согласны или скорее не согласны – «нет».

Текст опросника

1	Временами я не могу справиться с желанием причинить вред другим	Да	Нет
2	Иногда я сплетничаю о людях, которых не люблю	Да	Нет
3	Я легко раздражаюсь, но быстро успокаиваюсь	Да	Нет
4	Если меня не попросят по-хорошему, я не выполню	Да	Нет
5	Я не всегда получаю то, что мне положено	Да	Нет
6	Я не знаю, что люди говорят обо мне за моей спиной	Да	Нет
7	Если я не одобряю поведение друзей, я даю им это почувствовать	Да	Нет
8	Когда мне случалось обмануть кого-нибудь, я испытывал мучительные угрызения совести	Да	Нет
9	Мне кажется, что я не способен ударить человека	Да	Нет
10	Я никогда не раздражаюсь настолько, чтобы кидаться предметами	Да	Нет
11	Я всегда снисходителен к чужим недостаткам	Да	Нет
12	Если мне не нравится установленное правило, мне хочется нарушить его	Да	Нет
13	Другие умеют почти всегда пользоваться благоприятными обстоятельствами	Да	Нет
14	Я держусь настороженно с людьми, которые относятся ко мне несколько более дружественно, чем я ожидал	Да	Нет
15	Я часто бываю не согласен с людьми	Да	Нет
16	Иногда мне на ум приходят мысли, которых я стыжусь	Да	Нет
17	Если кто-нибудь первым ударит меня, я не отвечу ему	Да	Нет
18	Когда я раздражаюсь, я хлопаю дверями	Да	Нет
19	Я гораздо более раздражителен, чем кажется	Да	Нет

20	Если кто-то воображает себя начальником, я всегда поступаю ему наперекор	Да	Нет
21	Меня немного огорчает моя судьба	Да	Нет
22	Я думаю, что многие люди не любят меня	Да	Нет
23	Я не могу удержаться от спора, если люди не согласны со мной	Да	Нет
24	Люди, уваливающие от работы, должны испытывать чувство вины	Да	Нет
25	Тот, кто оскорбляет меня и мою семью, напрашивается на драку	Да	Нет
26	Я не способен на грубые шутки	Да	Нет
27	Меня охватывает ярость, когда надо мной насмеются	Да	Нет
28	Когда люди строят из себя начальников, я делаю все, чтобы они не зазнавались	Да	Нет
29	Почти каждую неделю я вижу кого-нибудь, кто мне не нравится	Да	Нет
30	Довольно многие люди завидуют мне	Да	Нет
31	Я требую, чтобы люди уважали меня	Да	Нет
32	Меня угнетает то, что я мало делаю для своих родителей	Да	Нет
33	Люди, которые постоянно изводят вас, стоят того, чтобы их «щелкнули по носу»	Да	Нет
34	Я никогда не бываю мрачен от злости	Да	Нет
35	Если ко мне относятся хуже, чем я того заслуживаю, я не расстраиваюсь	Да	Нет
36	Если кто-то выводит меня из себя, я не обращаю внимания	Да	Нет
37	Хотя я и не показываю этого, меня иногда гложет зависть	Да	Нет
38	Иногда мне кажется, что надо мной смеются	Да	Нет
39	Даже если я злюсь, я не прибегаю к «сильным» выражениям	Да	Нет
40	Мне хочется, чтобы мои грехи были прощены	Да	Нет
41	Я редко даю сдачи, даже если кто-нибудь ударит меня	Да	Нет
42	Когда получается не по-моему, я иногда обижаюсь	Да	Нет
43	Иногда люди раздражают меня одним своим присутствием	Да	Нет
44	Нет людей, которых бы я по-настоящему ненавидел	Да	Нет
45	Мой принцип: «Никогда не доверять чужакам»	Да	Нет
46	Если кто-нибудь раздражает меня, я готов сказать, что я о нем думаю	Да	Нет

47	Я делаю много такого, о чем впоследствии жалею	Да	Нет
48	Если я разозлюсь, я могу ударить кого-нибудь	Да	Нет
49	С детства я никогда не проявлял вспышек гнева	Да	Нет
50	Я часто чувствую себя как пороховая бочка, готовая взорваться	Да	Нет
51	Если бы все знали, что я чувствую, меня бы считали человеком, с которым нелегко работать	Да	Нет
52	Я всегда думаю о том, какие тайные причины заставляют людей делать что-нибудь приятное для меня	Да	Нет
53	Когда на меня кричат, я начинаю кричать в ответ	Да	Нет
54	Неудачи огорчают меня	Да	Нет
55	Я дерусь не реже и не чаще, чем другие	Да	Нет
56	Я могу вспомнить случаи, когда я был настолько зол, что хватал попавшуюся мне под руку вещь и ломал ее	Да	Нет
57	Иногда я чувствую, что готов первым начать драку	Да	Нет
58	Иногда я чувствую, что жизнь поступает со мной несправедливо	Да	Нет
59	Раньше я думал, что большинство людей говорит правду, но теперь я в это не верю	Да	Нет
60	Я ругаюсь только от злости	Да	Нет
61	Когда я поступаю неправильно, меня мучает совесть	Да	Нет
62	Если для защиты своих прав мне нужно применить физическую силу, я применяю ее	Да	Нет
63	Иногда я выражаю свой гнев тем, что стучу кулаком по столу	Да	Нет
64	Я бываю грубоват по отношению к людям, которые мне не нравятся	Да	Нет
65	У меня нет врагов, которые бы хотели мне навредить	Да	Нет
66	Я не умею поставить человека на место, даже если он того заслуживает	Да	Нет
67	Я часто думаю, что жил неправильно	Да	Нет
68	Я знаю людей, которые способны довести меня до драки	Да	Нет
69	Я не огорчаюсь из-за мелочей	Да	Нет
70	Мне редко приходит в голову, что люди пытаются разозлить или оскорбить меня	Да	Нет

71	Я часто только угрожаю людям, хотя и не собираюсь приводить угрозы в исполнение	Да	Нет
72	В последнее время я стал занудой	Да	Нет
73	В споре я часто повышаю голос	Да	Нет
74	Я стараюсь скрывать свое плохое отношение к людям	Да	Нет
75	Я лучше соглашусь с чем-либо, чем стану спорить	Да	Нет

Обработка и интерпретация результатов

Ответы оцениваются по восьми шкалам следующим образом: подсчитывается количество набранных баллов в соответствии с ключом по каждой шкале и умножается на коэффициент, указанный в скобках при каждом параметре агрессивности, что позволяет получить удобные для сопоставления – нормированные – показатели, характеризующие индивидуальные и групповые результаты (нулевые значения не просчитываются).

Ключ

Ответ «Да» – «+»;

Ответ «Нет» – «-».

1. Физическая агрессия (k=11): 1+, 9-, 17-, 25+, 33+, 41+, 48+, 55+, 62+, 68+;
2. Вербальная агрессия (k=8): 7+, 15+, 23+, 31+, 39-, 46+, 53+, 60+, 66-, 71+, 73+, 74- 75-;
3. Косвенная агрессия (k=13): 2+, 10+, 18+, 26-, 34+, 42+, 49-, 56+, 63+;
4. Негативизм (k=20): 4+, 12+, 20+, 28+, 36-;
5. Раздражение (k=9): 3+, 11-, 19+, 27+, 35-, 43+, 50+, 57+, 64+, 69-, 72+;
6. Подозрительность (k=11): 6+, 14+, 22+, 30+, 38+, 45+, 52+, 59+, 65-, 70-;
7. Обида (k=13): 5+, 13+, 21+, 29+, 37+, 44+, 51+, 58+;
8. Чувство вины (k=11): 8+, 16+, 24+, 32+, 40+, 47+, 54+, 61+, 67+.

Суммарные показатели:

ИА = (1+2+3) – индекс агрессивности (как прямой, так и мотивационной).

ИБ = (6+7) – индекс враждебности.

Формы агрессии и соответствующие шкалы:

1. Физическая агрессия – использование физической силы против другого лица.

2. Вербальная агрессия – выражение негативных чувств как через форму (крик, визг), так и через содержание словесных ответов (проклятия, угрозы, ругань).

3. Косвенная агрессия – агрессия, окольным путем направленная на другое лицо или ни на кого не направленная в виде сплетен, шуток, неупорядоченных взрывов ярости.

4. Негативизм – оппозиционная манера в поведении от пассивного сопротивления до активной борьбы против установившихся обычаев и законов, против авторитета и руководства;

5. Раздражение – готовность к проявлению негативных чувств при малейшем возбуждении (вспыльчивость, грубость).

6. Подозрительность – в диапазоне от недоверия и осторожности по отношению к людям до убеждения в том, что другие люди планируют и приносят вред.

7. Обида – зависть и ненависть к окружающим за действительные и вымышленные действия, недовольство кем-то или всем миром за подлинные или мнимые страдания.

8. Чувство вины выражает возможное убеждение субъекта в том, что он является плохим человеком, что поступает зло, а также ощущаемые им угрызения совести.

ПСИХОЛОГИЯ И ПЕДАГОГИКА

Учебник
В 2-х частях

Часть 2

Терешонок Т.В.
Левина Т.В

Редактор Л.М. Убиенных

Санитарно-эпидемиологическое заключение № 24.49.04.953.П. 000381.09.03 от 25.09.2003 г.

Подписано в печать 20.10.2010. Формат 60x84/16. Бумага тип. № 1.

Печать – ризограф. Усл. печ. л. 20,5 Тираж 110 экз. Заказ № 824

Издательство Красноярского государственного аграрного университета
660017, Красноярск, ул. Ленина, 117