|  |  |
| --- | --- |
| ДИСЦИЛИНА | Социальная психология и педагогика |
|  |  |
| ИНСТИТУТ | технологий управления |
| КАФЕДРА | гуманитарных и социальных наук |
|  |  |
| ВИД УЧЕБНОГО | лекции 1 – 8 |
| МАТЕРИАЛА |  |
| ПРЕПОДАВАТЕЛЬ | ППС кафедры гуманитарных и социальных наук |
|  |  |
| СЕМЕСТР | 1 |
|  |  |

**Тематический план лекций**

Тема 1. История и предмет социальной психологии (2 ч.)

Тема 2. Социальная психология личности (2 ч.)

Тема 3. Социальная психология отношений и общения (2 ч.)

Тема 4. Социальная психология общностей и социальных институтов (2 ч.)

Тема 5. Педагогика, ее специфика и категории. (2 ч.)

Тема 6. Теоретические и методические основы обучения. Дидактика. (2 ч.)

Тема 7. Теория и методика воспитания (2 ч.)

Тема 8. Система высшего образования в Российской Федерации (2 ч.)

**Лекция 1. История и предмет социальной психологии**

**План лекции:**

1.1. Становление социальной психологии

1.2..Структура социальной психологии, характеристика ее компонентов, методология.

1.3. Взаимоотношения социальной психологии с другими науками.

**1.1. Становление социальной психологии**

Всякая наука представляет собой верное и очевидное знание.

*Р. Декарт*

Человеческое сообщество стремится познать себя и идет к этой цели различными путями. Религиозные учения, искусства, философия были первыми способами проникнуть в суть человеческого существования и отношений между людьми. Рождение современной науки на исходе Средневековья, ее развитие с XVII в. и раскрытие во всей полноте с XIX в. привели к возникновению множества наук о человеке и обществе. Социология и психология, политология и экономика, педагогика и демография, социальная психология и антропология — вот далеко не полный перечень. Все эти науки имеют один и тот же объект исследования, человека и человеческие сообщества. Однако у каждой науки есть своя история открытий и сложившиеся способы проникновения в природу существования человечества, у каждой из них свой угол зрения. Посмотрим, каким образом шло становление и развитие социально-психологического знания.

***Развитие социально-психологической науки состоит из четырех этапов:***

1. Выделение социально-психологических явлений и их описание, возникновение социально-психологического мышления.

2. Оформление социальной психологии в самостоятельную науку со своим предметом и методами исследования.

3. Развитие прикладной социальной психологии, проведение конкретных эмпирических исследований в различных отраслях, накопление социально-психологических знаний.

4. Развитие практической социальной психологии, применение социально-психологических знаний на практике, научно обоснованная помощь клиентам.

Конвергенция наук о человеке и появление эволюционной, кросс-культурной психологии и психологии развития определили качественно новое состояние в развитии социально-психологического знания в XXI в.

*Зарождение социально-психологического знания*

Предпосылками зарождения социально-психологических явлений, которые возникли уже на заре развития человечества, стали элементарные формы коллективной жизни. Древние люди пытались осознать, понять эти явления и применяли их в обыденной жизни. Например, в различных формах древних религий шаманами и жрецами успешно использовалась способность людей заражаться массовым настроением толпы, подчиняться внушающему воздействию вождей, подражать друг другу. Коллективная жизнь потребовала регуляции индивидуального поведения, которое немецкие психологи Г. Гибш и М. Форверг (Н. Hiebsch, M. Vorwerg) назвали «социально-психологическим мышлением», то есть умением человека эффективно общаться с другими людьми, успешно уживаться с себе подобными. Оно постепенно оформлялось с помощью табу, традиций, ритуалов, обрядов и запретов, которые передавались из поколения в поколение.

*Появление социально-психологического мышления*

Исторически социальная психология начала развиваться в лоне философских систем древности. По мнению американского психолога Гордона Оллпорта (G. Allport), ее родоначальниками следует считать Сократа, Платона и Аристотеля. Например, Сократ высшим благом, составляющим счастье жизни, называл дружбу между хорошими людьми, возникающую от восхищения их добродетелью и сопровождающуюся стараниями привязать их к себе. В современной социальной психологии подобное явление описывается понятием «аттракция». Среди других благ можно назвать согласие между родителями и детьми, гражданскую общину, которая благоустроена и обеспечивает всем гражданам взаимные выгоды (социальный капитал с точки зрения современной науки). Именно Сократ впервые определил человека как существо общественное, прямоходящее, имеющее душу и владеющее речью.

Платон рассуждал о социальном поведении человека, опираясь на его биологическую природу, состоящую из трех частей: головы, сердца и живота. Индивидуальные характеры людей и их положение в обществе, таким образом, зависят от доминирования той или иной части. У философов преобладает ум, у воинов — воля и мужество, у земледельцев и ремесленников — телесные вожделения. Философы должны управлять государством, воины — охранять его, а земледельцы и ремесленники — заниматься производительным трудом.

Философию Аристотеля часто определяют как социологически ориентированную. Аристотель называл человека «социальным животным» и утверждал, что человек не может развиваться нормально без взаимодействия с обществом. Аристотель разделял общество на аристократию (лидеров) и народные массы. Принадлежность к определенному классу, по его мнению, обусловлена врожденным психологическим складом человека.

В трудах античных философов можно найти много мыслей об идеальной личности, идеальном государстве, идеальном управлении поместьем, об особенностях взаимодействия людей в обществе. Многие идеи послужили отправной точкой для развития социально-психологических воззрений в более поздние времена.

Российский социальный психолог А. Л. Свенцицкий отмечает, что философы в течение долгого времени обращали внимание на то, какова сущность человека, дискутировали на тему, является ли его сущность «хорошей или плохой». В эпоху Возрождения победила пессимистическая точка зрения. Итальянский философ и историк Николо Макиавелли (1469—1527) полагал человека склонным к пороку, убийству, вероломству, обману. Он называл общество аморальным, поскольку добиться власти можно, только следуя принципу «цель оправдывает средства». В своем трактате «Государь» он дает различные советы по манипуляции людьми.

Английский философ Томас Гоббс (1588—1679) считал, что люди в силу своей природы проявляют тенденцию к враждебности по отношению к себе подобным. И только государство, основанное на силе, может предохранить людей от «войны всех против всех». Эти идеи Гоббса критиковались философами, полагавшими, что человек по натуре добр, но именно общество и власть формируют в нем негативные черты. Веру в естественную доброту человека высказывали французские философы Жан Жак Руссо, Дени Дидро, Жан Антуан Кондорсе, немецкий философ Иммануил Кант.

Английский философ и экономист Адам Смит (1723—1790) сформулировал принцип личной выгоды как первопричину социального поведения. Он отмечал, что благосостояние общества должно строиться на свободе действий каждого члена в соответствии с его собственным интересом в экономической сфере.

*Научные основы социальной психологии*

XIX в., по аналогии с XV в., эпохой великих географических открытий, можно назвать эпохой великих социальных открытий. Социальная психология как самостоятельная отрасль знаний зародилась в европейской науке в середине XIX в. Ее появление и развитие было обусловлено прежде всего социально-политической ситуацией в крупнейших европейских странах. Социально-политические события, связанные с революциями во Франции с конца XVIII в. и до середины XIX в., потрясли научную общественность. Вопросы устройства общества, взаимодействия людей и причины их поведения заняли главенствующее место в умах ученых. Произошел перелом, появилась потребность в научном объяснении нового взгляда на мир, нового мировоззрения, отличного от мироощущения Средневековья.

Середина XIX в. богата научными открытиями. Тенденция к внезапным взрывным изменениям в науке и культуре была впервые описана в замечательной книге Альфреда Кребера (A. Kroeber) «Конфигурации культурного роста». Он заметил, что в области философии, науки, скульптуры, живописи, литературы, музыки обнаруживаются периоды в 30—40 лет, на протяжении которых совершаются великие открытия, создающие поворот в плавном течении научной мысли и дающие новый толчок развитию науки и культуры в целом. Например, в 1859 г. появились следующие важнейшие публикации: Ч. Дарвин — «Происхождение видов», Р. Вирхов — «Клеточная патология», Э. Литтре — «Язык позитивной философии», А. Бейн — «Эмоции и воля».

В середине XIX в. социальная философия делится на различные дисциплины, создаются специализированные социальные науки. Французский философ Огюст Конт в 1848 г. в книге «Курс позитивной философии» обосновывает необходимость создания новой позитивной философии и социологии как наук об обществе. Английский этнограф Эдуард Тайлор в 1871 г. закладывает основы этнологии и антропологии и пишет книгу «Первобытная культура». Немецкий психолог Вильгельм Вундт (W. Wundt) создает научную психологическую школу и открывает в 1879 г. первую в мире лабораторию экспериментальной психологии.

В этом общем русле развития гуманитарных наук естественно сформировалась социальная психология, питательной средой для которой послужили социальная философия, социология, психология, этнология и антропология.

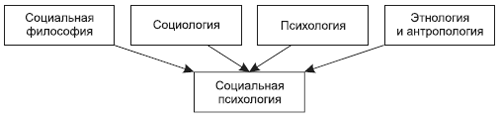


Рис. 1.1. Науки, лежащие в основе социальной психологии

Развитие социальной психологии в русле социологии

Отцом социальной психологии часто называют французского философа и социолога О. Конта (1798—1857). Основатель социологии Конт обосновал новое требование к науке — изучать законы наблюдаемых явлений, а не искать трансцендентные (недоступные познанию) причины происходящего, основывать достоверность своих выводов на фактах, а не на философской интерпретации смысла истории. Он исходил из положения, что «идеи правят миром», поэтому изучать изменение бытия прежде изменения сознания — значит «ставить плуг впереди быка», и обнаружил следующий парадокс: человек в одно и то же время может и воздействовать на общество, и сам формироваться под его влиянием. Конт отмечал, что психика человека развивается только в обществе в зависимости от конкретного социального окружения, и говорил о необходимости создания «системы позитивной морали», интерпретируя ее как социальную психологию. Однако сам термин «социальная психология» он не использовал.

Вклад Конта в развитие и становление социальной психологии неоспорим. Он утверждал эмпирические методы исследования в противовес спекулятивно-философскому знанию. Его идеи послужили основой для разработки методологии многих зарубежных и отечественных социологических, социально-психологических концепций.

Создать новую науку и назвать ее социальной психологией предложил в 1887 г. последователь Конта, французский социолог Эмиль Дюркгейм (Е. Durkheim) в книге «Социология. Ее предмет, метод, предназначение». Он писал: «В любом обществе существует некоторое множество общих идей и чувств, которые передаются от поколения к поколению и обеспечивают одновременно единство и преемственность коллективной жизни. Таковы народные легенды, религиозные традиции, политические верования, язык и пр. Все эти явления *психологического*порядка, но они не относятся к индивидуальной психологии, поскольку выходят далеко за пределы индивида. Они должны быть объектом специальной науки, призванной их описывать и выявлять их условия. Эту науку можно было бы назвать *социальной психологией»*. По мнению ученого, основным понятием должна стать «наблюдаемая духовная коллективность», от которой индивид полностью зависит. На основе «духовной коллективности» возникают «коллективные представления» и «коллективное формирование идей».

Идею создания новой науки поддержал в 1892 г. французский социолог и психолог Габриэль Тард (G. Tarde). В книге «Мнение и толпа» он отмечал, что термин «социальная психология» является новым понятием, поскольку четко не определен предмет этой науки. Тард писал: «Выражению социальная психология часто придают фантастический смысл, от которого, прежде всего, необходимо освободиться. Он заключается в том, что мы представляем себе коллективный ум, коллективное сознание как особое «мы», которое будто бы существует вне или выше индивидуальных умов. *Социальная психология*должна изучать взаимные отношения умов, их влияния: односторонние или взаимные» (181, с. 257). Можно считать, что Тард первым начал дискуссию о *предмете*социальной психологии, о ее соотношении с общей психологией. Эта дискуссия продолжается в науке и по сегодняшний день, поскольку концептуальный аппарат научного знания постоянно обогащается.

В Германии социальная психология складывалась под влиянием ведущих социологов Г. Зиммеля (G. Simmel), Ф. Тенниса (Е Tonnies) и М. Вебера (М. Weber). Фердинанд Теннис (1855—1936) написал в 1887 г. книгу «Общность и общество», в которой оперировал социально-психологическим понятием «взаимодействие личностей». Он считал, что сознание, будучи высшей инстанцией, определяет социальное бытие человека. Важнейшим элементом взаимодействия людей является воля, подразделяемая на два типа: 1) сущностная (эмоциональная, аффективная, инстинктивная); 2) избирательная (рассудочная, суверенная воля индивида). В сущностной воле обнаруживает себя прошлый, унаследованный от предков способ мышления и восприятия. Избирательная же воля рациональна. Ее следует отличать от рассудочной воли, в которой представлено бессознательное.

Крупнейший немецкий теоретик социологии и социальной философии Макс Вебер (1864—1920) считается одним из основоположников социальной психологии. Он разработал теорию, названную им *«понимающая социология»,*и считал, что объективные социальные закономерности обнаружить невозможно, но необходимо понимать и толковать субъективный смысл, вкладываемый людьми в свои действия.

Только через субъективный смысл и можно объяснить человеческие поступки. Для объяснения и понимания поступков Вебер создал «теорию идеальных типов поведения». Свою задачу он видел не в управлении поведением, а в его понимании. Он вводит понятие «идеальный тип действия». Существует четыре идеальных типа: а) традиционный; б) аффективный; в) целерациональный; г) ценностно-рациональный. Понятие целерационального типа действий является центральным и играет важную роль в объяснении социальной эволюции западноевропейских народов. Традиционный, целерациональный и ценностно-рациональный типы поведения имеют морально-этическую основу, причем существует этика убеждения и этика ответственности. Этику убеждения рационально применять в коммуникативной деятельности, при общении людей друг с другом, а этику ответственности — в трудовой деятельности. Вебер провозгласил плюралистический принцип в социальных науках, создал метод релятивизма, то есть относительности всего социологического знания.

В. Дильтей (V. Dilthey, 1833—1911) и О. Шпенглер (О. Spengler, 1880—1936) предложили систему *«понимающей психологии»,*охватывающую историю человеческого духа и сознания в их высших проявлениях и связанную с историей культуры, науки и искусства. Они считали, что знание индивидуальной психологии и экспериментальный метод недостаточны для научного познания, что самым ценным является психология в том виде, как она дана в искусстве, в сознании личности, врастающей в духовную почву человечества и понимающей историю культуры. Дильтей соотносил структуру отдельной личности с духовными ценностями, создаваемыми народами. Это направление противопоставлялось экспериментальной психологии В. Вундта и в настоящее время получило широкое развитие в современной европейской психологии в работах С. Московичи (S. Moscovici), Г. Тэджфела (Н. Tajfel), Дж. Тернера (J. Turner).

Развитие социальной психологии в русле психологии

Основой для данного развития социальной психологии послужили три направления: психология народов (Германия); психология толпы (Франция); психоанализ (Австрия).

**Психология народов.**Во второй половине XIX в. в Германии начинает формироваться научная школа, в центре внимания которой находится изучение психологии народов. По мнению А. Л. Свенцицкого, это направление возникло под влиянием идей Г. Гегеля о «мировом духе», или «мировом разуме», идей И. Канта и Г. Гердера о национальном духе. Философия начала XIX в. выдвигает мысль о том, что развитие цивилизации и общества направляется «мировым духом» в соответствии с диалектической логикой. На этой основе философ М. Лацарус (М. Lazarus, 1824—1903) и филолог Г. Штейнталь (Н. Steinthal, 1823—1899) строят концепцию «народной психологии». Ученые с 1860 по 1890 г. выпускали «Журнал психологии народов и языкознания». Это издание расценивается как первый журнал по социальной психологии. Всего было выпущено 20 томов. Социально-психологическая проблематика рассматривалась в русле языкознания, антропологии и истории. Впервые психология людей была увязана с языком их общения, что послужило основой для возникновения психолингвистики. Редакторы журнала разделили все науки на два типа: изучающие природу и изучающие дух. В природе действуют законы механики, например закон круговращения. Дух же постоянно производит отличное от себя, поэтому ему присущ прогресс. Наукой, изучающей дух, является психология.

Ученые, не употребляя термин «социальная психология», называли науку «народной психологией». Это наука о духе народа, то есть учение об элементах и законах духовной жизни, она открывает законы человеческого духа, которые проявляются там, где много людей живут и действуют сообща. В концепции Штейнталя и Лацаруса, отмечает Ю. П. Платонов, психология носит не конкретный, а полумистический характер, хотя в их взглядах много позитивного, особенно в методологическом плане. Так, например, задачи «народной психологии» они определяют следующим образом: 1) познать психологическую сущность народного духа и его деятельность; 2) открыть законы, по которым совершается внутренняя духовная деятельность народов; 3) определить условия возникновения, развития и исчезновения представителей того или иного народа. Основными источниками познания служили продукты народного духа — язык, мифы, религия, искусство, нравы, обычаи, история народа. Таким образом, Штейнталь и Лацарус пытались построить систему *этнической психологии.*Однако идеализация народного духа, игнорирование воздействия на него объективных, внешних, социальных факторов делают «народный дух» внеисторическим образованием.

Основатель экспериментальной психологии Вильгельм Вундт (1832—1920) опубликовал с 1900 по 1920 г. 10 томов книги «Психология народов». Работы именно этого немецкого ученого в области психологии народов послужили основой социально-психологических исследований больших социальных групп. В. Вундт отмечал, что социально-психологические процессы невозможно объяснить общепсихологическими закономерностями. Психология, по его мнению, должна состоять из двух частей: физиологической (индивидуальной) психологии и психологии народов.

В. Вундт отказался от неопределенного понятия «душа народа». Понятие «душа», по его мнению, связано с представлением об особом субстрате душевных явлений. В психологии народов нет подобного субстрата. Для эмпирической психологии душа — это не что иное, как непосредственная взаимосвязь психологических явлений. Психология народов должна изучать те психические явления, которые представляют собой результаты совместного существования и взаимодействия людей: язык, мифы, религию, обычаи, мораль. Вундт подчеркивал, что все возникающие из общности духовной жизни процессы эволюции становятся предметами самостоятельного психологического исследования. Психология народов является дополнением к общей психологии, так как факты, почерпнутые из психологии народов, приобретают значение ценного объективного материала для объяснения состояний индивидуального сознания. Мысль Вундта о том, что в истории человеческого общества первое звено не индивидуум, но именно их сообщество (иными словами, самостоятельная личность выделяется из племени, круга, родни путем постепенной индивидуализации), и сегодня не утратила своей актуальности.

Несмотря на различия в концепциях Лацаруса, Штейнталя и Вундта, основная идея остается общей: психология имеет дело не только с феноменами, коренящимися в индивидуальном сознании, но и с сознанием больших общностей. Поэтому должна быть создана специальная наука, которая может применять особые методы исследования и интерпретации полученных результатов.

**Психология толпы.**Во Франции создание социальной психологии началось с изучения психологии толпы во второй половине XIX в.; ее основоположниками стали Г. Тард и Г. Ле Бон (G. Le Bon). Габриэль Тард (1843—1904) в книге «Законы подражания» в 1885 г. описал феномен подражания, при помощи которого пытался объяснить все общественные процессы. Сегодня Тарда считают одним из основателей *психологии взаимодействия,*так как, по мнению ученого, подражание является основным механизмом социального взаимодействия. «Стремление человека к подражанию, — писал он, — одна из самых резких черт его природы. Весь социальный мир представляет собой разнообразные виды подражания: подражание-мода или подражание-привычка; подражание-симпатия или подражание-повиновение; подражание-образование или подражание-воспитание; наконец, добровольное рефлексивное подражание» (181, с. 31). В результате делается вывод: общество построено на основе подражания людей друг другу.

Г. Тард по праву считается одним из основоположников социальной психологии, особенно психологии массовых коммуникаций. В полемике с Э. Дюркгеймом он доказывал, что общество формируется в результате взаимодействия индивидуальных сознаний через *общение людей.*Решающая роль в этом процессе принадлежит творчеству, изобретениям, благодаря которым создаются новые элементы культуры. Люди принимают эти изобретения путем подражания. Идеи Тарда получили популярность в США, поскольку больше отвечали прагматическому духу американской социальной психологии.

Гюстав Ле Бон (1841—1931) в 1892 г. опубликовал книгу «Психология толп» в которой постулировал необходимость исследования поведения больших групп людей. С его точки зрения, все социальные и культурные достижения совершает элита. Навязывая массам свои идеи с помощью механизмов заражения, повторения, убеждения, элита творит историю. Масса, или толпа, в терминологии Ле Бона, руководствуется не разумом, а эмоциями. Описание Ле Боном коллективной души толпы оформляется им в закон духовного единства толпы. Фактически он одним из первых открыл существование такого феномена, как коллективное бессознательное. «В действительности, — писал он, — мысль людей преобразуется не влиянием разума. Идеи начинают оказывать свое действие только тогда, когда они после очень медленной переработки преобразовались в чувства и проникли, следовательно, в темную область бессознательного, где вырабатываются наши мысли» (88, с. 19). Изучением коллективного бессознательного и должна, по его мнению, заниматься социальная психология.

**Психоанализ.**Большой вклад в становление социальной психологии внес австрийский психиатр и психолог Зигмунд Фрейд (S. Freud, 1856—1939), оказавший влияние на развитие многих гуманитарных и, в частности, социальных наук. Ученый обратил внимание на конфликт, существующий между личностью и обществом. С помощью моральных норм и социального контроля современная цивилизация подавляет и вытесняет естественные инстинкты человека, что приводит к деформации личности, развитию неврозов, отчуждению от культуры. Все существующие инстинкты Фрейд разделял на два вида: инстинкты, направленные на сохранение жизни (эрос), и инстинкты, разрушающие жизнь, приводящие к смерти (танатос). Инстинкты создают основу индивидуального бессознательного. Идеи и приемы Фрейда заложили основу развития практических методов работы психологов с людьми.

Третьей концепцией, которая стоит в ряду первых самостоятельных социально-психологических построений, является теория инстинктов социального поведения английского психолога В. Макдугалла (1871—1938), переехавшего в 1920 г. в США и в дальнейшем работавшего там. Работа Макдугалла «Введение в социальную психологию» вышла в 1908 г., и этот год считается годом окончательного утверждения социальной психологии в самостоятельном существовании (в этом же году в США вышла книга социолога Э. Росса «Социальная психология», и, таким образом, достаточно символично, что и психолог и социолог в один и тот же год издали первый систематический курс по одной и той же дисциплине). Год этот, однако, лишь весьма условно может считаться началом новой эры в социальной психологии, поскольку еще в 1897 г. Дж. Болдуин опубликовал «Исследования по социальной психологии», которые могли бы претендовать тоже на первое систематическое руководство.

Основной тезис теории Макдугалла заключается в том, что причиной социального поведения признаются врожденные инстинкты. Эта идея есть реализация более общего принципа, принимаемого Макдугаллом, а именно стремления к цели, которое свойственно и животным, и человеку. Именно этот принцип особенно значим в концепции Макдугалла; в противовес бихевиоризму (трактующему поведение как простую реакцию на внешний стимул) он называл созданную им психологию «целевой» или «гормической» (от греческого слова «гормэ» — стремление, желание, порыв). Гормэ и выступает как движущая сила интуитивного характера, объясняющая социальное поведение. В терминологии Макдугалла, гормэ «реализуется в качестве инстинктов» (или позднее «склонностей»).

Репертуар инстинктов у каждого человека возникает в результате определенного психофизического предрасположения — наличия наследственно закрепленных каналов для разрядки нервной энергии.

Инстинкты включают аффективную (рецептивную), центральную (эмоциональную) и афферентную (двигательную) части. Таким образом, все, что происходит в области сознания, находится в прямой зависимости от бессознательного начала. Внутренним выражением инстинктов являются главным образом эмоции. Связь между инстинктами и эмоциями носит систематический и определенный характер. Макдугалл перечислил семь пар связанных между собой инстинктов и эмоций: инстинкт борьбы и соответствующие ему гнев, страх; инстинкт бегства и чувство самосохранения; инстинкт воспроизведения рода и ревность, женская робость; инстинкт приобретения и чувство собственности; инстинкт строительства и чувство созидания; стадный инстинкт и чувство принадлежности. Из инстинктов выводятся и все социальные учреждения: семья, торговля, различные общественные процессы, в первую очередь война. Отчасти именно из-за этого упоминания в теории Макдугалла склонны были видеть реализацию дарвиновского подхода, хотя, как известно, будучи перенесен механически на общественные явления, этот подход утрачивал какое бы то ни было научное значение.

Первые социально-психологические концепции оказались слабыми еще и потому, что они не опирались ни на какую исследовательскую практику, они вообще не базировались на исследованиях, но в духе старых философских построений были лишь «рассуждениями» по поводу социально-психологических проблем. Однако важное дело было сделано, и социальная психология была «заявлена» как самостоятельная дисциплина, имеющая право на существование. Теперь она нуждалась в подведении под нее экспериментальной базы, поскольку психология к этому времени уже накопила достаточный опыт в использовании экспериментального метода. Следующий этап становления дисциплины мог стать только экспериментальным этапом в ее развитии.

*Развитие социальной психологии в русле этнологии и антропологии*

Истоки социальной психологии можно обнаружить в этнологии и антропологии. Изучая историю развития человеческих сообществ, особенности их взаимоотношений в разных культурах, происхождение языка и мышления, антропологи и этнологи параллельно разрабатывали социально-психологическую проблематику.

В Великобритании одним из основоположников этнологии является этнограф и исследователь первобытной культуры Эдуард Тайлор (1832—1917), придерживавшийся эволюционных взглядов на развитие культуры и общества. В 1871 г. он опубликовал книгу «Первобытная культура», в которой для изучения различных культурных общностей предложил сравнительно-исторический метод. Свою работу Тайлор посвятил проблеме возникновения и эволюции религии. Члены первобытных сообществ верили в наличие в каждом человеке особой субстанции — души (психики). Именно общие представления о душе, по его мнению, составляют единство человеческих сообществ.

Английский антрополог и историк Джеймс Фрэзер в 1890 г. (J. Frazer, 1854—1941) написал книгу «Золотая ветвь», принесшую ему мировую известность. Он впервые собрал и систематизировал большой материал по первобытной магии, тотемизму, анимизму, религиозным верованиям, фольклору и обычаям разных народов. Собранные данные позволили ему обосновать идею психического единства всех народов. По его мнению, эволюция человечества состоит из трех стадий, выделяемых в зависимости от различного отношения к природе: а) магической, б) религиозной и в) научной. Заслугой Фрэзера стало введение в антропологию сравнительного метода.

На формирование социальной психологии также оказали влияние взгляды английского антрополога Альфреда Радклифф-Брауна (A. Radcliffe-Brown, 1881—1955). Он развивал структурно-функциональный подход и понимал общество как динамическую, основанную на взаимном *доверии*систему взаимозависимых элементов, согласующихся друг с другом.

Во Франции большое значение для развития социальной психологии имели труды Люсьена Леви-Брюля(L. Levy-Bruhl, 1857—1939). В начале XX в. он возглавлял в Сорбонне институт этнологии. Под влиянием идей Фрэзера ученый исследовал этнографические материалы и выдвинул свою главную идею о качественном отличии мышления первобытного человека от рационального мышления современного цивилизованного человека. Леви-Брюль обосновал принципы развития социально-психологических феноменов в антропогенезе. В книге «Первобытное мышление» (1922) он описал четыре отличительные особенности мышления первобытного человека: мистический и пралогический характер, подчинение мышления закону сопричастности, возникновение коллективных представлений. Коллективные представления, как специфические стереотипы сознания, чрезвычайно устойчивы. Человек, находящийся во власти коллективных представлений, отвергает доводы здравого смысла, не способен выработать объективные критерии. Леви-Брюль подчеркивал, что эти особенности первобытного мышления присущи только коллективным представлениям. Он выдвинул три основных принципа: 1) мышление и психика изменяются в соответствии с культурно-историческими изменениями человеческого общества; 2) первобытное мышление качественно отличается от научного; 3) мышление неоднородно, гетерогенно в любой культуре, у любого человека.

Впоследствии французский этнограф и антрополог Клод Леви-Стросс (С. Levi-Strauss, 1908—2009) изучал мифологическое сознание как «анатомию ума», используя методы теории информации и структурной лингвистики. В книге «Мышление дикарей» (1962) он охарактеризовал их мышление как вполне логическое и утверждал, что именно оно послужило основой развития современной цивилизации.

В США несколько антропологов внесли вклад в развитие социальной психологии. Так, Л. Морган (L. Morgan) в книге «Древнее общество» (1877) обратился к исследованию общественных институтов и классифицировал системы родства и семейно-брачных отношений. Уильям Самнер, написавший книги «Народные обычаи» (1906) и «Наука об обществе» (1927), изучал природу социальных норм и обычаев, их происхождение, механизмы закрепления и проникновения в социальные группы. Групповая жизнь людей, их борьба за существование способствует распространению полезных обычаев. Самнер ввел в науку понятия «мы-группа» (in-group), «они-группа» (out-group) и «этноцентризм». Принадлежность к «мы-группе» определяет этноцентрические воззрения человека на окружающий социальный мир. Франц Боас (F. Boas, 1858—1942), работавший в Колумбийском университете, создал школу исторической этнологии — направление, определившее развитие американской антропологической мысли в XX в., разработал концепцию культурного ареала. Он исследовал индейские культуры северо-западного побережья Тихого океана. Учениками Боаса были выдающие антропологи А. Кребер, Р. Бенедикт (R. Benedict), М. Мид (М. Mead), К. Клакхон (К. Kluckhohn).

Более 500 научных работ написал Альфред Кребер, среди них особенно выделяются «Антропология: раса, язык, культура, психология, предыстория» (1923) и «Конфигурации культурного роста» (1944). Он считал, что развитие культуры не подчинено жестким и однозначным закономерностям, ее нельзя подчинить принципу цикличности, как это пытался сделать О. Шпенглер, а продолжительность фаз развития разных культур может различаться. Например, длительность расцвета культур составляет в среднем около 300 лет.

Выдающийся вклад в развитие антропологии и социальной психологии внесла Рут Бенедикт (1887—1948), одна из создателей этнопсихологического направления «культура и личность». По ее мнению, между обществом и индивидом существует тесная взаимосвязь. В статье «Конфигурации культуры» (1923) она утверждала, что межкультурные различия объясняются прежде всего различиями в индивидуальной психологии, поскольку культуры — это «индивидуальная психология, отраженная на большом экране».

Маргарет Мид (1901—1978) также развивала направление «культура и личность», отказавшись от дихотомии «примитивное — цивилизованное» как от евроцентристкого предрассудка. Она постулировала, что характер культуры есть совокупность закономерностей психической жизни людей. По результатам своих научных экспедиций (1925—1926) она опубликовала материалы, ставшие научной сенсацией, — выводы об отсутствии в архаичной культуре конфликтов подросткового возраста, из чего следовало, что у проблем молодежи на Западе чисто социальные источники. Идеи М. Мид продолжают оказывать серьезное влияние на развитие антропологии и сравнительно-культурной социальной психологии сегодня.

Абрам Кардинер (A. Kardiner) проводил в США с 1922 по 1944 г. семинары, посвященные проблеме взаимодействия культуры и личности в разных сообществах. Участие в семинарах ведущих антропологов позволило разработать концепцию «базисных типов личности» как совокупности склонностей и особых черт характера, свойственных большинству индивидов, принадлежащих к одной культуре. Каждая культура характеризуется своим особым типом личности. Структура базисной личности складывается под влиянием доминирующих в данной культуре методов воспитания, задающих систему отношений и взаимодействия людей.

Клайд Клакхон (1905—1960) понимал антропологию как междисциплинарную науку, занимающую центральное место в интеграции наук о человеке. Он считал, что поведение человека всегда и во всех своих аспектах детерминировано культурой. Большое значение он придавал универсальным культурным ценностям, в число которых включал истину и красоту, отмечая при этом, что ни в одной культуре страдание не является ценностью.

*Институализация социально-психологической науки*

Годом оформления социальной психологии в самостоятельную науку по предложению Г. Олпорта в США считают 1908 г., хотя наука родилась значительно раньше. Но именно в 1908 г. одновременно в трех странах мира три автора независимо друг от друга опубликовали учебники по социальной психологии. У двух учебников в заглавии фигурировало словосочетание «социальная психология», третья книга называлась иначе.

В Великобритании психолог Уильям Макдугалл (W. McDougall) написал книгу «Введение в социальную психологию» (1908). Он развивал «термическую» теорию, понимающую поведение людей в группах как социальный инстинкт. На греческом «горме» означает «животный импульс» и переводится как инстинкт. Он выделял инстинкты удивления, драчливости, самоунижения, самоутверждения, воспроизводства, стадности, приобретения, конструирования. С его точки зрения, комбинация перечисленных инстинктов и определяет социальное поведение человека. В качестве предмета социальной психологии У. Макдугалл предлагал социальные инстинкты.

В США социолог Эдвард Росс (Е. Rosse) опубликовал учебник «Социальная психология» (1908). Он использовал концепцию подражания, разработанную Тардом. Социальное поведение объяснялось с позиций всеобщего подражания людей друг другу. Предмет социальной психологии Росс видел в изучении социальных групп. Каждый из учебников выдержал более двадцати изданий и внес важный вклад в развитие социальной психологии как самостоятельной науки (163, с. 23—24).

В России основателем социальной психологии следует считать Владимира Михайловича Бехтерева (1857—1927), написавшего книгу «Роль внушения в общественной жизни» (1908). Он придавал большое значение внушению и предлагал создать новую научную дисциплину, «имеющую целью исследование психических продуктов не отдельных лиц, а целого их собрания, предполагающего внутреннюю связь между отдельными лицами» (25, с. 78—79). Эту науку он решил назвать общественной психологией. Предметом новой науки В. М. Бехтерев предлагал сделать личность, большие и мелкие социальные группы. Увы, В. М. Бехтерев не обозначил в названии своей работы термин «социальная психология», именно поэтому в мировой истории развития социальной психологии его вклад не всегда учитывается.

Однако большинство американских социальных психологов называют 1924 г. как историческую дату, когда социальная психология впервые получила статус независимой области психологии. В этом году была опубликована программная работа Флойда Олпорта (F. Allport) «Социальная психология». По сравнению с предшествующими книгами она более близка к современному пониманию науки. Ф. Олпорт (1890—1978) утверждал, что социальное поведение является результатом многих различных факторов, включая присутствие других людей и определенные их действия. В его книге подчеркивается значение проведения экспериментов как основного методологического принципа в социальной психологии. Главными темами социальной психологии в начале XX в., по мнению Ф. Олпорта, были: подчинение людей друг другу, способность определять эмоции других людей по выражению лица, влияние аудитории на выполнение задачи.

Так за нашей наукой закрепляется название «социальная психология», и в XX в. наблюдается бурное ее развитие. В настоящее время современные ученые называют именно социальную психологию наукой XXI в. Разрабатываются новые методы исследования, изучаются новые проблемы, социальные психологи научились оказывать практическую помощь людям.

**1.2 Развитие социальной психологии на современном этапе**

Развитие социально-психологического знания в последнее тридцатилетие заставляет нас по-новому оценить предмет социальной психологии, а также ее методологические основы. Во-первых, наблюдается очевидная конвергенция (сближение) наук о человеке и обществе. Сегодня трудно себе представить современную социальную психологию без данных таких наук, как социология, экономика, теория государства и права, культурология, историческая наука. Во-вторых, появился целый ряд новых направлений исследований, изучающих психологию взаимоотношений человека и общества. Это эволюционная, кросс-культурная и этническая психология, а также психология развития. Кроме того, наблюдается очевидное различие в проблематике исследований европейской и американской социальной психологии, а также возникновение индигенных (незападных) психологии. В-третьих, социально-психологическое знание последних лет все активнее используется в практической деятельности самых разных учреждений и организаций, от муниципальных до международных, что привело к развитию самостоятельного направления — практической социальной психологии.

**Антропологическая и эволюционная психология.**Антропологические исследования второй половины XX в. заставили посмотреть на психику человека через призму его многомиллионной эволюции. Закономерности человеческого поведения формировались задолго до того, как появился кроманьонец (40-190 тысяч лет назад). Поэтому эволюционная социальная психология сосредоточила внимание на поведении современного человека в разнообразных ситуациях межгруппового, группового и диадического взаимодействия, с учетом механизмов его выживания в процессе эволюции. Можно только догадываться, сколько миллионов лет чувству «мы-они», которое так легко активизируется у людей, получая мгновенный отклик в подчеркивании минимальных отличий.

Какие именно качества и поведенческие характеристики индивида обеспечивают не только его собственное выживание, но и жизнестойкость сообщества, к которому он принадлежит, — это, пожалуй, главный вопрос, на который удалось ответить эволюционистам. Научное знание свидетельствует, что *отношения между людьми,*основанные на взаимной помощи и доверии при условии здоровой конкуренции, являются определяющими факторами продления жизни сообществ. Сегодня эволюционная социальная психология, которая начала развиваться с начала 60-х гг. XX в., сосредоточилась на изучении помогающего и жертвенного поведения, на брачно-родительских отношениях, отношениях сотрудничества и конкуренции.

Очевидно, что многие виды поведения современных людей требуют их изучения с точки зрения эволюционной теории, так как главная задача любого сообщества — это обеспечение его выживания в постоянно изменяющихся условиях.

**Кросс-культурная психология.**Длительность человеческой эволюции в доисторический период на разных континентах и в различных климатических условиях породила множество культур и цивилизаций, каждая из которых внесла и продолжает вносить свой вклад в развитие человечества. На Земле не существует ни лишних культур, ни избыточных цивилизаций. Каждое человеческое сообщество, которое обеспечило выживание своему потомству на протяжении тысячелетий, вносит свой вклад в общечеловеческую культуру и достойно того, чтобы его социальный опыт изучался. Сегодня данную функцию наряду с антропологией выполняет кросс-культурная социальная психология. Это направление исследований способно объяснить причины гибели народов и государств в историческом прошлом, когда народы смешивались с другими и «растворялись» в более успешных сообществах. И если историки объясняют эти события внешними факторами (войны и социальные катаклизмы), то с точки зрения социальной психологии причинами могут быть ложные ценности, установки и социальные представления, которые воздействуют на поведение большинства людей и оказываются главным фактором постепенного самоуничтожения народа. Такие явления имеют место тогда, когда поведение большинства людей оказывается в противоречии или несовместимым с задачами выживания общностей. Например, ложные социальные представления в XX в. навязывались фашистской и коммунистической идеологией целым народам. Якобы «благородные» цели — обеспечение жизненного пространства и достижение всеобщего равенства — подкреплялись изуверскими методами их достижения.

Социальная психология, изучающая закономерности человеческого поведения, сегодня активно исследует *социальные представления*людей. Особенно интенсивно это направление развивается в Западной Европе, на территории которой сосуществуют множество народов, языков и культур. Процесс глобализации сделал очевидной взаимозависимость мира и необходимость понимания психологии разных народов и стран. Поэтому кросс-культурные аспекты становятся обязательным исследовательским элементом социальной психологии, когда важно не только выявить определенные закономерности человеческого поведения, но и увидеть степень их универсальности и специфичности в различных культурах, у отдельных этносов и сообществ.

**Социальная психология развития,**как и эволюционная социальная психология, возникла в 60-е гг. XX в. Объединив возрастную и социальную психологию, новое направление самое пристальное внимание уделяет детско-родительским отношениям и исследованию чувства привязанности, которое, по мнению психологов, обеспечивает выживание потомства у животных и людей. Воздействие ближайшего социального окружения ребенка, его семьи на формирование личности стало одним из главных открытий 3. Фрейда. Такие его последователи, как Э. Фромм (Е. Fromm), Э. Эриксон (Е. Erikson), Дж. Боулби (J. Bowlby), Г. Крайг (Н. Krueger), обеспечили понимание уникальности влияния социальной ситуации развития в детском возрасте на течение взрослой жизни личности. Характер *отношений* ребенка с окружающими его людьми, степень их заботливости и привязанности есть залог успешного или неуспешного развития личности в будущем, а значит, и сообщества в целом.

Таким образом, три указанных направления созвучны и дополняют друг друга при всей специфичности предмета их исследований. Можно сказать, что развитие социальной психологии во второй половине XX в. привело к новому пониманию задач науки: важно не только оказывать влияние на поведение человека (американский вектор), но и обеспечить его понимание (европейский вектор), а также преобразование поведения (российский вектор). Все эти задачи нуждаются в объединении, когда речь идет о дальнейшей жизни человечества на небольшой планете, какой оказалась наша Земля. Сегодня, когда на протяжении жизни всего одного поколения количество людей вначале удвоилось, а в конце следующего десятилетия утроится, приходит осознание не только конечности природных ресурсов планеты, но и потребности в обеспечении нового социального порядка в масштабах всего человечества. Свой весомый вклад в решение этих проблем должна внести и социальная психология.

Наука в своем развитии движется вперед, отвечая на вызовы времени и пытаясь свойственными ей средствами решить проблемы, встающие перед обществами, группами и индивидами. Важным отличием современного этапа является сосредоточенность социально-психологического знания на самых сложных вопросах социальной эволюции человеческого сообщества в целом.

М. Вебер в своей знаменитой книге «Протестантская этика и дух капитализма» объяснил обращение к анализу мировых религий для изучения феномена возникновения капитализма тем, что современная ему антропология и психология пока не дали материала для сравнительных исследований, которые бы позволили это сделать. Через 100 лет после появления главного труда социолога сравнительные исследования дают возможность не только заново оценить феномен *рационализации мышления и поведения*людей в их отношениях с окружающими, но и подойти по-новому к оценке особенностей социального и культурного развития отдельных стран и народов, в том числе и России.

Дальнейшее развитие современной социальной психологии связано с открытиями в науках, предметом которых выступает человеческая деятельность и ее эффективность. За последние 50 лет появился целый ряд новых теорий в области экономических и политических наук, которые потребовали социально-психологического объяснения социальных явлений. Это *теория справедливости*(D. Rouls), открытие *чувства гражданственности*(R. Putnam), понятие *человеческого капитала*(Н. Becker) и понятие *социального капитала общества*(J. Coleman). Все эти идеи нельзя считать абсолютно новыми. Многие ученые, интересовавшиеся социальными вопросами, так или иначе касались этих проблем начиная с античных времен. Сходные идеи можно найти в философских и религиозных трудах мыслителей Азии. В новой истории подобные идеи содержатся в творчестве М. Лютера, английского моралиста и экономиста А. Смита, в работах К. Маркса и П. Кропоткина, Э. Дюркгейма, М. Вебера, Н. Бердяева и многих других мыслителей. Нынешний этап развития социальной психологии как науки отличается тем, что идеи человеческого и социального капитала стали предметом **конкретных эмпирических исследований.**Наука вступила в иное качество, и появилась возможность структурировать понятия, выделить переменные и измерить их в разных странах и на разных континентах. Для нас главным являются *социально-психологические*составляющие операциональных признаков новых понятий в социологии и экономике.

Так, например, современное содержание понятия «социальный капитал» было определено Джеймсом Коулменом в 1992 г. (230). Сравнивая различные формы капитала, Коулмен пишет: «Если физический капитал полностью осязаем, будучи воплощенным в очевидных материальных формах, то человеческий капитал менее осязаем. Он проявляется в навыках и знаниях, приобретенных индивидом. Социальный же капитал еще менее осязаем, поскольку он существует только во *взаимоотношениях индивидов.*Так же как физический и человеческий капиталы, социальный капитал облегчает производственную деятельность. Например, группа, внутри которой существует полная надежность и абсолютное доверие, способна совершить много больше по сравнению с группой, не обладающей данными качествами».

Такое понимание значимости человеческих отношений для социального и экономического развития общества заставляет еще раз обратиться к предмету социально-психологических исследований. Как было указано выше, парадигма «понимания» западноевропейской ветви науки подчеркивает, что главным предметом социальной психологии являются *отношения между субъектами социального процесса*и отражение этих отношений в индивидуальном и коллективном сознании. Понятие социального капитала и его содержательных переменных — доверия, честности взаимодействия, распределительной справедливости и т. д. — показывает направление будущих социально-психологических исследований, главный нерв которых связан с *человеческими отношениями в социуме.*

Сегодня социологи многих стран мира ведут мониторинг уровня доверия в обществе. Задача социальной психологии — перейти от уровня констатации к исследованию *причин,*которые влияют на формирование доверия и недоверия, честности и лживости, справедливости и несправедливости в социальных отношениях людей. Эти важные этические составляющие жизни гражданского общества должны получить социально-психологическое объяснение, как в связи с качествами отдельных индивидов, так и на уровне деятельности группы и функционирования общества в целом. Уже сегодня многое может разъяснить социальная психология. Например, базовое доверие и недоверие формируются в первый год жизни ребенка (Э. Эриксон), они зависят от взаимоотношений с матерью или взрослым, постоянно ухаживающим за ним (Дж. Боулби). Качество этих отношений оказывается решающим для поведения взрослой личности. Поэтому если ребенок вначале попадает в дом ребенка, а затем воспитывается в интернате, его поведение явно страдает недостаточной социальностью. Тенденция к нарастанию отказов молодых матерей от детей сразу же после родов имеет трагические последствия не только для маленького человека, но и для общества в целом, поскольку интернат способен обеспечить только его физическое выживание, но не полноценную социализацию.

Исследования в области общественных наук в последние годы вновь и вновь возвращают социальную психологию к проблеме *отношений между людьми,*которые, по мнению многих ученых, в том числе авторов данной книги, являются наиболее важным предметом исследований в современной социальной психологии. Этим обстоятельством объясняется обращение социально-психологической науки к проблематике просоциального поведения, проблеме ценностей и вопросам морали, социальным представлениям как главным регуляторам жизни человеческих сообществ, современным исследованиям детско-родительских отношений.

Следует заметить, что еще А. Ф. Лазурский пытался представить *отношения*как предмет особой отрасли психологии. В дальнейшем В. Н. Мясищев разработал концепцию отношений личности. По мнению ученого, основой формирования личности является не деятельность, но «определяющую роль играют взаимоотношения между людьми, обусловленные структурой общества». Положительный или отрицательный опыт взаимоотношений с людьми однозначно формирует и соответствующую систему внутренних отношений личности. «Эти объективные отношения находят свое отражение в тех внутренних, субъективных психических отношениях, какие в наибольшей мере характеризуют личность каждого человека».

Сосредоточенность российской социальной психологии на проблеме общения не противоречит такому пониманию предмета науки, поскольку процесс общения — это единственное средство установления отношений между людьми. Не вступив в контакт, непосредственный или опосредованный, который автоматически предполагает общение, невозможно установить отношения.

Таким образом, одной из самых важных задач современной науки является пристальное внимание к изучению отношений людей, взаимному влиянию отношений в обществе на отношения между индивидами, и наоборот. Как покажет дальнейшее изложение, это достаточно сложное направление, начало которому было положено в конце XIX в. в концепциях Г. Зиммеля. В социальной психологии оно наиболее последовательно разрабатывалась К. Левиным. Сегодня изучение отношений людей требует обновления арсенала используемых методов исследования и дальнейшего теоретического осмысления значимости отношений для решения социальных проблем современности.

**1.2. Структура социальной психологии, характеристика ее компонентов, методология.**

***Структура современной социальной психологии:***

* этнопсихология
* - психология религии
* - политическая психология
* - психология управления
* -психология социального воздействия
* - психология общения
* - психология семьи
* - конфликтология
* *Этническая психология*— отрасль социальной психологии, которая изучает психологические особенности людей как представителей различных этнических общностей.
* *Психология религии*— это отрасль социальной психологии, изучающая психологию людей, вовлеченных в различные религиозные общности, а также их религиозную деятельность.
* *Политическая психология*— отрасль социальной психологии, исследующая различные стороны психологических явлений и процессов, относящихся к сфере политической жизни общества и политической деятельности людей.
* *Психология управления (организационная психология)*— отрасль социальной психологии, уделяющая главное внимание анализу проблем, связанных с воздействием на группы, общество в целом или отдельные его звенья с целью их упорядочения, сохранения качественной специфики, совершенствования и развития.
* *Психология социального воздействия —*слабо пока развитая отрасль социальной психологии, занимающаяся изучением особенностей, закономерностей и методов влияния на людей и группы в различных условиях их жизни и деятельности.
* *Психология общения*раскрывает своеобразие процессов развития отношений и обмена информацией между людьми и социальными группами.
* *Психология семьи (семейных отношений)*ставит перед собой задачи всестороннего изучения специфики отношений между членами начальной ячейки человеческого общества.
* *Социальная психология личности —*отрасль социальной психологии, исследующая человека, включенного в различные общественные и межличностные отношения.
* *Психология масс*— отрасль социальной психологии, изучающая особенности поведения людей в толпе, в условиях паники и страха, психологические особенности функционирования слухов и мифов, массовых коммуникационных процессов, рекламы и др.
* *Психология конфликтных отношений (конфликтология)*— бурно развивающаяся отрасль социальной психологии, нацеленная на доскональное исследование психологической специфики и содержания различных конфликтов и выявление наиболее эффективных путей их разрешения.

*Задачи социальной психологии и предмет*

1. Изучение и осмысление социально-психологических явлений и процессов

2. Выявление закономерностей проявления социально-психологических явлений и процессов;

3. Прогнозирование политических и национальных и других процессов в развитии государства и общества на основе учета социально-психологических закономерностей.

***Функции социальной психологии***

1. Методологическая - связана с потребностью определения предмета и объекта, выявления принципов и методов в познании социально-психологических явлений.

2. Теоретико-познавательная - познание общественно-психологических закономерностей и механизмов, вплетенных в социальные процессы, раскрытие сущности общественных явлений и их природы.

3. Мировоззренческая - способствует выработки определенного видения социально-психологической картины мира.

4. Регулятивная показывает какое воздействие и как общественно-психологические явления и процессы оказывают на развитие и функционирование других экономически-общественных феноменов проявления жизни и деятельности людей.

5. Прогностическая - раскрывает динамику и соотношение между идеологией и общественной психологией на ближайшую и отдаленную перспективу, позволяет правильно и всесторонне оценить их.

6. Аксиологическая функция - позволяет оценить реальные и мнимые психологические ценности людей

*Методология социальной психологии*

***Частная методология*** социальной психологиинацелена на всестороннее исследование изучаемых явлений и процессовобычно использует следующие ***основные методы***: наблюдение, эксперимент, метод анализа документов, обобщение независимых характеристик, анализ результатов деятельности, опросы, тестирование, социометрию.

***Наблюдение***- наиболее распространенный метод, с помощью которого изучают социально-психологические явления и процессы в различных условиях без вмешательства в их течение. Наблюдение бывает житейским и научным, включенным и невключенным.

*Житейское* наблюдение ограничивается регистрацией фактов, носит случайный, неорганизованный характер. *Научное* наблюдение является организованным, предполагает четкий план, фиксацию результатов в специальном дневнике. *Включенное* наблюдение предусматривает участие исследователя в деятельности, которую он изучает; в *невключенном* – этого не требуется.

***Эксперимент*** - метод, предполагающий активное вмешательство исследователя в деятельность испытуемых с целью создания наилучших условий для изучения конкретных социально-психологических явлений и процессов.

Эксперимент может быть *лабораторным*, когда он протекает в специально организованных условиях, а действия испытуемых определяются инструкцией; *естественным*, когда изучение осуществляется в естественных условиях; *констатирующим* - когда изучаются лишь необходимые социально-психологические явления; *формирующим* - в процессе которого развиваются определенные качества испытуемых и их групп.

***Метод анализа документов***обычно представляет собой процесс осмысления информации о конкретных социально-психологических явлениях и процессах, которая содержится в различного рода источниках (документах, научных исследованиях, архивных материалах, научной, художественной и публицистической литературе). Наиболее продуктивным он становится тогда, когда опирается на методику *контент-анализа*.

***Метод обобщения независимых характеристик***предполагает выявление  и анализ мнений о тех или иных социально-психологических явлениях и процессах, полученных от различных людей или различных источников .

***Анализ результатов деятельности*** - метод опосредованного изучения социально-психологических явлений по практическим результатам и предметам совместной деятельности людей, в которых воплощаются их творческие силы и способности.

***Опрос*** - метод, предполагающий ответы испытуемых на конкретные вопросы исследователя.

Он бывает *письменным* (*анкетирование*), когда вопросы задаются на бумаге; *устным*, когда вопросы ставятся устно; и в форме *интервью*, во время которого устанавливается личный контакт с испытуемыми.

Анкетирование делится на *прессовое*, когда воп­росник публикуется в каком-либо периодическом издании, а читателям этого издания предлагается ответить на пред­лагаемые вопросы и прислать ответы в редакцию данного издания, *почтовое*, при котором анкеты рассылаются по почте согласно адресам подписчиков или ад­ресной книге ДЭЗ,   и *раздаточное*, предполагающее личную раздачу и сбор исследователем вопросов. Первый вид анкетирования наиболее дешевый, но и менее эффективный (3-5%). Второй предполагает уже 10-25%возврата анкет*.* А третий является наибо­лее предпочтительным, поскольку возврат анкет в этом случае приближается к 100%.

***Тестирование*** - *метод, во время применения которого испытуемые выполняют определенные действия по заданию исследователя.*

***Социометрия*** - метод социальной психологии используемый для диагностики взаимных симпатий и антипатий, статусно-ролевых отношений между членами группы и позволяющий выявлять: социально-психологическую структуру взаимоотношений в малых группах; конкретные позиции ее членов в структуре этих взаимоотношений; формальных и неформальных «лидеров» и «отвергнутых» членов группы; наличие и связи между микрогруппами.

Социометрия предполагает проведение опроса всех членов группы с последующей математической и статистической обработкой его результатов и построением социограммы (схемы взаимоотношений в группе).

Кроме основных социальная психология использует также ***дополнительные методы***, к которым обычно относятся приемы и способы обработки и анализа результатов ее исследования (факторный и корреляционный анализ, различные методы моделирования, техники компьютерной обработки данных и др.).

3. Взаимоотношения социальной психологии с другими науками.

С одной стороны, ***философия, со­циология и другие общественные науки****предоставляют социальной психологии возможность методоло­гически точно и теоретически пра­вильно подходить к пониманию сущ­ности социально-психологических явлений и процессов и специфики об­щественного сознания, их происхож­дения, особенностей развития и роли в жизни и деятельности людей.*

***Общая психология***позволяет со­циальной психологии более точно по­нять и методологически правильно ос­мыслить психологические особеннос­ти личности (индивида), являющейся субъектом общественных отношений и носителем социальной психики.

***Исторические науки***показывают социальной психологии, как осуществ­ляется развитие социальной психики и сознания людей на различных этапах становления общества и человеческих отношений.

***Политические науки***помогают со­циальной психологии правильно понять, какие политические явления (процессы) и как влияют на общественное сознание людей, как изменяется социальная пси­хика людей в условиях политической деятельности или под ее влиянием.

***Экономические науки***раскрыва­ют социальным психологам сущность и своеобразие функционирования эко­номических процессов в обществе, по­казывают им, как они влияют на обще­ственные отношения и на проявление в них социальной психики и обществен­ного сознания людей.

***Культурология, этнология,***ис­следуя особенности культурного и этнического развития различных этни­ческих общностей, дают возможность социальной психологии адекватно и правильно интерпретировать влияние культуры и национальной принадлеж­ности на специфику проявления соци­ально-психологических феноменов.

***Педагогические науки***предостав­ляют социальной психологии инфор­мацию об основных направлениях обу­чения и воспитания людей, позволяю­щую ей вырабатывать рекомендации по социально-психологическому обес­печению этих процессов.

С другой стороны, **социальная психология,**изучая условия и специ­фику формирования, развития и функ­ционирования общественной психики и сознания людей, *позволяет есте­ственным и общественным наукам более правильно интерпретировать законы отражения общественным сознанием объективной действи­тельности, экономических и соци­альных отношений.*

Исследуя закономерности формиро­вания и развития социально-психоло­гических явлений и процессов в свое­образных общественно-исторических условиях, социальная психология ока­зывает определенную помощь и исто­рическим, экономическим и полити­ческим наукам.

Особое значение имеет социальная психология для педагогических наук, так как знание закономерностей функ­ционирования социально-психологи­ческих особенностей людей служит те­оретическим обоснованием для выра­ботки наиболее эффективных методов их обучения и воспитания.

**Лекция 2. Социальная психология личности.**

**План лекции:**

2.1. Основные компоненты социально-психологической структуры личности

2.2. Социальное содержание психологических свойств и качеств личности как объекта познания.

2.3. Характер как свойство личности. Основные черты характера.

2.4. Социально-психологические и социологические аспекты социализации.

“Весь мир театр.

Все женщины, мужчины – все актеры,

У них свои есть выходы, уходы,

И каждый не одну играет роль.

Семь действий в пьесе той…”

(У.Шекспир).

Даже сегодня не каждый задумывается над тайной личности, и не каждый задумавшийся над ней постигает эту тайну. Философы ищут ответ в абстрактных философских теориях. Психологи ищут ответ в исследовании психологических физиологических процессов индивидуального организма. Социологи ищут ответ в исследовании общественных отношений и их влиянии на человека. Только религия не ищет теоретического ответа, она постулирует принципиальную личность и мистический путь её само постижения через общение с богом. Но тайна индивидуальной человеческой личности остается до конца не разгаданной.

Дело в том, что ни одна наука, ни одна теория не способны дать исчерпывающие объяснения индивидуальной, конкретной человеческой личности. Всегда остается некий остаток, принципиально несводимый ни к какой теории. Поскольку каждого больше интересует его собственная личность, а не личность вообще, то встает вопрос, а в чем же польза теоретических знаний о личности вообще? Если они не объяснят тайну моей конкретной личности.

Материалы настоящей лекции могут помочь каждому из вас в самопознании, определить ориентирующие представления, и пробудить интерес к самой проблеме и дать стимул к самопознанию своей личности

**2.1 Основные компоненты социально- психологической структуры личности.**

**Личность** — это конкретный человек, являющийся представителем определен­ного общества, определенной социальной группы, занимающийся конкрет­ным видом деятельности, осознающий свое отношение к окружающему и на­деленный индивидуально-психологическими особенностями.

Общество влияет на развитие и становление личности. Вне общества, вне социальной и профессиональной группы человек не может стать личностью: т. е. создает человека природа, а формирует — общество.

Сущностная характеристика личности и ее основные особенности опре­деляются:

**1. Содержанием мировоззрения человека, его психологической сущностью.**

Мировоззрение человека — это сложившаяся система убеждений, научных взглядов на природу, общество, человеческие отношения, которые стали его внутренним достоянием и отложились в сознании в виде определен­ных жизненных целей и интересов, отношений, позиций. *Психологическая сущность* мировоззрения личности проявляется в специ­фическом влиянии ее индивидуально- и социально-психологических ка­честв на поведение, действия и поступки.

**2. Степенью целостности мировоззрения и убеждений, отсутствием или наличием в них противоречий, отражающих противоположные интересы разных слоев общества.**

Целостность мировоззрения нарушается, если личность руководствуется или находится под влиянием противоречивых интересов, носителем кото­рых она вдруг оказывается в силу различного рода социальных обстоятельств.

**3.** **Степенью осознанности человеком своего места в обществе.**

Очень часто бывает, что человек слишком долго не может в силу разного рода обстоятельств найти свое место в обществе, что не позволяет его ми­ровоззрению окончательно оформиться и эффективно проявляться.

**4.Содержанием и характером потребностей и интересов, устойчивостью и легкостью их переключаемости, их узостью и многогранностью.**

Будучи достаточно изменчивыми, потребности и интересы личности при своей слабой оформленности или узости очень сильно ограничивают мировоззрение человека.

**5. Спецификой соотношения и проявления различных личностных качеств.**

Личность настолько многогранна в своих индивидуально-психологическихпроявлениях, что соотношение ее разнообразных качеств может сказывается на проявлениях мировоззрения, и на поведении.

**Соотношение понятий**

**«ИНДИВИД – ЛИЧНОСТЬ – СУБЪЕКТ - ИНДИВИДУАЛЬНОСТЬ»**

***Индивид.*** В понятии человека как индивида выражаются два основных *признака.*

1. Человек — это своеобразный представитель других живых существ, про­дукт развития, носитель видовых черт.
2. Отдельный представитель человеческой общности; выходящее за рамки природной (биологической) ограниченности социальное существо, ис­пользующее орудия, знаки и через них овладевающее собственным поведе­нием и психическими процессами.

Оба значения понятия взаимосвязаны и описывают человека в единстве проявления всех сторон его психики.

Наиболее общими характеристиками индивида являются: целостность и своеобразие психофизиологической организации; устойчивость во взаимо­действии с окружающей средой; активность.

В обыденной жизни под индивидом понимают конкретного человека со всеми присущими ему особенностями.

***Личность*** — это индивид, занимающий определенное положение в обще­стве, выполняющий определенную общественно полезную деятельность и отличающийся присущими только ему индивидуально- и социально-пси­хологическими особенностями.

***Субъект.*** Человек всегда является субъектом (участником, исполнителем) исторического и общественного процесса в целом, субъектом конкретной деятельности,в частности источником познания и преобразования объективной действительности.

Сама же деятельность при этом выступает формой активности человека, Позволяющей ему совершенствовать окружающий мир и самого себя.

***Индивидуальность*** не есть что-то над- или сверхличностное. Когда гово­рят об индивидуальности, то имеют в виду оригинальность личности. Обычно под словом «индивидуальность» определяют какую-либо главенствующую особенность личности, делающую ее не похожей на окружающих. Индивидуаленкаждый человек, но индивидуальность одних проявляется очень ярко, других — малозаметно.

Индивидуальность может проявляться в интеллектуальной, эмоциональной,волевой сфере и сразу во всех сферах психической деятельности. Индивидуальность характеризует личность конкретнее, детальнее и тем самым полнее.

Индивидуальность является постоянным объектом исследования при изучении каждой конкретной личности.

**Социально-психологическая структура личности.**

Социально- сихологическая структура личности включает в себя следующие компоненты: *индивидуально-психологическая сторона, мировоззренческая сторона, социально-психологическая сторона.*

***Психологическая сторона личности*** отражает специфику функционирова­ния ее *психических процессов, свойств, состояний и образований.*

*Психические процессы* — это психические явления, обеспечивающие первич­ное отражение и осознание личностью воздействий окружающей действитель­ности.

*Психические свойства —* это наиболее устойчивые и постоянно проявляю­щиеся особенности личности, обеспечивающие определенный уровень пове­дения и деятельности, типичный для нее. Различают следующие свойства личности: *направленность, темперамент, характер и способности.*

*Психические состояния —* это уровень работоспособности и функциональ­ные качества психики человека в каждый данный момент времени.

*Психические образования—* это психические явления, формирующиеся в процессе приобретения человеком жизненного и профессионального опыта. В содержание которых входит особое сочетание знаний, навыков иумений.

**Мировоззренческая сторона** личности отражает общественно значимые ее качества и особенности, позволяющие занимать достойное место в обществе.

*Мировоззрение* личности — это сложившаяся у нее система убеждений, научных взглядов на природу, общество, человеческие отношения, которые стали ее внутренним достоянием и отложились в сознании в виде определен­ных жизненных целей и интересов, отношений, позиций.

*Моральный облик* личности — это система ее представлений о морали, от­ражающая наличие у нее твердых устоев и определяющая ее действия и пове­дение в обществе.

*Нравственный облик* личности — это устойчивая система ее взглядов на нормы отношений людей в обществе и их достойное взаимодействие.

**Социально-психологическая сторона** личности отражает ее основные качества и характеристики, позволяющие ей играть определенные роли в об­ществе, занимать определенное положение среди других людей.

*Отношение к другим людям* — совокупность проявлений индивидуально-и социально-психологических качеств личности, отражающих типичное для нес поведение в общении и взаимодействии с другими людьми.

*Социальные роли* личности — типичные способы поведения личности, обусловленные ее индивидуально- и социально-психологическими особенностяими, позволяющие завоевывать определенный авторитет и доверие со стороны других людей.

*Социальные позиции* личности — взгляды, убеждения и представления личности, реализуемые и отстаиваемые ею в отношениях с другими людьми.

*Социальпые установки* личности — ее настроенность на определенное отношение к обществу и другим людям

**2.2. Социальное содержание психологических свойств и качеств личности как объекта познания.**

**Направленность личности, ее влияние на выбор личностью вариантов поведения.**

***Понятие о направленности личности.***

С древнейших времен мыслители пытались определить источ­ники активности личности, смысл жизни человека. Каждый человек рано или поздно задает себе извечный вопрос "Ради чего я живу?".

Одни считают, что *стремление к удовольствию* является основным мотивом поступков индивида (сторонники учения *гедонизма*); другие находят, что *исполнение долга* составляет основное побуждение и смысл жизни человека (точка зрения *И. Канта*); некоторые выводят поведение личности из биологических влечений, например, сексуальных (основоположник психоанализа *З. Фрейд*) или “социальных” стремлений к господству или подчинению (*А. Адлер*).

Человеком могут двигать материальные интересы, помыслы и страсти, а в конечном счете – внешние причины, обстоятельства жизни, экономические, моральные и политические отношения. Как гласит латинский афоризм, я – человек, и ничто человеческое мне не чуждо.

Каждое действие и поступок человека в норме *мотивированы*, и он отдает себе в этом ясный отчет. В одних случаях человек руководствуется сознанием общественного долга, в других – личными потребностями и интересами, а в третьих – поступает определенным образом на основе чувств (любви, уважения, ненависти, презрения и т.д.).

Вместе с тем у каждого взрослого человека есть нечто *ведущее*, что определяет основную направленность личности. Одни видят смысл жизни в производственной или научной деятельности, другие – в области искусства, третьи – в общественной деятельности. При этом каждый исходит из определенный *побуждений*: чувства долга перед обществом, корысти, славы, карьеристских замыслов и т.д.

**Направленность** личности - это система побуждений, определяющая избирательность отношений и активность человека, сложная система соподчинения и взаимодействия ***следующих блоков***:

Мировоззрение

Убеждение

Идеалы

Интересы

Ценностные ориентации

Цели

Мотивы

Потребности

*Рис. 2. Направленность личности*

***Потребности, мотивы.***

**Потребности** - это испытываемая человеком необходимость в определенных условиях жизни и развития, которая характеризуется следующими ***признаками***:

* любая потребность имеет свой предмет, т.е. наличие нужды в чем-то;
* всякая потребность приобретает конкретное содержание в зависимости от того, в каких условиях и какими способами она удовлетворяется;
* потребность обладает способностью воспроизводиться.

Потребности побуждают человека к активности. Чтобы жить, люди создают и развивают общественное производство материаль­ных и духовных ценностей. Они источник активности человека.

Потребности определенным образом влияют на переживания, мышления и волю человека. В связи с удовлетворением или неудовлетворением потребностей, в зависимости от средств и способов их удовлетворения человек переживает эмоции напряжения или успокоения, удовольствия или неудовольствия.

Потребности человека многообразны, они находятся в определенной связи и взаимодействии как между собой, так и с другими побуждениями, в целостной системе направленности личности. Доминирующая в данное время потребность может подавлять все остальные и определять основное направление деятельности. Например, человек, испытывающий голод или жажду, ни о чем другом не может думать, как о поисках средств утоления жажды или голода. Или человек, испытывающий нравственную потребность, может не только игнорировать голод или жажду, но жертвовать собственной жизнью.

Широта потребностей зависит от уровня развития человека и материальных условий его жизни. Человек *сознательно* регулирует свои потребности и этим отличается от животного.

***Классификация уровней потребностей:***

**Мотивация**

В самореализации

В статусе

В общении

В безопасности

Витальные (жизненные)

*Рис.3 Классификация уровней потребностей*

К ***витальным*** (жизненным, физиологическим или органическим) потребностям относятся голод, жажда, половое влечение и другие.

Потребность ***в безопасности*** представляет собой желание чувствовать себя защищенным, избавиться от чувства страха, неудач, агрессивности.

К потребностям ***в общении*** относятся принадлежность к общности, нахождение рядом с людьми.

Потребность ***в статусе*** – достижение определенного успеха, признание, авторитет и одобрение окружающих.

Потребность ***в самореализации*** (самоактуализации) – достижение своих целей, реализация способностей, развитие собственной личности.

Потребности человека многообразны, они находятся в определенной связи и взаимодействии между собой. Так, потребность в пище - это *витальная* потребность, но потребность в застолье это уже потребность в *общении*, где нужен определенный набор блюд (например икра), а это уже потребность в *статусе* (у меня есть икра, и я уважаю сам себя), т.е. пища в данном случае стала средством самореализации. Так может быть рассмотрена каждая витальная потребность (в одежде и т.п.).

Материальными, духовными, физическими и т.п. являются не потребности, а *способы их удовлетворения*.

Итак, потребности - это первая стадия - неосознаваемая.

Осознанная потребность становится **мотивом**.

При анализе вопроса о том, *почему* организм вообще приходит в состояние активности, анализируются проявления потребностей (и инстинктов) как источников активности. Если изучается воп­рос, *на что* направлена активность организма, ради чего. произ­веден выбор именно этих актов поведения, а не других, иссле­дуются прежде всего проявления мотивов как причин, определяю­щих выбор направленности поведения.

Но мотив - это не цель, которая формируется в зависимос­ти от мотивов, установок и других составных, о чем мы скажем ниже.

Существует тесная связь не только между потребностями и мотивами, но и между потреб­ностями и интересами.

***Интересы.***

**Интерес -** это избирательное отношение личности к объекту, в силу его жизненного значения и эмоциональной привлекательности. Интересы возникают на основе потребностей, но не сводятся к ним. Потребность выражает необходимость, а интерес - личную неприязнь к какой-то деятельности.

Интересы - это прежде всего активная познавательная направ­ленность человека на тот или иной предмет, явление или деятель­ность при положительном эмоциональном отношении к ним. Интересы человека определяются общественно-историческими и индивидуаль­ными условиями его жизни. Они побуждают овладевать знаниями, расширять кругозор, заставляют активно искать пути и способы углубленного познания, преодолевать трудности и препятствия (интерес к учебе, к технике, музыке, театру, шахматам и т.д. - (интерес к театру может стать потребностью посещать спектакли).

Интересы характеризуются по их содержанию, широте, глуби­не, устойчивости и действенности.

***По содержанию*** интересы определяются теми объектами, на которые они направлены (интерес к технике, спорту и т.п.).

***По широте*** различают широкие и узкие интересы. Причем широта и разно­сторонность интересов сочетаются с наличием основного, централь­ного интереса. Под узостью интересов понимают наличие у человека одного-двух изолированных интересов при полном равнодушии ко всему остальному.

***Глубина*** интереса означает потребность основательно изучить объект во всех деталях и тонкостях. Он противопоставляется поверхностному интересу, когда человек скользит по поверхности явления и не интересуется объектом по-настоящему.

***По устойчивости*** выделяют устойчивые интересы (они длительно сохраняются, играют существенную роль в жизни и деятельности человека и являются относительно закрепленными особенностями его личности) и неустойчивые интересы (они сравнительно кратковременны, быст­ро возникают и быстро угасают). Человек с неустойчивыми интере­сами легко увлекается и быстро охладевает.

***Действенные*** интересы, побуждают к действиям по удовлетво­рению интереса, в отличии от пассивных интересов (пример: интерес к спорту действенный, когда человек сам занимается спор­том, ***пассивный***, когда он часами сидит у телевизора, наблюдая за матчами, читает спортивные журналы, газеты, книги, знает биографии игроков, но сам спортом не занимается).

Однако человек делает не только то, в чем испытывает непос­редственную потребность, и занимается не только тем, что его интересует. Поведение личности регулируется и определяется также моральными мотивами, чувствию долга, общественными обя­занностями и т.д.

Моральные мотивы поведения человека выражают­ся в идеалах и убеждениях.

***Идеалы, убеждения, мировоззрение.***

**Идеал** - это образец, которому следует человек в деятельности и поведении. Идеал отражает жизнь. Положительный идеал возникает в результате обобщения всего лучшего, что есть в действительности, идеалом может выступать образ конкретной личности, исторической или современной. Вместе с тем в идеале всегда есть частичка фантазии, т.е. переконструированной действительности., когда отбрасывается несущественное и элементы несовершенного, подчеркивается и даже преувеличивается прекрасное, совершенное. Так создается идеал, в котором лучшее в настоящем и будущем слито.

С идеалами тесно связаны убеждения.

**Убеждения** - определенные положения, суждения, мнения, принципы и идеалы, знания о природе и обществе, в которые чело­век верит, в истинности их не сомневается, стремится к тому, чтобы руководствоваться ими в жизни. Убеждения - это то, что не только понято, осмыслено, но и глубоко прочувствовано, пережито.

Если убеждения образуют определенную систему, они стано­вятся мировоззрением человека, т.е. **мировоззрение** - система взглядов на природу, общество и человеческое мышление.

Существует мировоззрение *общества* и мировоззрение *личности*, при этом мировоззрение общества влияет на формирование мировоззре­ния личности, а также наблюдается и обратное воздействие, т.е. личностный вклад - взаимодействие мировоззрения общества и личности.

Мировоззрение служит как бы высшим регулятором поведения и действий личности. Импульс к действию, возникший под влия­нием внутренних условий или внешних обстоятельств, соотносится с мировоззренческими взглядами человека и соответственно санк­ционируется или затормаживается ими. Мировоззрение имеет огромный практический жизненный смысл. Оно воздействует на нормы поведения, на отношение человека к труду, к другим людям, на характер его жизненных стремлений, на его быт, вкусы, инте­ресы.

Выработка (наличие) мировоззрения - существенный показатель зрелости личности (социальной группы). Мировоззрение не только определяет общую направленность личности, ее целеустремленность, придавая стойкость и твердость характера - оно сказывается на всем облике человека, на всей совокупности особенностей поведения и действий, то для нас крайне важный аспект - поведение.

***Ценностные ориентации.***

И, наконец, **ценностные ориентации** - это глобальные цели, которые человек пытается реализовать, в ЦО можно выделить два *компонента*:

* ценности-цели;
* ценности-средства.

Прежде чем говорить о целях, необходимо рассмотреть блок направленности, мировоззрение личности в другом аспекте, важном для нас с профессиональной стороны.

По­ведения людей определяется примерно на 90% традиционным, бытовым мировоззрением. В настоящее время религиозность – с одной стороны, мода, с другой – потребность. Существует много различных взглядов (плюрализм мнений), но сама по себе система верований (не в религиозном смысле) человека очень важна, как и система идеалов (либо они есть, остались, либо они нарушены, вакуума быть не должно и не может).

Итак, для чего и ради чего человек проявляет активность, действует.

**Цель** - осознанный образ предвосхищаемого результата, на достижение которого направлено действие человека.

Понятие о Цели как осознаваемом образе предвосхищаемого результата служит при изучении произвольных преднамеренных действий, представляющих специфическую черту человеческой дея­тельности. Это важно для сотрудников ОВД, так как соединяет вопросы поведения и ответственности.

Далее рассмотрим ***основные компоненты конкретного поведенческого акта***:

# П - М - У - Цель

**СО ЦО С**

П – потребность;

М – мотив;

У – установка (готовность человека действовать в определенном направлении, выбор средств);

Ц – цель;

СО - социальный опыт (знаний, умений, стереоти­пов, привычек, норм поведения);

ЦО - ценностные ориентации;

С – ситуация (объективные ограничения, которые есть в данный момент, или ситуативные ограничения в деятельности).

Обратите внимание на то, что при характеристике компонентов поведенческого акта мы затронули следующую компонент структуры личности – подструктуру социального опыта, к краткому анализу которой мы переходим.

**Характеристика темперамента.**

***Учения о типах темперамента.***

К подструктуре биологически обусловленных свойств и качеств личности прежде всего относят темперамент – биологический фундамент, на котором формируется личность как социальное существо.

**Темперамент** (от лат. *temperamentum* – “соразмерность”, “правильная мера”) - это природные особенности поведения человека, проявляющиеся в динамике, тонусе и уравновешенности реакций на жизненные воздействия.

Темперамент окрашивает все психические проявления индивида, он сказывается на характере протекания эмоций и мышления, волевого действия, влияет на темп и ритм речи. От темперамента зависят такие свойства личности, как впечатлительность, эмоциональность, импульсивность и тревожность.

Темперамент оказывает существенное влияние на формирование характера и поведения человека, иногда определяет его поступки, его индивидуальность, он выступает как бы связующим звеном между организмом, личностью и познавательными процессами.

Проблема темперамента занимает человечество уже более 25 столетий, что объясняется очевидностью индивидуальных различий между людьми, уникальностью психики каждого человека.

Создателем учения о темпераменте считается древнегреческий врач ***Гиппократ*** (V в. до н.э.), который полагал, что в теле человека имеются четыре жидкости: кровь, слизь, желтая и черная желчь. При правильном смешении этих жидкостей - человек здоров, при неправильном - болен. Гиппократ правильно описал типы, но не смог научно объяснить их.

Исходя из учения Гиппократа, знаменитый врач античности ***Клавдий Гален*** предложил первую классификацию темпераментов, и она в относительно неизмененном виде дошла до наших дней.

Одна из жидкостей преобладает, что и определяет темперамент человека. Название темпераментов, данных по названию жидкостей, сохранились до наших дней:

* *холерический* темперамент - от слова Shole (желчь);
* *сангвинический* - Sanguis (кровь);
* *флегматический* - от Phlegma (слизь);
* *меланхолический* – от Melan chole (черная желчь).

Наблюдая значительное разнообразие поведения, совпадающее с различиями в телосложении и физиологических функциях, исследователи пытались их упорядочить. Таким образом возникли разные типологии темпераментов. Наибольший интерес представляют те из них, в которых свойства темперамента, понимаемые как наследственные или врожденные, связывались с индивидуальными различиями в особенностях телосложения, они получили название **конституционных типологий**.

Наибольшее распространение получила типология немецкого психолога и психиатра ***Э. Кречмера***, опубликованная в 1921 году в его знаменитой работе “Строение тела и характер”. Главная идея заключалась в том, что люди с определенным типом телосложения имеют определенные психические особенности. Им было проведено множество измерений частей тела, что позволило выделить 4 конституционных типа:

1. *Астеник (лептосоматик)* - человек высокого роста, хрупкого телосложения, с уменьшенными поперечными размерами, плоской грудной клеткой, узкими плечами, худыми и длинными ногами, вытянутым лицом, длинным и тонким носом.

Ему соответствует тип темперамента - *шизотимик*. Он замкнут, склонен к колебаниям эмоций от раздражения до сухости, упрям, малоподатлив к изменению установки и взглядов, склонен к абст­ракции, с трудом приспосабливается к окружению. Среди шизотимиков Кречмером выделены "тонко чувствующие джентльмены, идеалисты-мечтатели, холодные и властные натуры и эгоисты, сухари, безвольные”.

2. *Пикник* - человек малого или среднего роста, с богатой жировой тканью, он тучен, с мягкими чертами лица, выпуклой груд­ной клеткой, большим животом, круглой годовой на короткой шее.

Для него тип темперамента - *циклотимик*. Его эмоции колеблются между радостью и печалью, он легко контактирует с людьми и реалистичен во взглядах. Среди циклотимиков Кречмером выделены "веселые болтуны, спокойные юмористы, сентиментальные тихони, беспечные любители жизни, активные практики".

3. *Атлетик* - человек высокого или среднего роста, про­порциональным крепким телосложением, хорошей мускулатурой, ши­роким плечевым поясом, узкими бедрами и выпуклыми лицевыми костями.

Атлетическое телосложение имеет *иксотимик*. Это спокойный, мало впечатлительный человек со сдержанными жестами и мимикой, он отличается невысокой гибкостью мышления, трудно приспосаб­ливается к перемене обстановки, часто бывает мелочен.

4. *Диспластик* - человек с бесфоменным, неправильным телосложением. Как правило, представители этого типа характеризуются различными деформациями телосложения (например, чрезмерный рост, непропорциональные части тела).

Теория Э. Кречмера была очень распространена в Европе. Однако эта теория не смогла вскрыть глубинные основания темперамента, имела уязвимые места (так, диспластик - человек плохо сформированный, с неправильным телосложением, не вписы­вается в самостоятельный тип темперамента).

***Понятие темперамента и типов высшей нервной деятельности.***

Принимая классификацию Гиппократа и К. Галена, ***И.П. Павлов*** показал, что врожденное сочетание свойств высшей нервной деятельности и характеризует то, что называют темпераментом. Естественной основой темперамента, от которой он зависит, является тип высшей нервной деятельности.

**Основными свойствами нервных процессов** являются следующие:

1) ***Сила*** нервных процессов - показатель работо­способности нервных клеток и нервной системы в целом. Сильная нервная система выдерживает большую и длительную нагрузку, в то время как слабая "ломается".

2) ***Уравновешенность*** - определенный баланс процессов возбуждения и торможения. Эти процессы могут быть уравновешены друг с другом по силе, а могут быть неуравновешенными, когда один из них сильнее другого.

3) ***Подвижность*** - быстрота смены одного процесса дру­гим. Обеспечивает приспособление к неожиданным и резким изме­нениями обстоятельств.

Своеобразная комбинация этих свойств характеризует спе­цифические типы нервной деятельности.

Наиболее часто встречаются ***4 типа***:

Типы высшей нервной деятельности

Сильный

Слабый

Неуравновешенный

(безудержный)

Уравновешенный

Подвижный (мабильный)

Спокойный

(инертный)

*Рис. 4. Типы высшей нервной деятельности*

Выделив и описав 4 типа высшей нервной деятельности, И.П. Павлов сопоставил их с классическими типами темперамента, показав высокую корреля­цию между ними; т.е. именно свойства нервной системы опреде­ляют темпераменты:

*сангвиник* - сильный, уравновешенный, подвижный;

*холерик* - сильный, неуравновешенный, подвижный;

*флегматик* - сильный, уравновешенный, инертный;

*меланхолик* – слабый, неуравновешенный, инертный.

Эти типы нервной деятельности являются общими для человека и для животных.

Тип нервной деятельности *врожден* и в целом вряд ли может быть изменен. Однако экспериментально доказана возможность *изменения отдельных свойств* типа нервной деятельности.

В зависимости от условий жизни и деятельности человека отдельные свойства его темперамента могут усиливаться или ослабляться. Свойства темперамента имеют тенденцию более резко проявляться с возрастом человека.

Так, у безудержного типа, у которого сильный процесс возбуждения не уравновешен менее сильным процессом торможения, оказалось возможным путем тренировки добиться значительного увеличения силы тормозного процесса и привести его в равновесие с процессом возбуждения.

Путем длительной посильной тренировки *можно укрепить* нервную систему слабого типа. Человек с выраженными свойствами слабого типа нервной деятельности впоследствии, в благоприятных условиях жизни и воспитания, может с успехом решать любые жизненные задачи.

Исследования И.П. Павлова показали, что свойства личности зависят от природной организации человека, но не определяются ею.

Указанные 4 типа нервной деятельности не могут исчерпать все многообразие форм поведения индивида, между ними располагаются *промежуточные формы и переходные типы*.

***Психологическая характеристика основных видов темперамента***

Как уже говорилось, темперамент можно подразделить на четыре наиболее обобщенных типа: холерический, сангвинический, флегматический, меланхолический. Такое разделение имеет длительную историю (Гиппократ, Гален, Кант, Павлов и др.).

**Сангвиник** - это человек подвижный, легко приспосабливающийся в изменчивым условиям жизни. Его характеризует высокая сопро­тивляемость трудностям жизни. У него высокий порог чувствительности, поэтому он не замечает слабых звуков и световых раздражителей.

Он – экстраверт, жизнерадостный, общительный, быстро привыкает к новым требованиям и обстановке, легко сходится в новыми людьми, поэтому у него широкий круг знако­мств, хотя он не отличается постоянством в общении и часто меняет привязанности.

Сангвиник обладает живой мимикой и выразительными движениями, по его лицу легко определить его настроение, отношение к предмету или человеку; имеет быстрый темп речи; обладает гибкостью ума, склонен к остроумию, по незначительному поводу громко хохочет, а несущественный факт его может сильно рассердить; легко переключает внимание. Чувства, интересы и стремления у него изменчивы, быстро освобождается от гнетущего настроения и пребывает в оптимистическом состоянии духа.

Обладая повышенной активностью и будучи очень энергичным и работоспособным, он активно принимается за новое дело и может долго работать, не утомляясь. Способен быстро сосредоточиться, дисциплинирован, при желании может сдерживать проявление своих чувств и непроизвольные реакции. Он продуктивный деятель, но лишь тогда, когда много интересных дел, т.е. при постоянном возбуждении, в противном случае он становится скучным и вялым, хотя способен хорошо сдерживать свои эмоции и непроизвольные реакции. Сангвиник без усилий не только переключается с одного вида работы на другую, но и переучивается, овладевая новыми навыками. Людям с сангвиническим темпераментом больше всего подходит деятельность, которая требует быстрых реакций, значительных усилий, распределенности внимания. (*М.Ю. Лермонтов, Моцарт)*

**Холерик** - это человек, нервная система которого опреде­ляется преобладанием возбуждения над торможением. Он отличается большой жизненной энергией, но ему недостает самообладания, поэтому он вспыльчив, необуздан, нетерпелив и несдержан. Воля холерика порывиста, также он отличается повышенной эмоциональностью. Это боевой, задорный, легко и быстро раздражающийся тип, он скорее экстраверт.

Для холерика характерна цикличность в поведении и переживании. Такой человек приступает к делу с полной отдачей, со всей страстностью, увлеченностью, но сил ему хватает ненадолго и как только они истощаются, у него появляется "слюнявое настроение", все невмоготу.

Холерику трудно дается дея­тельность, требующая плавных движений, спокойного, медленного темпа, он неизбежно будет проявлять нетерпение, резкость дви­жений, порывистость и т.д. В общении он вспыльчив, необуздан, нетерпелив, несдержан, криклив.

Наибольшей результативности человек с холерическим темпераментом достигает в деятельности, требующей значительного единовременного напряжения сил. (*Петр I, А.С. Пушкин)*

**Флегматик** - это человек, реагирующий спокойно и медленно, не склонный к перемене своего окружения. Хорошо сопротивляется сильным и продолжительным раздражителям. Благодаря уравновешен­ности процессов раздражения и торможения, флегматик спокойный, всегда ровный.

Он однообразен и невыразителен в мимике и интонации, даже о своих чувствах говорит недостаточно эмоционально, что затрудняет общение с ним. Флегматику присуща замедленность реакций в общении, он медленно, трудно привыкает к новым людям, не­скоро начинает обращаться к ним - задавать вопросы, вступать в беседу, не любит попусту болтать, его трудно рассмешить, разгневать или опечалить. Он с трудом переключает внимание и приспосабливается к новой обстановке медленно перестраивает навыки и привычки.

Как правило, флегматик трудно сходится с новыми людьми, слабо откликается на внешние впечатления, интраверт. И при серьезных неприятностях флегматик остается внешне спокойным. Однако не следует думать, что он такой уж всепрощающий, совер­шенно безопасный в общении человек. Подобно конденсатору, он долго впитывает в себя, поглощает, накапливает энергию неудовольствий, но когда она достигает определенного предела, кри­тической величины, неминуем сильный "разряд", нередко весьма неожиданный для его собеседника.

Флегматик энергичен и работоспособен, настойчивый и упорный труженик, отличающийся терпеливостью, выдержкой, самообладанием. Он достигает наибольших успехов в тех видах деятельности, которые требуют равномерного напряжения сил, усидчивости, устойчивости внимания и большого терпения. (*М.И. Кутузов, И.А. Крылов)*

**Меланхолик** - это человек, плохо сопротивляющийся воздей­ствию сильных стимулов, такое воздействие может привести к нарушениям поведения. Он медлителен в движениях, в речи; мимика и движения его невыразительны, голос тихий, движения бедны.

У него нередко отмечает­ся боязливость и беспокойство в поведении, тревожность, слабая выносливость. Меланхолик неуверен в себе, замкнут, пассивен, мнителен, легко поддается страху, грусти, незначительный повод может вызвать у него обиду, слезы. Он очень склонен отдаваться переживаниям, неуверен в себе, робок, малейшая трудность заставляет его опускать руки.

Его пугает новая обстановка, новые люди - он теряется, смуща­ется и поэтому боится контактов с другими людьми, уходит в себя, замыкается, уединяется. Подобно улитке, он постоянно прячется в свою "раковину". Большинство меланхоликов – интраверты.

В привычной обстановке, и в особенности в хорошем, дружном коллективе, меланхолик может быть довольно контактным человеком, успешно вести порученное дело, проявлять настойчивость и преодолевать трудности. Значительные успехи могут быть достигнуты в таких видах деятельности, которые требуют повышенной чувствительности (например, творчество). (*Н.В. Гоголь, П.И. Чайковский)*

Необходимо помнить, что картина поведения человека зависит не только от особенностей типа, но и от состояния нервной системы, которое зависит от непосредственно складывающихся жизненных обстоятельств и воздействий.

Но и возникающие состояния оказываются характерными для определенных типов нервной системы. Например, для *сангвиника* типично состояние подъема, для *холерика* – состояние аффективности, для *флегматика* – спокойной сдержанности, для *меланхолика* – неуверенности и т.п. Это состояние является признаком типологических особенностей человека.

Следует помнить, что не существует “хороших” или “плохих” видов темперамента, каждый из них имеет свои ***достоинства и недостатки***. Достоинство *холерика* – в возможности сосредоточения значительных усилий в короткий промежуток времени, а недостаток в том, что при длительной работе ему не всегда хватает выдержки. *Сангвиник*, обладая быстрой реакцией и повышенной трудоспособностью в начальный период работы, к ее концу снижает работоспособность не только из-за быстрой утомляемости, но и ввиду падения интереса. Достоинство *флегматика* в способности долго и упорно работать, но он не в состоянии быстро собраться и сконцентрировать свои усилия. *Меланхолик* отличается большой выдержкой, но медленным вхождением в работу, его работоспособность выше в середине или в конце работы, а не в ее начале.

Проявление темперамента зависит также и от ***общей культуры*** человека. Некоторое люди не хотят сдерживать себя и проявляют свое эмоциональное состояние (гнев, радость, отчаяние и т.д.). Как правило, они нередко все оправдывают своим темпераментом. Но человек должен строить свое поведение в соответствии с принятой в обществе моралью, для этого необходимо считаться с другими людьми, их состоянием, уметь себя сдерживать. Люди могут обладать разными темпераментами, но ровность их поведения, деликатность, достоинство определяется уровнем их общей культуры.

В зависимости от того, как человек относится к тем или иным явлениям, к жизненным задачам, к окружающим людям, он мобилизует соответствующую энергию, становится способным к длительным напряжениям, заставляет себя изменить скорость своих реакций и темп работы. Так, воспитанный и достаточно волевой холерик способен проявлять сдержанность, переключать свое внимание на другие объекты, хотя ему это удается с большим трудом, чем, например, флегматику.

Под влиянием жизненных условий, определенного образа действий у холерика может сформироваться инертность, медлительность, безынициативность, а у меланхолика – энергичность и решительность. Жизненный опыт и воспитание человека маскируют проявление типа высшей нервной деятельности и темперамента человека. Однако в экстремальных ситуациях могут внезапно проявить природную динамическую особенность психики человека.

***Учет особенностей темперамента в деятельности человека.***

Поскольку темперамент проявляется в различных видах деятельности людей, необходимо обладать информацией о поведении человека в различных ситуациях. Такие сведения можно получить путем опроса знакомых, соседей, сослуживцев, через характеристики, а также посредством личных наблюдений за поведением интересующего человека.

Начать необходимо с выяснения основных свойств протекания нервных процессов: силу (слабость), уравновешенность (неуравновешенность) и подвижность (инертность).

Для установления ***силы*** (или слабости) протекания нервных процессов большое значение имеет то, как человек *преодолевает препятствия*, идя к намеченной цели, какова его выносливость в работе, может ли он длительное время поддерживать в себе активное напряжение, не проявляет ли стремление выполнить задание легким путем, поверхностно, небрежно.

Важно отметить и *манеру* *общения* с другими людьми: испытывает ли этот человек застенчивость в различных условиях общения и как легко справляется с нею.

Важно знать, может ли данный человек выполнять сосредоточенную умственную работу при наличии посторонних *раздражителей* (шума, разговоров) или нуждается в спокойной обстановке (тишине), как он ведет себя в ситуациях, приближенных к экстремальным.

О силе нервной системы свидетельствует сохранение *самообладания* при возникших трудностях, решительность, умение ориентироваться в сложных ситуациях и принимать верное решение. В противном случае, при потере самообладания и неправильном отражении обстановки, а следовательно, и совершении нецелесообразных действий и поступков, речь идет о слабости нервных процессов.

При выяснении ***уравновешенности*** (неуравновешенности) нервных процессов, следует обратить внимание на *поведение людей в обычных условиях* деятельности:

* каков *темп* их деятельности (спокойный, либо “рывками”);
* *завершенность* начатого дела (доводят ли дело до логического заключения, либо начав с увлечением, быстро остывают и бросают его, увлекшись другим делом);
* преобладающее *настроение* (ровное, спокойное, либо раздражительное или быстро меняющееся);
* скорость *раздражительности* (вспыхивает резко, либо накапливается постепенно);
* *контроль эмоций и чувств* (подвержен ли человек аффектам, либо умеет сдерживать свои чувства).

Если человек раздражителен, с резкой сменой настроения, работает “рывками”, не способен завершить начатое дело, то речь идет о преобладании процессов возбуждения над процессами торможения. И, напротив, постепенное накопление раздражительности, спокойное настроение, ровный темп в работе свидетельствуют об уравновешенности деятельности нервных процессов.

Ярким показателем уравновешенности нервной системы может служить поведение человека в условиях *вынужденного ожидания*: сохраняется ли при этом спокойствие и невозмутимость или выражается нетерпение, раздражение.

Определить черты темперамента, связанные с ***подвижностью*** (инертностью) нервных процессов, можно, наблюдая за *переходом* человека от *одного вида деятельности к другому*: за скоростью приспособляемости человека к изменяющимся условиям, за переключением и распространением внимания и т.п. Если такое переключение происходит с трудом, медленно, вызывая затруднения, то перед вами человек с инертными нервными процессами.

Выяснив, инициативен ли человек в работе, находчив или, наоборот, безынициативен, работает старыми приемами и методами, можно сделать заключение о подвижности нервных процессов. Важно также установить, насколько быстро данный человек ориентируется в новых обстоятельствах, как ведет себя в общении с другими людьми, склонен ли к консерватизму.

Следует обратить внимание на то, что при выборе индивидуального подхода, исходя из типологических особенностей человека, необходимо проявлять максимальную осторожность, избегая поспешности в выводах, поскольку при анализе возможны *ошибки*. Значимость ситуации, условия деятельности могут своеобразно влиять на протекание нервных процессов. Например, в состоянии переутомления человек с сильной нервной системой может вести себя как слабый тип. Напротив, в состоянии подъема сил представитель слабого типа нервной системы может проявлять работоспособность на уровне сильного типа.

Выбирая индивидуальный подход к конкретному человеку, необходимо учитывать некоторые ***рекомендации***.

*Сангвиника* целесообразно побуждать быть внимательным, сосредоточенным, неторопливым, для чего при необходимости можно замедлить темп речи, проявлять большую тщательность в выяснении интересующих фактов. Необходимо систематически поощрять его усилия.

*Холерика* полезно контролировать как можно чаще, в работе с ним недопустима резкость, несдержанность, так как они могут вызвать ответную отрицательную реакцию. В то же время любой его поступок должен быть требовательно и справедливо оценен.

*Флегматика* нужно вовлечь в активную деятельность, заинтересовать. Его не следует торопить с ответом, надо дать ему возможность хорошо все обдумать. Он требует к себе систематического внимания.

К *меланхолику* желательно проявить чуткость и предупредительность. По отношению к нему недопустимы не только резкость, грубость, но и просто повышенный тон, ирония. Нужно стараться расположить его к себе, помогая избавиться от замкнутости, подозрительности, неуверенности, напряженности. Меланхолик требует к себе особого внимания, следует вовремя его хвалить за проявленные успехи, решительность и волю; отрицательную оценку следует использовать как можно осторожнее, всячески смягчая ее негативное действие. По словам А.В. Петровского, резкое требование, иногда допустимое в отношении сангвиника и тем более флегматика, вызывает взрыв негодования у холерика и состояние угнетенности у меланхолика.

Темперамент не является ценностным критерием личности; он не определяет потребностей, интересов, взглядов личности.

**2.3 Характер как свойство личности**

***Понятие о характере.***

**Характер** (от греч. *charakter* – “печать”, “чеканка”) – индивидуальное сочетание устойчивых психологических особенностей человека, обусловливающих типичный для данной личности способ поведения в определенных жизненных условиях и обстоятельствах. В характере выражаются наиболее типичные существенные особенности человека, знание которых позволяет в какой-то мере предвидеть, как человек будет поступать в тех или иных ситуациях.

В характере каждого человека обнаруживается ***единство устойчивых и динамических свойств***: оставаясь самим собой, человек может проявлять то большую, то меньшую откровенность или замкнутость, решительность или нерешительность, твердость или мягкость.

Главный стержень характера складывается постепенно и становится типичным для данного человека, а конкретные проявления характера могут видоизменяться в зависимости от ситуации, под влиянием других людей и т.п. Временные состояния психики также оказывают влияние на изменения в поведении человека: веселый и жизнерадостный человек может стать мрачным и ворчливым, спокойный – импульсивным и т.д.

В характере человека ***природное и приобретенное взаимосвязано***.

На проявлениях характера и на процессе формирования его отдельных черт сказывается прежде всего *тип нервной системы*: сила-слабость, уравновешенность-неуравновешенность, подвижность-инертность нервных процессов. Это проявляется в реакциях человека, его поведении и деятельности. Кроме того, на характер влияют другие особенности организма (*сердечно-сосудистой, пищеварительной и эндокринной систем*): установлено, что различные расстройства в деятельности разных систем сказываются на характере человека.

С другой стороны, образующиеся черты характера влияют на проявление природных свойств личности: характер может маскировать один из врожденных проявлений, усиливать другие, тормозить третьи за счет образования и упрочения новых рефлекторных связей и т.п.

Сензитивным периодом жизни для становления характера можно считать возраст от 2-3 до 9-10 лет. Раньше других в характере человека закладываются такие черты, как доброта, общительность, отзывчивость, а также противоположные им качества: эгоцентризм, черствость, безразличие к людям. Те свойства характера, которые наиболее ярко проявляются в труде – трудолюбие, аккуратность, добросовестность, ответственность, настойчивость и т.п. – складываются несколько позже, в раннем дошкольном возрасте. В начальных классах школы оформляются черты характера, проявляющиеся в отношениях с людьми. В подростковом возрасте активно развиваются и закрепляются волевые черты характера, а ранняя юность закладывает его базовые нравственные, мировоззренческие основы. К окончанию школы характер человека считается в основном сложившимся, и то, что происходит с ним в дальнейшем, почти никогда не делает характер человека неузнаваемым для тех, кто с ним общался в школьные годы.

Характер представляет собой отражение совокупности жизненных влияний и формируется в процессе активного взаимодействия личности и среды. Нельзя говорить о фатальной предопределенности характера, человек, познавший законы внешнего мира и собственной личности, может изменять обстоятельства жизни и свое собственное поведение, он способен преодолевать неблагоприятные отрицательные влияния среды.

Нередко характер сравнивают с темпераментом и даже подменяют одно понятие другим.

Следует отметить, что общим для характера и темперамента является зависимость от физиологических особенностей человека (прежде всего от типа нервной деятельности). Формирование характера существенно зависит от свойств темперамента, а черты характера возникают тогда, когда темперамент уже достаточно развит, т.е. ***характер развивается на основе темперамента, но темперамент не предопределяет характер***: людей с одинаковыми свойствами темперамента могут совершенно отличаться по характеру. По мере развития личности и нарастания влияния социального окружения взаимоотношения характера и темперамента изменяются. Развивая характер и волю, овладевая своими потребностями, чувствами, мыслями, человек может воздействовать на проявления своего темперамента, преобразовывая его (так, И.П. Павлов отличал флегматиков деятельных от флегматиков ленивых).

Характер имеет **выразительные признаки.** Характер накладывает печать на *поступки и действия* (сознательные и преднамеренные действия позволяют судить о том, что представляет собой человек).

Кроме того, характер проявляется в *особенностях речи*: громкая или тихая, быстрый или замедленный темп, многословие или замкнутость, эмоциональность или сдержанность и др. Все эти речевые особенности выражают определенные свойства характера и темперамента, при наличии соответствующих знаний и опыта можно диагностировать характер человека, прислушиваясь к его речи, к тому, что и как он говорит.

Характер находит своевыражение и *во внешнем облике* человека (мимике, походке, жестикуляции). Например, морщины на лице – не только результат возраста, но и следствие привычных движений лицевых мышц: одни люди часто улыбаются, другие хмурятся, лицо одного выражает презрение, другого – удивление. Мимика, типичная для конкретного человека проявляется рефлекторно, когда личность оказывается в разных жизненных ситуациях. Кроме мимики, характер отражается и в типической позе: например, высокомерные люди наклоняют корпус назад, выпячивая грудь и отбрасывая голову; скромные люди пытаются быть незаметными, сутулятся, опускают голову вниз, втягивая ее в слегка приподнятые плечи; подхалим наклоняет весь торс вперед, взгляд при этом устремлен на собеседника, на лице широкая, подобострастная улыбка, в глазах – еле заметный хитрый смех. Походка также красноречиво характеризует человека: ходит ли он размашистыми или мелкими шажками, в каком положении при этом находятся руки и т.п.

О многих чертах характера можно узнать и по *состоянию внешнего вида*  (одежде, атрибутам), которые могут выдать неряшливость, пренебрежительное отношение к своей внешности или, напротив, педантичность, аккуратность, бережливость и т.п.

При определении характера по внешности, необходимо учитывать, что некоторые люди пытаются скрыть под маской внутреннее содержание характера. Но как бы искусно человек не играл, в определенных ситуациях ему приходится обнажать свое истинное лицо (например, в конфликтных ситуациях или в экстремальных обстоятельствах).

***Структура характера.***

Характер является целостным образованием, системой свойств личности, находящихся в определенных отношениях друг к другу. В структуре характера выделяются несколько групп черт, выражающих различное отношение личности к действительности.

Определяющую роль в формировании характера играет *отношение человека к другим людям*. Часто при длительном общении взаимное воздействие людей друг на друга накладывает значительный отпечаток на их характер: возможно как взаимное уподобление, так и возникновение противоположных, но взаимодополняющих черт.

Взаимоотношения с другими людьми выступают определяющими *в* *отношении к деятельности*, вызывая повышенную активность, напряжение сил, или, напротив, успокоенность и безынициативность.

В свою очередь отношение к другим людям и к деятельности обусловливает *отношение человека к собственной личности*, к самому себе: правильное оценочное отношение к другому человеку является основным условием самооценки. Следовательно, отношение к другим людям - не только важная часть характера, но и основа формирования самосознания личности.

Необходимо помнить об определенной условности разделения черт характера, поскольку существует тесная взаимосвязь и взаимопроникновение указанных аспектов отношений. Например, проявление грубости показывает его отношение к людям, но если дело касается профессиональной деятельности (скажем, он является сотрудником ОВД), то речь уже идет о его отношении к делу (недобросовестность), также можно рассматривать и отношение к себе (самовлюбленность).

Динамика характера находится в прямой зависимости от динамики внешней действительности, проявление тех или иных черт зависит не только от прошлого опыта, но и от требований, которые предъявляют человеку в данный момент, от ситуации, в которой он находится. Поэтому структуру характера необходимо рассматривать всесторонне, анализировать поведение в различных ситуациях, и не вообще, а в развитии, в зависимости от условий жизни и воспитания.

Наиболее ***общими свойствами характера*** принято считать следующие:

сила – слабость

твердость – мягкость

**Общие свойства характера**

цельность– противоречивость

широта – узость

Под *силой* характера понимается энергия, с которой человек преследует поставленные цели (способность страстного увлечения, развитие большого напряжения сил, умение преодолевать трудности); *слабость* характера связывается с проявлением нерешительности, неустойчивости взглядов, малодушия и т.п.

*Твердость* характера определяется жесткой последовательностью, упорством в достижении целей, отстаивании взглядов и т.п.; *мягкость* характера означает гибкое приспособление к изменяющимся условиям, нахождение разумных компромиссов.

*Цельностью* называют гармонию ведущих и второстепенных черт характера и отсутствие противоречия в стремлениях и интересах; *противоречивость* характера выражается в резком контрасте ведущих и второстепенных черт.

*Широта* (полнота) характера проявляется в разносторонности стремлений и увлечений человека, разнообразии его деятельности; под *узостью* характера понимается склонность к самоограничению, сужению сферы своих интересов, притязаний, деятельности.

Следует учитывать, что многогранность характера не исключает проявления различных (и даже противоположных) свойств, именно в этом и проявляется единство характера.

**Типическое и индивидуальное в характере.**

Личность является членом общества и связана с ним различными отношениями, человек находится в определенных экономических, политических, культурных условиях, общих как для нее, так и для многих других людей – членов этого общества. Эти условия формируют общие **типические черты** характера. Типическое в характере людей и конкретного человека отражает существенное в социальной жизни эпохи, нации; также можно говорить о профессиональных, возрастных, половых и других типических чертах характера.

Так, например, люди одной *нации* в определенной мере разделяют сложившиеся на протяжении поколений национальные условия жизни, испытывают на себе специфические особенности национального быта, развиваются под влиянием сложившейся национальной культуры, языка. Поэтому люди одной нации по образу жизни, по привычкам, характеру отличаются от людей другой нации.

На нашей планете расселены примерно две тысячи наций, народностей и племен. Нередко типические черты фиксируются обыденным сознанием в различных установках и стереотипах: например, сформировавшийся образ представителя той или иной нации: итальянца, китайца, русского и т.д. Одна из отраслей психологии – *этнопсихология* – занимается изучением психического склада различных наций, т.е. их национального характера, отношения к другим нациям, национальных стереотипов и т.п. Например, традиционно выделяют специфику английского юмора (хотя чувство юмора свойственно не только англичанам), педантичность немцев (хотя австрийцы и бельгийцы не менее педантичны), добродушие и широту души русских (хотя другие нации также имеют подобные черты). Показательны исследования распространенности стереотипов обыденного сознания жителей различных стран относительно других наций: так, по вопросу о лучшей кухне представители всех групп предпочли свою собственную; относительно самых красивых женщин жители Германии назвали шведок, австрийцы – итальянок, датчане – немок, а остальные – женщин своей национальности. Подробнее об этом исследовании можете прочитать в учебнике Г.М. Андреевой “Социальная психология”.

Большой интерес вызывает вопрос о влиянии *половой дифференциации* на проявления характерных черт человека (этой теме, например, посвящена книга О. Вейнингера “Пол и характер”). Критический анализ достоверных данных на этот счет, проведенный И.С. Коном позволяет считать доказанным следующее: девочки превосходят мальчиков в вербальных способностях; мальчики отличаются большей агрессивностью (хотя этот факт по последним данным вызывает большие сомнения), а также математическими и визуально-пространственными способностями.

В жизни и воспитания каждого отдельного человека существуют не только общие, но и **индивидуальные** условия: различия в быте семьи, интересах разных семей, профессиональные различия и т.п., которые проявляются в индивидуально-своеобразных склонностях и интересах, потребностях и вкусах, складе ума и в итоге – в характере человека.

В характере конкретного человека типические и индивидуальные черты взаимопроникают друг в друга, составляя цельный психический склад личности, образ поведения человека.

**Классификация характера.**

Учение о характере – **характерология** – имеет длительную историю своего развития, основными проблемами является установление типов характера и их определения по его проявлениям для прогнозирования поведения человека в различных ситуациях.

Попытки классифицировать характеры предпринимались неоднократно, но многие из классификаций исходят из оснований, являющихся внешними, опосредованными факторами развития личности.

Одна из древнейших попыток прогнозирования поведения человека является объяснение его характера датой его рождения, такие способы предсказания судьбы и характера человека получили название ***гороскопов***. Практически все гороскопы составляются одинаково: временной период разбивается на определенные интервалы, каждый из которых имеет свой знак, символ, через призму различных свойств этого символа и делается описание характера человека.

Не менее известны попытка найти прямую связь между характером человека и его ***именем***.

На развитие характерологии большое влияние оказало учение о связи между внешним обликом человека и его характером – ***физиогномика*** (от греч. *physis* – “природа”, *gnômôn* – “знающий”). Еще *Аристотель* и *Платон* полагали, что можно определить характер человека, находя в его внешности общее с каким-нибудь животным и приписывая характерные черты этого животного человеку. Особое внимание уделялось такой черте лица, как *нос*: например, толстый, как у быка, нос символизировал лень, а нос, как у льва – важность.

Наиболее известна физиогномическая система *И.К. Лафатера*, который считал основным путем познания человеческого характера изучение строения головы, конфигурации черепа, мимики и т.д. Так, например, один из его последователей отмечал, что степень сжимания *губ* прямопропорциональна твердости характера: расслабленные губы – признак обладания “женскими” чертами (мягкость, любезность); чем больше губы расслаблены, утверждал он, тем эти черты выраженнее (у глупого человека, например, рот вообще открыт). Кроме того, обращалось внимание и на улыбку, которая может быть насмешливой, самодовольной, глупой, сладкой, холодной, счастливой и т.п.

Однако всегда самым важным показателем характера признавались *глаза*, утверждалось, что глаза – зеркало души. Так, американские психологи *Дж. Глайв* и *Э. Клери* пытались определить характер человека по цвету его глаз. В течение пяти лет они изучали черты характера примерно 10 тыс. детей и пришли к выводу, что дети с темными глазами обладают большей жизнью, инициативой и более неспокойным характером, нежели дети со светлыми глазами. Что касается взрослых, то у них возможны отклонения.

Знаменитую и богатую историю имеет ***хиромантия*** (от греч. *cheir* “рука”, *manteia* - “гадание”, “пророчество”) – система предсказания черт характера человека и его судьбы по кожному рельефу ладоней. Наибольший расцвет хиромантия получила в XVI-XVIII вв. (во многих европейских университетах существовали кафедры хиромантии). Главными признаками руки считаются “семь холмов”, расположенных на ладони и носящие имена планет (Солнца, Венеры, Юпитера,Сатурна, Меркурия, Марса, Луны), что роднит хиромантию с астрологией. Научная психология всегда отвергала хиромантию, но было бы правильнее рассматривать ее как анатомическую или физиологическую особенность организма.

Так, изучение внутриутробного развития узоров на ладонях породило новое направление – ***дерматоглифику***. Исследования показали, что формирование пальцевых рисунков каждого человека, как и развитие мозга, происходит на 3-4 месяце развития эмбриона и зависит от одних и тех же условий: влияния генного набора родителей или хромосомными отклонениями плода.

В настоящее время ни одна из наук о человеке не располагает достоверными данными о том, что характер человека зависит ль строения его тела, конфигурации лица или цвета глаз.

По сравнению с физиогномикой более ценным в смысле диагностики черт характера можно считать ***графологию*****-** наука, изучающая законы зависимости между личностью и почерком, который является проекцией нашего сознания в форме определенных фиксированных движений. Графологи утверждают, что почерк каждого человека характеризуется определенными признаками, отличающими его от всех остальных и двух совершенно одинаковых почерков не бывает; манера писать каждого человека не повторяется и абсолютно индивидуальны, независимо от того, использует ли человек в процессе письма руку или другой приспособленный к письму орган тела (пальцы ног, колени, рот, подбородок и д.п.).

На сегодняшний день однозначные связи между графическими признаками письма и якобы соответствующими им чертами характера подтверждения не находят. Но не отрицается зависимость почерка от эмоционального состояния и некоторых типологических свойств высшей нервной деятельности. Специфические особенности почерка могут служить для диагностики некоторых психических заболеваний: так, установлено, что почерк больных шизофренией часто отличается вычурностью, нарочитой стилизованностью.

Существует теория, определяющая типы характеров ***по преобладанию рассудка, воли, эмоций*:**

* рассудочный характер с преобладание рационального мышления;
* эмоциональный характер с преобладанием эмоциональных порывов;
* волевой характер с преобладанием целеустремленности, активности, деятельности.

Хорошо известна классификация ***по направленности личности на внутренний или внешний мир*** (*К. Юнг*):

* интравертиврованный (внутренне сосредоточенный, замкнутый);
* экстравертированный (открытый человек, активный, общительный).

Кроме того, существует деление на типы ***по степени самостоятельности личности***:

* конформный (легко соглашающийся с мнением других, подчиняющийся мнению окружающих);
* самостоятельный (отличающийся стойкостью убеждений, навязывающий свою волю и мнение другим).

Свою классификацию характеров предлагает *М.И. Еникеев*:

* гармонически целостный тип (хорошо адаптируемый, отличающийся устойчивостью отношений, общительный, волевой, принципиальный);
* внутренне конфликтный тип, но внешне согласованный со средой (склонность к импульсивным действиям, устойчивая система отношений, коммуникативные связи достаточно развиты);
* конфликтный тип с пониженной адаптацией (конфликтность между эмоциональными побуждениями и социальными особенностями, преобладание отрицательных эмоций, неразвитость коммуникативных свойств);
* вариативный тип (неустойчивость позиций, беспринципность, приспособленчество к внешним обстоятельствам).

**Акцентуации характера личности, влияние акцентуаций на выбор поведения человека.**

***Общая характеристика акцентуаций характера.***

**Акцентуации характера** определяются как “крайние варианты нормы, при которых отдельные черты характера чрезмерно усилены, вследствие чего обнаруживается избирательная уязвимость в отношении определенного рода психических воздействий при хорошей и даже повышенной устойчивости к другим”. Такое слабое звено в характере человека проявляется лишь в ситуациях, предъявляющих повышенное требование именно к функционированию конкретной черты характера. Во всех других ситуациях, не затрагивающих уязвимых точек характера, человек ведет себя без срывов, не доставляя окружающим и себе неприятностей.

Сами по себе акцентуации характера не могут быть клиническим диагнозом и не свидетельствуют о психическом нездоровье, но при этом следует учитывать, что:

* акцентуация является почвой, фоном, предрасполагающим фактором для развития психогенных расстройств, иначе говоря, предпатологическим состоянием;
* на почве акцентуации характера могут формироваться психопатии, когда еще более обостряются отдельные черты и уязвимые зоны психики;
* для каждого типа акцентуаций характерны свои “слабые места”, на которые могут оказать криминогенное влияние неблагоприятные воздействия среды.

**Типы акцентуаций характера, их** **влияние на поведение.**

Акцентуации характера граничат с соответствующими видами психических расстройств и их типология базируется на разработанной классификации подобных расстройств в психиатрии, отражая и свойства характера психически здорового человека. Большинство акцентуаций характера оформляются к подростковому возрасту и нередко наиболее ярко проявляются именно в этот период.

Мы рассмотрим типологию акцентуаций характера, предложенную **А.Е. Личко**, за основу которой принята классификация немецкого ученого **К. Леонгарда**. Данная типология насчитывает более десятка типов.

***Астеноневротический*** ***тип*** характеризуется повышенной мнительностью, капризностью, утомляемостью и раздражительностью.

***Сензетивному*** ***типу*** свойственна повышенная чувствительность ко всему; люди этого типа обычно застенчивы и робки при посторонних; у них рано формируется чувство долга, обнаруживаются высокие моральные требования к себе и к окружающим; они разборчивы в нахождении себе друзей и приятелей, обнаруживают большую привязанность в дружбе.

***Психоастенический тип*** характеризуется ранним интеллектуальным развитием, склонностью к размышлением, рассуждениям, самоанализу и оценкам поведения других людей. Однако часто самоуверенность у таких людей сочетается с нерешительностью, а безапелляционность суждений – со скорополительностью действий, принимаемых в те моменты, когда требуется осторожность и осмотрительность.

Людям с астеноневротическим, сензитивным, психостеническим типами акцентуации **антисоциальное поведение обычно не свойственно**, поэтому в более подробной характеристике нуждаются несовершеннолетние с такими типами акцентуации, которые делают возможным и даже вероятным подобное поведение.

Сюда относятся: гипертимный, циклоидный, лабильный, шизоидный, эпилептоидный, истероидный, неустойчивый и конформный типы.

***Гипертимный тип.*** Люди этого типа очень общительны, у них всегда приподнятое настроение, повышенная психологическая активность с жаждой деятельности, тенденция разбрасываться, не доводить дело до конца.

Они постоянно во все вмешиваются, стремятся к лидерству; проявляют самостоятельность и независимость в суждениях и поступках, смелы и находчивы, особенно в нестандартных ситуациях; у них хорошие способности, они все схватывают “на лету”, но в то же время крайне неустойчивы, недисциплинированны, не выносят кропотливой, монотонной работы (и в этом их слабое место, ибо необходимость осуществления такой работы может приводить к срыву).

К правилам и нормам, в том числе законам, они относятся легкомысленно. Неразборчивы в знакомствах, а потому могут оказаться в антисоциальной компании, к которой могут примкнуть и по причине склонности к авантюрам, поисков новых, острых впечатлений. Из-за постоянных попыток во все вмешиваться у них нередко возникают конфликты с окружающими.

При правильном воспитании и положительном влиянии внешней среды такие люди хорошо адаптируются в жизни. Однако в противном у них (особенно в подростковом возрасте) могут развиваться психопатии, аффективные и психохарактерологические реакции, ранняя алкоголизация, токсикоманическое поведение, побеги из дома, высока степень вероятности совершения серьезных правонарушений.

***Циклоидный тип.*** Представители данной акцентуации характера очень похожи на людей гипертимного типа, однако периоды подъема у них сменяются субдепрессивной фазой, во время которой резко сужается круг контактов, они избегают компаний, начинаются проблемы на работе или в учебе, появляется настроение общей подавленности, упадок сил. В период гипертимности возрастает вероятность делинквентного поведения, в компаниях могут прибегать к алкогольному допингу.

Циклоидная акцентуация является фоном для развития некоторых форм психоза.

***Лабильный тип.*** Главная черта таких людей – крайняя неустойчивость, подвижность; нестроение меняется слишком часто и резко, порой даже по несущественным поводам. Все поведение зависит от нестроения в данный момент. Однако им свойственны глубокие чувства, искренняя привязанность, преданная дружба; утрата друзей или близких переносится ими очень тяжело. Они тонко чувствуют отношение окружающих к себе.

Люди этого типа любят компании, но, в отличии от людей гипертимного типа, они ищут в них не поле деятельности, а новые впечатления.

Слабое место этих людей – непереносимость эмоционального отвержения. Если в семье неблагоприятная обстановка, то они рвутся из дома; как следствие, могут искать эмоциональные контакты в антисоциальных группах.

Лабильность является почвой для развития острых аффективных реакций, неврозов, неврастений.

***Шизоидный тип.*** Люди этого типа с детства тяготеют к одиночеству, отличаются сдержанностью и холодностью в отношениях с людьми. Они замкнуты и осторожны (особенно ярко это проявляется в подростковом возрасте), создают свой, необычный для других мир увлечений, закрытый для посторонних. Замкнутость сочетается с недостатками интуиции, неумением сопереживать,, отчего некоторые их поступки могут показаться жестокими. Однако затруднения при установлении контактов тяжело переживаются ими.

Лица шизоидного типа выражают открытое негодование существующими правилами и порядками. Внешняя асексуальность у них часто сочетается с онанизмом, яркими эротическими фантазиями. На этой почве возможны правонарушения, которые обычно совершаются в одиночку.

Групповые правонарушения для шизоидов нехарактерны. Совершая правонарушения в одиночку, они это делают “во имя группы”, чтобы “группа признала своим” или для “торжества справедливости”.

Поскольку употребление алкогольных напитков порой облегчает установление контактов, алкоголь начинает использоваться ими как своеобразный “коммуникативный допинг” каждый раз перед общением. С этой же целью принимаются и наркотики.

“Слабое звено” этих лиц – замкнутость, трудность установления неформальных контактов. Шизоидная акцентуация сочетается с повышенным риском заболеть вялотекущей шизофренией.

***Эпилептоидный тип.*** Ряд черт этого типа может проявляться с детства: долгий плачь, когда ребенка невозможно ничем успокоить или отвлечь; садистские наклонности (мучают животных, дразнят малышей и т.п.). Отмечается также недетская бережливость в отношении всего “своего” (одежды, игрушек, тетрадей и т.д.) и резкая злобная реакция на тех, кто покушается на его собственность. Характерна мелочная аккуратность.

Главной чертой является склонность к периодам злобно-тоскливого настроения с поиском объекта, на котором можно сорвать злобу (обостняется в подростковый период). С такими периодами, длящимися от нескольких часов до нескольких дней, связано аффективное состояние. Повод для вспышки может быть любым и человек этого типа играет роль до последней капли (в то время как аффект накапливается долго и постепенно). Такая реакция может быть не только сильной, но и продолжительной; может сопровождаться безудержной яростью, циничной братью, жестокими побоями, безразличием к беспомощности противника, с одной стороны, и неспособностью учесть его превосходящую силу, с другой. Иногда ярость оборачивается аутоагрессией с нанесением себе повреждений.

Формирующееся половое влечение у эпилептоидов сочетается с садистскими, мазохистскими наклонностями, мрачной ревностью. Представители этого типа легко алкоголизируются; не испытывая легкой эйфории от малых доз спиртного, они напиваются “до отключение”. Алкогольное опьянение протекает тяжело с проявлением ярости, драками.

От родных требуют “свободы”, “прав”, доли имущества и всяких благ. Перед начальством угодничают, особенно в ожидании поблажек и преимуществ. В группе стремятся к власти. В то же время хорошо адаптируются в условиях строгого дисциплинарного режима, в которых умело могут “подольститься” к начальству, чтобы заполучить определенную власть над другими и использовать ее для своей выгоды. Однако в упоении властью они часто теряют контроль над собой, тогда эта власть делает их уязвимыми, ибо подчиненные им лица начинают проявлять недовольство, зреет общий протест, который в конце концов лишает этих лиц всех преимущество и надолго дезадаптирует.

Велика склонность эпилептоидов к азартным играм, у них легко пробуждается страсть к легкому обогащению. Во всем их привлекает прежде всего материальная ценность. Они могут выполнять кропотливую, монотонную работу в случае, если это сулит выгоду.

Характерные черты представителей данного типа вязкость, тугоподвижность, инертность мышления, что накладывает отпечаток на всю личность. Таким людям свойственны мелочная скурпулезность, педантизм, дотошное соблюдение всех правил, консерватизм; они – хранители традиций.

Преувеличенное внимание к своему здоровью, соблюдение собственных интересов сочетается со злопамятностью, они не прощают обид, озлобляются при малейшем ущемлении интересов. Данная акцентуация может способствовать психопатическому развитию личности по эпилептоидному типу, быть почвой для острых аффективных реакций.

***Истероидный тип.*** Главная черта – эгоцентризм, жажда внимания к себе и все основные качества личности такого типа питаются этой доминирующей чертой. Постоянная рисовка и позерство, демонстративное поведение характерны для таких людей, им чужды глубокие искренние чувства.

Основная цель – привлечь к себе внимание. Средства, используемые истероидной личностью для достижения этой цели, чрезвычайно разнообразны: экстравагантная одежда, манерность в поведении, подчеркивание своей исключительности. Охотно демонстрируются различные художественные способности (к рисованию, пению и др.), которыми они действительно нередко одарены. Ради своей цели они идут на нарушение норм поведения: совершают прогулы, проявляют нежелание учиться и работать, ведут себя вызывающе, уходят из дома (особенно в подростковом возрасте). Бравируют своими связями в асоциальных компаниях, совершают правонарушения для того, чтобы вернуть внимание близких. Часто хвастают способностью много выпить, изображают наркоманов; легко идут на ложь, имитируют заболевания, девушки играют роль распутниц.

У таких людей проявляется притязания на лидерство, но при этом они больше стараются пустить пыль в глаза, а потому оказываются “вожаками на час”. Их быстро распознают, поэтому истероиды не задерживаются подолгу в одной группе сверстников. Все свои неудачи они, как правило, вымещают на родных и близких.

Удары по самому слабому звену в структуре их личности – эгоцентризму – являются очень чувствительными для людей этого типа, что может привести к острым аффективным реакциям демонстративного типа, включая побеги, нарушения поведения, суицидные попытки. Как правило, суицидные попытки совершаются с явно демонстративными целями, однако, либо по случайным причинам, либо при чрезмерном развитии аффективного напряжения могут иметь реальное трагическое завершение.

Истероидная акцентуация может приводить к психопатическому развитию личности.

***Неустойчивый тип.*** Такие люди с детства непослушны, непоседливы, всюду и во все лезут, в то же время они трусливы, боятся наказаний, легко подчиняются другим. Элементарные правила поведения усваиваются ими с трудом, за ними все время приходится следить.

Люди этого типа обнаруживают полное безволие при выполнении любой работы, любых обязанностей, требований долга, достижении поставленных перед ними целей.

Характерна повышенная тяга таких людей к времяпровождению, связанному с удовольствиями, развлечениями, праздностью, бездельем. Они любят уличные компании, легко идут на мелкие кражи.

Люди неустойчивого типа ищут сильных и острых ощущений: отсюда их ранняя и быстрая алкоголизация, употребление наркотических и токсических веществ в асоциальных группах. Поиск необычных впечатлений подталкивает их к совершению правонарушений. Они легко становятся послушным орудием лидеров антисоциальных групп.

Увлечения, требующие каких-либо трудовых усилий, их не привлекают. Поэтому обычное времяпровождение – многочасовая пустая болтовня с приятелями. В то же время автомобиль представляет для этих людей особый интерес как источник наслаждения скоростью, на этой почве возможны угоны транспортных средств с целью покататься.

Времяпровождение в уличных группах ведет к раннему сексуальному опыту, в котором представители неустойчивого типа ищут источник развлечений. Они проявляют равнодушие к собственному будущему, живут сегодняшним днем, стараются избежать трудностей и неприятностей. Черты неустойчивой акцентуации с возрастом плохо сглаживаются, возможно формирование психопатии.

***Конформный тип.*** Главная черта людей этого типа – приспособленчество к своему непосредственному окружению. Такой человек становится тем, кем его делает микросреда. В позитивно ориентированных группах из них получаются неплохие люди. Но, попав асоциальную компанию, усваивают все ее обычаи и привычки, манеры и поведение: “за компанию легко спиваются, могут быть втянуты в групповые правонарушения.

Люди конформного типа очень консервативны, они дорожат местом в привычной группе сверстников. Если группа отвергает такого подростка, то это воспринимается как тяжелая психическая травма.

Слабое место лиц конформного типа – непереносимость крутых перемен. Ломка жизненного стереотипа, лишение привычного общества могут послужить причиной реактивных состояний. Психопатии у лиц конформного типа не бывает, их адаптивные возможности в целом удовлетворительны, однако в случае попадания в антисоциальные группы у них могут развиться неустойчивые и эпилептоидные черты.

В заключение следует отметить, что гораздо чаще встречаются акцентуации смешанных типов. Зная чистые типы, нетрудно представить особенности смешанных, среди которых повышенной криминогенной опасностью отличается эпилептоидно-неустойчивый тип.

При правильном воспитании акцентуации характера со временем могут сгладиться. Но в сложных длительных психогенных ситуациях акцентуации могут стать почвой для острых аффективных реакций, а также явиться условием развития психопатии.

**2.4. Социально-психологические и социологические аспекты социализации**

**Социализация** в самом общем ее определении — это многогранный процесс усвоения человеком опыта общественной жизни, превращения его из природного существа в общественное, из индивида в личность. Социализация включает в себя освоение человеком культуры человеческих отношений, социальных норм, необходимых для эффективного взаимодействия с разными людьми, ролей, видов деятельности, форм общения. Она также включает активное познание человеком окружающей его социальной действительности, овладение им навыками индивидуальной и групповой работы, развитие у него необходимых для этого способностей.

Понятие социализации касается как результата, так и механизма приобретения человеком социального опыта. В качестве основных источников социализации индивида выступает семья, школа, общественные институты и организации, печать, радио, ТВ, система образования. Процесс социализации идет главным образом через общение людей друг с другом.

**Социализация личности** — это двусторонний процесс усвоения индивидом социального опыта общества, в котором он живет, а так же активного воспроизводства и наращивания систем социальных связей и отношний, в которых он развивается В процессе овладевания социальным опытом, человек преобразует его в личные ценности, позиции установки.

В социальном опытевыделяются две составляющие;

а) ценности, правила, нормы, отношения социальной среды;

б) культура труда производственной деятельности.

Процесс овладения индивидом социальным опытом и его приумножениепроходит в два этапа.

**Общая социализация личности**: формирование и закрепление основных социальных и психологических ценностей человека: нравственных, трудовых, эстетических, правовых, политических, экологических, семейно-бытовых и др.

**Профессиональная социализация личности**. Этап овладения человеком той или иной профессией, специальностью. Оба этих этапа взаимосвязаны.

В самом общем виде факторы социализации личности могут быть представлены в виде двух больших групп: в первую входят социальные факторы, отражающие социально-культурный аспект социализации и затрагивающие проблемы ее групповой, исторической, культурной и этнической специфики, во вторую — индивидуально-личностные факторы, в значительной мере определяемые своеобразием жизненного пути личности.

**В структуре социализации принято выделять**:

1) содержание (с этой точки зрения говорят о социализации и асоциализации как приспособлении к негативному опыту);

2) широту, т.е. количество сфер, в которых смогла приспособиться личность.

Социализация — процесс усвоения и активного воспроизводства индивидом общественного опыта, в результате которого он становиться личностью и приобретает необходимые для жизни среди людей знания, умения, навыки, т.е. способность общаться и взаимодействовать с ними в ходе решения тех или иных задач.

**Стадии социализации**:

- адаптация (маленькие дети)

- индивидуализация (подростковый период)

- интеграция (совместный труд, желание найти свое место)

- трудовая стадия (активное воздействие на общество)

- послетрудовая

Существуют различные классификации механизмов социализации личности.

*Целенаправленные (специально организованные)*:

- воспитание

- обучение

*Стихийные (цели не ставят, возникают спонтанно):*

- идентификация

- подражание

- внушение

- конформность

**Идентификация** наиболее ярка в раннем периоде. Это отождествление индивида с некоторыми людьми, позволяющее усваивать разнообразные нормы, отношения и формы поведения, которые свойственны окружающим. Родители служат основным источником идентификации для детей раннего возраста. В дальнейшем к ним присоединяются сверстники, дети старшего возраста и другие взрослые. Идентификация, начинаясь в детстве, продолжается в течение всей жизни человека. Важный вид идентификации – половая типизация – процесс приобретения индивидом психологии и поведения, характерных для людей одного с ним пола.

**Подражание** – сознательное или бессознательное воспроизведение опыта других людей, в частности, их движений, манер, действий и т.д. Механизм подражания является врожденным.

**Внушение** – процесс неосознанного воспроизведения индивидом внутреннего опыта, мыслей, чувств, психических состояний тех людей, с которыми он общается.

**Конформность** – осознанное расхождение во мнениях с окружающими людьми при внешнем согласии с ними. Это своего рода приспособленчество, рассчитанное на то, чтобы не создавать себе лишних трудностей в общении и взаимодействии с окружающими людьми.

**Воспитание** – работа с чувствами, мотивами, эмоциями, потребностями.

**Обучение** – работа с умом человека.

Понятие «социализации» неразрывно связано с представлениями о личности и о характере ее отношений с обществом. Отсюда и разные интерпретации процессов социализации. Для одних – это обучение социальному поведению; для других – моделирование личности в соответствии с требованиями культуры. Если ориентироваться на теорию социальной установки, объясняющую процессы регулирования социального поведения человека, то можно сказать, что социализация – это становление, формирование и развитие системы социальных установок личности.

В психологии термин **«ресоциализация»** впервые был введен американскими социальными психологами А. Кеннеди и Д. Кербером для обозначения процесса «вторичного» вхождения индивида в социокультурную среду в результате «дефектов» социализации (ресоциализация освобожденных из мест лишения свободы) или в результате смены социокультурного окружения (ресоциализация мигрантов).

Сегодня этот термин в социальной психологии понимается достаточно широко и вне специфики субъектов процесса – как осознанное изменение поведения человека в ситуации очевидного социального неуспеха.

**Десоциализация** - процесс, противоположный социализации, означающий утрату индивидом определенных социальных ценностей и норм и сопровождающийся отчуждением индивида от определенной группы.

**Асоциализация** – усвоение индивидом негативных. антиобщественных норм, ценностей и установок.

**Лекция 3. Социальная психология отношений и общения.**

**План лекции:**

3.1. Понятие коммуникации.

3.2. Структура коммуникативного процесса.

3.3. Особенности вербальной коммуникации. Средства вербальной коммуникации. Правила успешной вербальной коммуникации.

3.4. Особенности невербальной коммуникации. Механизмы и точность декодирования невербальных сообщений. Основные элементы невербальной коммуникации. Язык телодвижений и жестов.

3.5. Этика делового общения.

**3.1. Понятие коммуникации.**

Коммуникация в психологии — это сознательная или подсознательная передача и обмен информацией с другими людьми. Является своеобразной формой взаимодействия между индивидами, что осуществляется посредством познавательной деятельности. Относится к адресному влиянию на ценности и взгляды собеседника, которые выстраиваются исходя из рациональной составляющей.

Коммуникацию можно рассматривать в качестве необходимого условия для развития взаимоотношений человека. Способность к передаче информации также является одним из основополагающих аспектов совершенствования всего общества, поскольку она выступает в роли основного взаимодействия между различными этническими группами.

Еще в XIX в. коммуникация (от лат. communicatio – делаю общим, связываю) обычно рассматривалась в ее инженерно-техническом значении как «пути, дороги, средства связи мест» (В.И. Даль), военно-инженерные коммуникации. Данный термин был введен в широкий научный оборот в начале XX в. И примерно в это же время он обрел социальное звучание, что было связано с его использованием в различных областях социально-гуманитарного знания.

К началу 1960-х гг. только в зарубежной философской и социологической литературе насчитывалось около сотни определений коммуникации. Можно с уверенностью сказать, что сегодня таких определений существует на порядок больше.

Автор термина, социолог американской школы психологии, Чарльз Кули в начале XX века определил коммуникацию в качестве «механизма, благодаря которому, существуют и развиваются абсолютно все человеческие отношения — в контексте образов подсознания, соединенными со способами их визуализации и передачи в жизни, включая сохранение во времени».

Коммуникационный процесс представляет собой обмен информацией, осуществляемый между двумя или более индивидами. Цель его состоит в обеспечении понимания и передачи сведений, которые являются предметом обмена.

Для осуществления процесса коммуникации

необходимы четыре основных элемента:

1) отправитель информации (коммуникатор);

2) сообщение — собственно информация;

3) канал — средство передачи информации;

4) получатель информации (реципиент). 5) этап обратной связи — отклик реципиента на полученную информацию

\*Мы передаем и получаем информацию для того, чтобы:

информировать других людей о чем-либо (например, пресс-релиз или телетекст);

предупреждать других (крик или дорожные знаки);

объяснять что-либо (учебник);

развлечь (художественный фильм или анекдот);

убедить кого-либо (призывающий к чему-либо плакат);

описать что-либо (устный рассказ или документальный фильм).

Это и есть цели коммуникации. В рамках одного процесса, чаще всего, их бывает несколько. К примеру, фильм может и информировать, и развлекать, и предупреждать, и описывать, и объяснять.

Описание функций коммуникации

1) Контактная Установление и поддержание контакта как состояния обоюдной готовности к приему и передаче сообщений и поддержанию взаимосвязи.

2) Информативная

Обмен сообщениями (передача и прием истинных или ложных сведений); Информационный обмен может совершаться как ради достижения какой-то практической цели, решения какой-либо проблемы, так и ради самого процесса коммуникации, поддержания отношений между людьми.

3) Интерактивная (побудительная)Стимуляция партнера к выполнению тех или иных действий; организация взаимодействия между людьми (например, согласовать действия, распределить функции, повлиять на настроение, убеждение и поведение работника), используя различные формы взаимодействия: внушение, приказ, просьба и убеждение.

4) Прагматическая Взаимное ориентирование и согласование действий при совместной деятельности; позволяет регламентировать поведение и деятельность участников коммуникации, координировать их совместные действия.

5) Экспрессивная Возбуждение в партнере нужных эмоциональных переживаний и изменение своих эмоциональных переживаний (например, с целью побудить их к работе); Означает стремление партнеров по коммуникации выразить и понять эмоциональные переживания друг друга; Проявляется в выражении чувств, эмоций в процессе коммуникации через вербальные и невербальные средства. В зависимости от того, какой способ передачи чувств и эмоций выбран, экспрессивная функция может значительно усилить или ослабить информационную функцию коммуникации.

6) Установление отношений Осознание и фиксирование места человека в системе социальных связей (эта функция является основной в личностном развитии; для ее осуществления требуется построение образа себя и другого участника процесса коммуникации).

7) Социальная Формирует и развивает культурные навыки взаимоотношений людей; Формирует мнения, мировоззрение, реакции на те или иные события (благодаря этой функции всем членам общества обеспечивается приобретение некоторого уровня культурной компетенции, с помощью которой становится возможным их нормальное существование в данном обществе).

4. Коммуникация и общение

Существуют несколько позиций специалистов по проблеме соотношения понятий «коммуникация» и «общение».

1. Отождествлении смысла/значения данных понятий ( = коммуникацию можно рассматривать как общение, взаимодействие между людьми).

2. Разграничение понятий «коммуникация» и «общение».

1) общение имеет и практически (материальный), и духовный, информационный, и практически-духовный характер, тогда как коммуникация является чисто информационным процессом — передачей тех или иных сообщений;

2) Коммуникация есть субъект-объектная связь, где субъект передает некую информацию, а объект ее пассивно получает. К. является процессом однонаправленным. Общение представляет собой субъект-субъектную связь, при которой нет отправителя и получателя сообщений, а есть собеседники, соучастники общего дела. К. носит двунаправленный характер. Коммуникация — монологична, общение — диалогично .

По А.В. Соколову, общение — это одна из форм коммуникационной деятельности.

Г.М. Андреева рассматривает общение как более широкую категорию, чем коммуникация и выделяет в структуре общения три взаимосвязанные стороны:

1) коммуникативную, или собственно коммуникацию, которая состоит в обмене информацией между общающимися индивидами;

2) интерактивную, заключающуюся в организации взаимодействия между общающимися индивидами, т.е. в обмене не только знаниями, идеями, но и действиями;

3) перцептивную, представляющую собой процесс восприятия и познания друг друга партнерами по общению и установления на этой основе взаимопонимания.

Соотношение понятий коммуникация и общение рассматривается в зависимости от того содержания, которое в них вкладывается. Поэтому в одних случаях коммуникация выступает лишь как информационная сторона, аспект общения; в других, наоборот, общение выступает стороной, или формой, коммуникации.

Рассмотрение коммуникативной стороны общения предполагает обращение к такому понятию, как **субъективная информативность личности**.

**Субъективная информативность личности** – характеристика субъекта, указывающая на **степень его осведомленности о предмете, средствах общения, собеседнике** и других компонентах процесса общения. На субъективную информативность личности влияют многие факторы. Среди них можно выделить:

• индивидуально-психологические свойства субъекта;

• предыдущий опыт межличностного взаимодействия;

• возрастные особенности;

• когнитивные характеристики;

• социокультурный уровень;

• уровень общей психологической культуры;

Во многом результат любого взаимодействия зависит от уровня субъективной информативности участников. При недостаточном уровне может возникать непонимание, общение будет затруднено вследствие возникновения различного рода **барьеров.**

Рассмотрим более подробно понятие барьер общения.

**Коммуникативный барьер**– это **психологическое препятствие на пути адекватной передачи информации между партнерами по общению**.

Выделяют: **барьеры понимания**, **барьеры социально-культурного различия**, **барьеры отношения**.

1. **Барьер понимания**. Возникновение данного барьера может быть связано с рядом причин психологического порядка. Например, барьер понимания может возникнуть из-за погрешностей в самом канале передачи информации (фонетическое непонимание). Барьер **фонетического непонимания** может быть вызван невыразительной быстрой речью, речь-скороговорка и речь с большим количеством звуков-паразитов. **Семантический**(**терминологический**)**барьер** связан с различиями в системах значений (тезаурусах) участников общения. **Стилистический барьер** возникает при несоответствии стиля речи коммуникатора и ситуации общения или стиля речи и актуального психологического состояния реципиента. **Логический барьер непонимания** возникает в тех случаях, когда логика рассуждения, предлагаемая коммуникатором слишком сложна для восприятия реципиента, либо кажется ему неверной, либо противоречит присущей ему манере доказательства.

2. **Социально-культурные барьеры** – это **социальные**, **политические, половозрастные** и **профессиональные различия** между партнерами по общению, которые приводят к разной интерпретации тех или иных понятий, употребляемых в процессе коммуникации.

3. **Барьеры отношения** – это психологический феномен, возникающий в процессе общения коммуникатора и реципиента. Речь идет о возникновении чувства неприязни, недоверия к коммуникатору, которое распространяется и на передаваемую им информацию.

**Примеры социальной перцепции**

Навыки перцептивного общения начинают формироваться с первых лет жизни, когда **ребенок начинает различать мимику родителей** и распознавать их эмоции. Чем сложнее механизмы восприятия, тем больше факторов воспринимает человек в рамках коммуникации с другими людьми. С их помощью он получает возможность для формирования полноценного впечатления о собеседнике и его характеристиках на основании полученной информации.

Если у человека проявляется интерес к новому знакомому, то предпринимает активные действия для получения как можно большего количества информации **о нем посредством вопросов** — такой подход позволяет лучше понять его внутренний мир и взгляды. Перцептивное общение заметно ускоряет адаптацию индивида в новой [социальной группе](https://dnevnik-znaniy.ru/znaj-i-umej/socialnye-gruppy.html), потому что в процесс коммуникации человек доносит до других сведения о себе и получает обратную связь от других участников группы.

**Компоненты перцептивной стороны общения**

Перцептивная сторона включает в себя совокупность процессов, среди них можно выделить:

* Оценка [невербальных](https://dnevnik-znaniy.ru/psixologiya/neverbalnoe-obshhenie-chto-eto-takoe-primery-vidy-znachenie.html) сигналов, транслируемых собеседником;
* Наблюдение за поведенческими установками;
* Формирование на основе полученной информации представлений о внутреннем мире собеседника;
* Формирование восприятия субъекта на эмоциональном уровне;
* Создание эффективной и прочной коммуникации.

Интерактивная сторона общения – это условная группа элементов общения, включающая в себя различные формы взаимодействия индивидов между собой при осуществлении ими совместной деятельности. То есть, сюда входят различные действия, которыми они оказывают влияние друг на друга, но не входит обмен информацией или эмоциями.

Структура интерактивной стороны общения включает следующие элементы:

* субъекты взаимодействия – индивиды, участвующие в процессе;
* взаимосвязь – отношения, которыми субъекты связаны между собой;
* взаимодействие – влияние, которое субъекты оказывают друг на друга;
* следствие – последствия взаимодействия для каждого из субъектов.

**3.2. Структура коммуникативного процесса.**

Коммуникационный процесс – это процесс передачи информации от одного человека к другому или между группами людей по разным каналам и при помощи коммуникативных средств: вербальных и невербальных.

Процесс коммуникации может иметь различные формы в зависимости от числа участников, целей, используемых каналов, средств. В научной и учебной литературе представлено большое количество моделей коммуникации, которые концептуально объясняют коммуникативные процессы и выступают инструментом управления ими. Наиболее часто предлагается следующая модель: ИСТОЧНИК – СООБЩЕНИЕ – КАНАЛ – ПОЛУЧАТЕЛЬ. Модель используется как средство познания процесса делового общения. Специалисты в области социальных коммуникаций выделяют пять компонентов процесса общения:

* Кто говорит? (Коммуникатор)
* Что сообщает? (Информация)
* Кому? (Коммуникант)
* По какому каналу? (Какими средствами?)
* С каким эффектом? (Результат обратной связи)

Обязательный компонент делового общения – обратная связь, т.е. сведения о характере и степени воздействия речи.

Основные элементы коммуникативного процесса

Первая модель коммуникативного процесса была предложена еще Аристотелем. В «Риторике» он ее описал следующим образом: *«Речь слагается из трех элементов: из самого оратора, из предмета, о котором он говорит, и из лица, к которому он обращается; оно-то и есть конечная цель всего (я разумею слушателя)»****.*** В этой модели Аристотель выделяет три основных элемента коммуникации: оратор – речь – слушатель.

Результативность процесса делового общения зависит от знаний, технологических навыков и умений оратора. Основные слагаемые коммуникативной репутации оратора:

1. Компетентность и профессионализм: компетентность – знание предмета разговора (Цицерон утверждал: «Речь должна расцветать и разворачиваться только на основе полного знания предмета»); профессионализм - умение изложить суть предмета разговора, информацию так, чтобы она была понята и принята нашим собеседником
2. Эрудиция предполагает не только глубокое знание предмета разговора, но и знание литературы, истории, искусства и т.д.
3. Авторитет- положение в обществе, знания, опыт, известность. Согласно данным социальной психологии, этот феномен можно отнести к психологическому фактору социальной установки, которая отличается неосознанным характером, но активно воздействует на сознательные элементы поведения.
4. Культура речи: четкость, ясность, доступность, логичность изложения; доказательство и аргументация, грамотность и выразительность.
5. Импровизация – способность говорить экспромтом, это более энергичная и эмоциональная речь.
6. Коммуникабельность – способность к общению.
7. Эмпатия, способность к сопереживанию, сочувствию.
8. Развитая интуиция.
9. Стрессоустойчивость.
10. Визуальная привлекательность – личное обаяние.

Коммуникационный процесс – это обмен информацией между двумя или более людьми.

Основная цель коммуникационного процесса – обеспечение понимания информации, являющейся предметом общения, т.е. сообщения. Однако сам факт обмена информацией не гарантирует эффективности общения участвовавших в обмене людей. Чтобы лучше понимать процесс обмена информацией и условия его эффективности, следует иметь представление о стадиях процесса, в котором участвуют двое или большее число людей.

Элементы и этапы процесса коммуникаций.

В процессе обмена информацией можно выделить четыре базовых элемента.

1.Отправитель, лицо, генерирующее идеи или собирающее информацию и передающее ее.

2.Сообщение, собственно информация, закодированная с помощью символов.

3.Канал, средство передачи информации.

4.Получатель, лицо, которому предназначена информация и которое интерпретирует ее.

При обмене информацией отправитель и получатель проходят несколько взаимосвязанных этапов. Их задача – составить сообщение и использовать канал для его передачи таким образом, чтобы обе стороны поняли и разделили исходную идею. Это трудно, ибо каждый этап является одновременно точкой, в которой смысл может быть искажен или полностью утрачен. Указанные взаимосвязанные этапы таковы:

Зарождение идеи.

Кодирование и выбор канала.

Передача.

Декодирование.

Хотя весь процесс коммуникаций часто завершается за несколько секунд, что затрудняет выделение этих этапов, проанализируем эти этапы, чтобы показать, какие проблемы могут возникнуть в разных точках.

Зарождение идеи.

Обмен информацией начинается с формулирования идеи или отбора информации. Отправитель решает, какую значимую идею или сообщение следует сделать предметом обмена. Многие попытки обмена информацией обрываются на этом первом этапе, поскольку отправитель не затрачивает достаточного времени на обдумывание идеи. На этом этапе необходимо осознать, какие идеи предназначены к передаче до того, как вы отправляете сообщение, а также оценить адекватность и уместность ваших идей с учетом конкретной ситуации и цели коммуникаций.

Кодирование и выбор канала.

Прежде чем передать идею, отправитель должен с помощью символов закодировать ее, использовав для этого слова, интонации и жесты. Такое кодирование превращает идею в сообщение.

Отправитель должен также выбрать канал, совместимый с типом символов, использованных для кодирования. К некоторым общеизвестным каналам относятся передача речи и письменных материалов, а также электронные средства связи, включая компьютерные сети, электронную почту, видеоленты и видеоконференции. Если канал непригоден для физического воплощения символов, передача невозможна. Картина иногда достойна тысячи слов, но не при передаче сообщения по телефону. Подобным образом может быть неосуществимым одновременный разговор со всеми работниками сразу. Можно разослать памятные записки, предваряющие собрания небольших групп, для обеспечения понимания сообщения и приобщения к проблеме. Если канал не слишком соответствует идее, зародившейся на первом этапе, обмен информацией будет менее эффективен. Выбор средства сообщения не должен ограничиваться единственным каналом. Часто желательно использовать два или большее число средств коммуникаций в сочетании. Процесс усложняется, поскольку отправителю приходится устанавливать последовательность использования этих средств и определять временные интервалы в последовательности передачи информации. Тем не менее, исследования показывают, что одновременное использование средств обмена устной и письменной информацией обычно эффективнее, чем, скажем, только обмен письменной информацией.

Передача.

На третьем этапе отправитель использует канал для доставки сообщения (закодированной идеи или совокупности идей) получателю. Речь идет о физической передаче сообщения, которую многие люди по ошибке и принимают за сам процесс коммуникаций. В то же время, как мы видели, передача является лишь одним из этапов, через которые необходимо пройти, чтобы донести идею до другого лица.

Декодирование.

После передачи сообщения отправителем получатель декодирует его. Декодирование — это перевод символов отправителя в мысли получателя. Если символы, выбранные отправителем, имеют точно такое же значение для получателя, последний будет знать, что именно имел в виду отправитель, когда формировалась его идея. Если реакции на идею не требуется, процесс обмена информации на этом должен завершиться.

Однако по ряду причин, получатель может придать несколько иной, чем в голове отправителя, смысл сообщению. С точки зрения руководителя, обмен информацией следует считать эффективным, если получатель продемонстрировал понимание идеи, произведя действия, которых ждал от него отправитель.

Обратная связь и шум. Обратная связь - это реакция на то, что услышано, прочитано или увидено. Информация (в вербальном или невербальном оформлении) отсылается назад отправителю, свидетельствуя о мере понимания, доверия к сообщению, усвоения и согласия с сообщением. При наличии обратной связи отправитель и получатель меняются коммуникативными ролями. Изначальный получатель становится отправителем и проходит через все этапы процесса обмена информацией для передачи своего отклика начальному отправителю, который теперь играет роль получателя. Эффективный обмен информацией должен быть двусторонне направленным: обратная связь необходима, чтобы понять, в какой мере сообщение было воспринято и понято. Обратная связь может способствовать значительному повышению эффективности обмена управленческой информацией. Согласно ряду исследований двусторонний информацией (при наличии возможностей для обратной связи) по сравнению с односторонним (обратная связь отсутствует), хотя и протекает медленнее тем не менее эффективнее снимает напряжения, более точен и повышает уверенность в правильности интерпретации сообщений.

*3.* *Система вербальной и невербальной коммуникации*.

Коммуникация должна быть эффективной и способствовать достижению целей участников общения, что предполагает выяснение следующих вопросов: каковы способы и средства коммуникации, как правильно ими пользоваться в процессе общения; как преодолеть коммуникативные барьеры непонимания и сделать коммуникацию успешной.

С давних времен в психологической литературе выделяли разделение коммуникации на два способа – ***вербальную и невербальную коммуникацию.***

Начнем с рассмотрения ***особенностей вербальной коммуникации.***

***3.3. Особенности вербальной коммуникации***

Термин «вербальная» происходит от латинского «verbum» – слово. В психологическом словаре коммуникация вербальная определена как «целенаправленный процесс передачи при помощи языка (языкового кода) некоторого мысленного содержания»

Вербальная коммуникация – это коммуникация словами и речью. Это процесс обмена информацией и эмоционального взаимодействия между людьми или группами при помощи речевых инструментов.

Вербальная коммуникация присуща только человеку, человеческому сообществу и в качестве обязательного условия предполагает усвоение языка. По своим коммуникативным возможностям она богаче невербальной коммуникации, но при этом, не может полностью ее заменить.

***Основными средствами вербальной коммуникации являются язык и речь,*** которые обеспечивают обмен информацией между индивидами.

Язык служит коммуникации и может быть назван коммуникативным процессом в чистом виде. Без языка любые формы общения становятся невозможными.

***Язык представляет собой систему знаков*,** набор грамматических, лексических, фонетических единиц, которые взаимодействуют между собой и используются для записи и передачи информации.

***Язык является средством вербального кодирования,*** по средством которого окружающий мир отображается в сознании человека. Язык является основой той картины мира, которая складывается у каждого человека и приводит в порядок огромное количество предметов и явлений, наблюдаемых в окружающем мире. Предмет и явление становятся доступными только тогда, когда им дается название.

Каждый народ, каждая культура имеет свою языковую систему, так называемую систему языковых кодов, которая служит вербальным инструментом общения в данном обществе. Языки разных культур имеют свои характеристики, свои коды. Для того, чтобы язык был удобен для коммуникации, он использует стереотипы с помощью которых люди одной языковой культуры обозначают общее для понимания. Коммуникативное воздействие в процессе вербальной коммуникации может осуществляться тогда, когда участники коммуникации имеют один и тот же, или подобные системы кодирования или декодирования. Другими словами, для взаимопонимания, собеседники должны говорить на одном языке.

Также, основным средством вербальной коммуникации является ***человеческая речь.***

**Речь** – вид коммуникативной деятельности человека, исторически сложившаяся форма общения людей. По экспериментальным данным, общение между людьми на две трети состоит из речевого взаимодействия. Речь является самым универсальным средством коммуникации, поскольку при передаче информации посредством речи, менее всего теряется смысл сообщения.

***Коммуникативная функция речи*** обеспечивает передачу знаний, чувств, отношений, намерений, включает информационный, экспрессивный, волеизъявительный компоненты.

Информационный компонент состоит в передаче опыта и знаний.

Экспрессивный компонент состоит в передаче чувств и отношений говорящего к предмету сообщения.

Волеизъявительный компонент подразумевает воздействие, подчинение слушателя замыслу говорящего.

***Модель вербального коммуникативного процесса***включает 5 элементов:

КТО? (передает сообщение) – Коммуникатор

ЧТО? (передается) - Сообщение (текст)

КАК? (осуществляется передача) – Канал

КОМУ? (направлено сообщение) – Аудитория

С КАКИМ ЭФФЕКТОМ? – Эффективность.

Слово существует в трех формах: слышимое, видимое и произносимое. В зависимости от этого различают две формы речи: ***внутреннюю и внешнюю.***

***Внутренняя речь* –** это особая, материально не выраженная форма речи, речь «для себя» и «про себя». Она формируется на основе внешней речи, в ней организуется и существует мысль, она выступает регулятором планирования деятельности.

***Для внутренней речи характерно:***

\* Она существует как кинестезический, слуховой или зрительный образ слова.

\* Ей присущи фрагментарность, отрывочность, ситуативность.

\* Она свернута: в ней опускается большинство членов предложения, остаются лишь слова, определяющие сущность мысли («телеграфный стиль»).

\* Она беззвучна.

***Внешняя речь* –** речь, материально оформленная в звуках или графически, обращённая к собеседнику или аудитории. Она имеет отчётливую языковую структуру, осуществляясь в форме слов и предложений.

***Внешняя речь,*** ее еще называют устной, слышимой речью – это уже речь, предназначенная для людей, находящихся рядом с вами. В устной речи общение ограничено условиями общего пространства и времени. Обычно собеседники хорошо видят друг друга или находятся на таком расстоянии, что могут услышать сказанные слова, что накладывает отпечаток на характер речи. При изменении условий, например, при разговоре по телефону, характеристики речи обычно меняются (она становится более краткой, менее обстоятельной и т. п.). Особенно значительно изменяется характер речевого общения при теле- и радиовещании, когда слушающий не имеет возможности подать реплику и получить на нее ответ.

Внешняя речь включает в себя ***устную и письменную речь, диалог и монолог*.**

На этой основе выделяют ***устную и письменную формы речевой коммуникации.*** Для каждой формы характерен ряд признаков, на основе которых определяются ***типы речевых коммуникаций.*** К таким признакам относят следующие:

***1) условия общения:***

\* прямое, или непосредственное общение с активной обратной связью (диалог) или с пассивной обратной связью (письменное распоряжение);

\* опосредованное общение (например, выступление по радио);

***2) количество участников:***

\* монолог (речь одного человека);

\*диалог (речь двух людей);

\* полилог (речь нескольких людей);

***3) цель общения:***

\* информирование;

\* убеждение;

\* развлечение;

***4) характер ситуации:***

\*деловое общение (доклад, лекция, дискуссия);

\* бытовое общение (разговор с близкими, и т.д.)

Любая речевая ситуация может быть отнесена к определенному типу. Например, если человек звонит приятелю, чтобы пригласить его в гости, их разговор можно охарактеризовать, как устную форму, непосредственное общение, диалог с целью убеждения, бытовую беседу.

Для каждого типа коммуникации существуют специфические языковые средства (слова, грамматические конструкции), тактика поведения, владение которыми на практике является необходимым условием достижения успеха в процессе речевой коммуникации.

***Различают четыре вида речевой деятельности: говорение, письмо, слушание и чтение.*** Первые два: говорение и письмо производят текст, слушание и чтение осуществляют восприятие. Присутствие этих видов деятельности в жизни человека неравномерно, меньше всего мы пишем, если только этого не требует профессиональная деятельность, больше всего слушаем и говорим (это может зависеть от личных качеств).

Указанные четыре вида речевой деятельности составляют основу процесса речевой коммуникации. От того насколько хорошо человек владеет навыками этих видов речевой деятельности, зависит эффективность речевого вербальной коммуникации. Кроме того, степень сформированности навыков речевой деятельности служит критерием оценки уровня владения языком и показателем общей культуры человека.

***3.4. Особенности невербальной коммуникации*.**

***Невербальная коммуникация*** – это коммуникационное взаимодействие между индивидами без использования речевых и языковых средств, представленных в прямой или какой-либо знаковой форме.

***К невербальным коммуникациям относятся все средства взаимодействия между людьми без применения слов.*** Общение и передача информации между собеседниками осуществляются через внешний образ, одежду, интонации, движения, жесты, мимику, пантомимику, изменение мизансцены общения. То есть к невербальному относится всё то, что окружает речь людей и оказывает непосредственное влияние на формирование озвученных с помощью речи текстовых сообщений. Инструментом такой коммуникации становится тело человека, обладающее широким диапазоном средств и способов передачи информации. Распространённое название, которое широко употребляется – невербалика или «язык тела».

Специалисты полагают, что при взаимодействии между людьми с помощью речи передаётся только 40 % всей информации, остальные 60 % приходятся на невербальные способы общения. Несомненно, основные мысли человек выражает, используя речь, но невербалика играет большую роль при понимании собеседника и выстраивании коммуникаций между индивидами.

Выделяют следующие основные функции невербальной коммуникации:

\* выражение межличностных отношений;

\* выражение чувств и эмоций;

\* управление процессами вербального общения (разговором);

\* обмен ритуалами;

\* регуляция самопредъявлений.

***Невербальная коммуникация включает следующие основные знаковые системы:***

1) оптико-кинетическую,

2) пара- и экстралингвистическую,

3) организацию пространства и времени коммуникативного процесса,

4) визуальный контакт.

***Оптико-кинетическая система знаков*** включает в себя жесты, мимику, пантомимику.

***Жест*** (от лат. gestus «движение тела») — некоторое действие или движение человеческого тела, или его части, имеющее определённое значение или смысл, то есть являющееся знаком или символом.

Широко используемые жесты включают в себя такое действие, как указывание на что-либо или кого-либо (это один из немногих жестов, чей смысл мало различается в разных странах), а также использование рук и тела синхронно с ритмами речи, чтобы подчёркивать некоторые слова или фразы.

Думаете, что привычный жест «Окей» во всех странах означает «Всё хорошо»? Действительно во многих культурах этот знак несет благоприятное значение, но только не в Бразилии. В этой стране знак «Окей» является оскорбительным (точно таким же, как у нас «Средний палец). Поэтому приехав в Бразилию, стоит забыть об этом простом жесте. Кстати, с 37 президентом США Ричардом Никсоном произошла курьезная ситуация. Президент прилетел в Бразилию и, выходя из самолёта, он показал жест «Окей» сразу двумя руками. Толпа встречающих президента людей была возмущена таким поведением.

***Термин «мимика»*** происходит от греческого слова mimikos — подражательный. Мимика представляет собой координированные движения мышц лица, отражающие психические состояния, чувства, эмоции. К мимике относят все изменения, которые можно наблюдать на лице человека, включая и психосоматические процессы, например, покраснение или побледнение. Каждое выражение лица является результатом сокращения многих его мышц.

Выражение лица является важнейшим источником информации о человеке, особенно о его чувствах, поскольку ни один человек не может сделать так, чтобы на протяжении длительного времени его лицо не отражало его внутреннюю жизнь. Именно мимические реакции собеседника свидетельствуют о его эмоциональном отклике, служат в качестве средства регуляции процесса коммуникации. Кроме того, лицевая экспрессия передает непосредственную информацию не только об испытываемых чувствах партнеров по общению, но и о способности сохранять над ними контроль.

Исследования показали, что при малоподвижном и невыразительном лице в процессе общения теряется до 10—15% информации. Общаясь, люди стремятся к обоюдности и испытывают дискомфорт, если мимика отсутствует.

В литературе отмечается более 20 000 описаний выражения лица. Чтобы как-то классифицировать их, крупнейшим американским специалистом в области психологии эмоций и межличностного общения ***П. Экманом была разработана методика, получившая название «Кодировочная система выражения лица».***

Она заключается в том, что лицо делится горизонтальными линиями на три зоны (глаза и лоб, нос и область носа, рот и подбородок). Затем выделяются шесть основных эмоций, наиболее часто выражаемых при помощи мимических средств: гнев, презрение, страдание, страх, удивление и радость. Фиксация эмоции «по зоне» позволяет регистрировать мимические движения более или менее определенно.

Например, гнев мышцы лба сдвинуты вовнутрь и вниз, придавая глазам угрожающее или нахмуренное выражение; глаза блестят, раскрыты или прищурены; ноздри расширены и крылья носа приподняты; губы либо плотно сжаты, либо оттянуты назад, принимая прямоугольную форму и обнажая стиснутые зубы; лицо часто краснеет.

***Пантомимика*** – выразительные движения человека (или изменения в походке, осанке, жестикуляции), при помощи которых передается сообщение о его психическом состоянии, переживаниях. В таком случае пантомимика имеет непроизвольный характер и мало контролируется сознанием. Наиболее информативна жестикуляция, с помощью которой сообщение речевой коммуникации может быть дополнено.

В каком-то смысле пантомимику можно назвать «телесной мимикой», которая так же индивидуальна, как и мимика. Человеку свойственно замечать проявление пантомимики, особенно если речь идет о близких ему людях, родных, друзьях. Так, мы можем узнать человека по походке или по тому, как он совершает какие-либо действия, которые мы привыкли наблюдать (как поправляет очки и так далее).

Значимость оптико-кинетической системы знаков в коммуникации настолько велика, что в настоящее время выделилась особая область исследований ***- кинесика,*** которая специально имеет дело с этими проблемами.

Например, в исследованиях М. Аргайла изучались частота и сила жестикуляции в разных культурах (в течение одного часа финны жестикулировали 1 раз, итальянцы - 80, французы - 20, мексиканцы - 180).

***Паралингвистическая система - это система вокализации,*** то есть качество голоса, его диапазон, тональность.

***Экстралингвистическая система*** - включение в речь пауз, других вкраплений, например, покашливания, плача, смеха, сам темп речи. Все эти дополнения увеличивают семантически значимую информацию, но не посредством дополнительных речевых включений, а околоречевыми приёмами.

***Организация пространства и времени коммуникативного процесса*** выступает также особой системой, несёт смысловую нагрузку как компонент коммуникативной ситуации. Так, например, размещение партнёров лицом друг к другу способствует возникновению контакта, символизирует внимание к говорящему.

Экспериментально доказано преимущественно некоторых пространственных форм организации общения как для двух партнёров по коммуникативному процессу, так и в массовых аудиториях.

Точно так же некоторые нормативы, разработанные в различных субкультурах, относительно временных характеристик общения выступают как своего рода дополнения к семантически значимой информации. Приход своевременно к началу дипломатических переговоров символизирует вежливость по отношению к собеседнику, напротив, опоздание истолковывается как проявление неуважения. В некоторых специальных сферах разработаны в деталях возможные различные допуски опозданий с соответствующими их значениями.

***Проксемика как специальная область, занимающаяся нормами пространственной и временной организации общения***, располагает большим экспериментальным материалом. Основатель проксемики Э. Холл, который называет проксемику «пространственной психологией», исследовал первые формы пространственной организации общения у животных. В случае человеческой коммуникации предложена особая методика оценки интимности общения на основе изучения организации его пространства.

***В каждой культуре выделяются проксемические дистанции –*** о***птимальные «зоны» для различных видов***

Так, Холл зафиксировал нормы приближения человека к партнёру по общению, свойственные американской культуре:

\* интимная дистанция (0–45 см, используется при общении самых близких людей);

\* персональная дистанция (45–120 см, используется при общении со знакомыми людьми);

\* социальная дистанция (120–400 см, используется при общении с чужим и людьми и при официальном общении);

\* публичная дистанция (400–750 см, используется при выступлениях и беседах с группой).

В русской общности сама система проксемических зон не столь стабильна и больше зависит от различных непространственных факторов. Разброс расстояний социального общения в русской культуре от 30 до 840 см.

Проксемическое поведение включает не только дистанцию, но и ***взаимную ориентацию людей в пространстве.***

Наиболее дружеским, способствующим установлению контакта будет взаиморасположение собеседников под прямым углом или рядом друг с другом.

Некоторое отчуждение или формальность будет создавать расположение друг напротив друга через стол или другие барьеры, а также, на разных уровнях.

На создание психологического климата существенное влияние оказывает не только расположение собеседников, но и ***форма столов, размер стула и различные аксессуары.***

Следующая специфическая знаковая система, используемая в коммуникативном процессе, это ***визуальный контакт*** – ***«контакт глаз»,*** имеющий место в визуальном общении. Исследования в этой области тесно связаны с общепсихологическими исследованиями в области зрительного восприятия - движения глаз. В социально-психологических исследованиях изучается частота обмена взглядами, длительность их, смена статики и динамики взгляда, избегание его и так далее. «Контакт глаз» на первый взгляд кажется такой знаковой системой, значение которой ограничено, например, пределами сугубо интимного общения.

В первоначальных исследованиях этой проблемы «контакт глаз» был привязан к изучению интимного общения. М. Аргайл разработал даже определённую «формулу интимности», выяснив зависимость степени интимности, в том числе и от такого параметра, как дистанция общения, в разной мере позволяющая использовать контакт глаз. Позже спектр таких исследований стал значительно шире: знаки, представляемые движением глаз, включаются в более широкий диапазон ситуаций общения. Есть работы о роли визуального общения для ребёнка. Выявлено, что ребёнку свойственно фиксировать внимание, прежде всего на человеческом лице: самая живая реакция обнаружена на два горизонтальных круга (аналог глаза). Как и все невербальные средства, контакт глаз имеет значение дополнения к вербальной коммуникации, то есть сообщает о готовности поддержать коммуникацию или прекратить её, поощряет партнёра к продолжению диалога, способствует тому, чтобы обнаружить полнее своё «Я», или, напротив, скрыть его.

Для всех четырёх систем невербальной коммуникации встаёт один общий вопрос методологического характера. Каждая из них использует свою собственную знаковую систему, которую можно рассмотреть, как определённый код. Всякая информация должна кодироваться, причём так, чтобы система кодификации и декодификации была известна всем участникам коммуникативного процесса. Но если в случае с речью эта система кодификации более или менее обще известна, то при невербальной коммуникации важно в каждом случае определить, что же можно здесь считать кодом, и, главное, как обеспечить, чтобы и другой партнёр по общению владел этим же самым кодом. В противном случае никакой смысловой прибавки к вербальной коммуникации описанные системы не дадут.

Все описанные системы невербальной коммуникации играют большую вспомогательную роль в коммуникативном процессе. Обладая способностью не только усиливать или ослаблять вербальное воздействие, все системы невербальной коммуникации помогают выявить такой существенный параметр коммуникативного процесса, как намерения его участников. Вместе с вербальной системой коммуникации эти системы обеспечивают обмен информацией, который необходим людям для организации совместной деятельности.

***На невербальный язык и отдельные его элементы оказывает влияние ряд факторов, а именно:***

**\*** национальная принадлежность (одинаковые жесты могут означать не одно и то же у разных народов);

\*состояние здоровья (у человека в болезненном состоянии меняются взгляд, звучание голоса, жесты обычно более вялые, хотя есть заболевания, сопровождающиеся повышенной возбудимостью, эмоциональностью);

\* профессия человека (слабое рукопожатие не всегда проявление слабости: может быть, профессия требует беречь пальцы);

\* уровень культуры, который влияет на набор жестов, представление об этикете, о правильном воспитании;

\* статус человека (чем выше стоит он на иерархической лестнице, тем более скуп на жесты, больше оперируя словами; жесты его становятся более утонченными);

\* принадлежность к группе (групповые традиции, нормы, правила могут существенно модифицировать пантомимику члена группы);

\* актерские способности (многие умеют играть не только словами, но и невербальными знаками);

\*возраст (в молодые годы одно и то же состояние может выражаться разными жестами; кроме того, возрастной фактор часто играет ту же роль, что и статус; с возрастом может снижаться скорость движений);

\*сочетание невербальных знаков (обычно состояние передается не одним, а несколькими элементами пантомимики; при нарушении гармонии между этими элементами складывается впечатление неискренности; то же относится к согласованию слов и жестов);

\*возможность проявить и воспринять невербальные средства общения (физическая преграда между партнерами затрудняет их полноценное восприятие, как например, при разговоре по телефону).

Выделяют следующие цели коммуникаций в организации:

• решение официальных задач производственного коллектива;

• удовлетворение социальных потребностей его членов (в общении, привязанности, информации и т. д.).

Весь путь от отправителя информации до её получателя называется каналом коммуникации (имеется в виду как физическая, так и социальная среда). Именно благодаря коммуникативным потокам, которые называют кровеносными сосудами организации, она существует как система.

Выделяют горизонтальный и вертикальные каналы коммуникации. По горизонтальному каналу передаётся информация между работниками одного уровня (с целью координации действий, совместного планирования, обмена мнениями), причём полнота и правильность её передачи составляют 90 %.

По вертикальным каналам происходит обмен информацией между различными уровнями организации. Нисходящий канал служит для направления информации от руководителя к подчинённым (постановка задач, инструктирование), его эффективность составляет 20 – 25 %. По восходящему каналу (эффективность – 10 %) информация в виде донесений об исполнении, проверках, личном мнении сотрудника доводится до руководства. Эффективность восходящей коммуникации можно повысить, если работник будет использовать общие с руководителем исходные данные и при этом знать, что его работа или сообщение не останутся без внимания, а руководитель обеспечит доступность для своих подчинённых.

В организации существуют также формальный (официальный) и неформальный (неофициальный) каналы связи. Формальные каналы установлены административно в соответствии с должностной структурой организации. К неформальным каналам коммуникаций относятся все те, которые не совпадают с официально установленными.

Можно выделить две основные причины, побуждающие работников использовать неформальные каналы:

• потребность членов организации в социальных контактах, которая в пределах официальных коммуникаций никогда не удовлетворяется полностью;

• низкая эффективность отдельных элементов официальной системы. Главное преимущество системы неформальных коммуникаций – гибкость, поэтому информация передаётся по неформальному каналу быстрее, чем по формальному, но проигрывает в достоверности. Необходим определённый баланс между формальными и неформальными каналами коммуникации. Если организация обладает только системой формальных коммуникаций, то процесс прохождения информации будет бюрократизироваться. Если превалирующей окажется система неформальных коммуникаций, это приведёт к распространению слухов и предположений, мешающих деятельности организации.

К причинам плохой коммуникации в организации можно отнести следующие:

1. Недостаточное понимание руководителем важности коммуникации, отсутствие обратной связи.

2. Неблагоприятный социально-психологический климат в организации (в этом случае возможно умышленное искажение информации).

3. Личностные особенности (неправильная оценка людей и событий, плохая структура сообщений, плохая память).

4. Неполнота воспринимаемой и передаваемой информации. Руководители могут опускать часть информации, действуя в соответствии со стереотипами: «Это знают все», «Это не должны знать все», «Это рано знать всем». Избыток информации нарушает стабильность и эффективность деятельности. Недостаточная информация порождает фрустрацию и стресс у человека, способствует возникновению слухов и вымыслов в организации. Неудовлетворительная коммуникация приводит к неудовлетворённости трудом, появлению слухов и сплетен, повышению текучести кадров и ухудшению социально-психологического климата организации в целом. Достаточность информации является условием эффективной деятельности организации. Наиболее удовлетворены работой и общением те подчинённые, которые получают своевременную и достаточную информацию. Достаточная информированность работника является одним из факторов мотивации. Информирование работника о текущих результатах его труда и оценке их руководителем позволяет на протяжении только одной смены повысить его производительность на 10 – 30 %.

Кроме внутриорганизационных каналов коммуникации существует ещё и внешний информационный поток – информация, приходящая в организацию извне и уходящая из неё. Этот поток невозможно контролировать и сознательно регулировать. Существует только один способ управления им – использование для создания привлекательного «образа предприятия» в глазах общественного мнения.

Совместимость и сработанность в процессе совместной деятельности Описанные выше приемы и способы вербальной и невербальной коммуникации обеспечивают обмен информацией, необходимой людям для организации совместной деятельности. В этой деятельности возникают понятия совместимости и сработанности. Межличностная совместимость - это приятие партнеров по общению в совместной деятельности. Приятие основано на оптимальном сочетании значимых для межличностного взаимодействия индивидуально-психологических характеристик партнеров по общению (ценностных ориентации, социальных установок, интересов, мотивов, потребностей, характеров, темпераментов, темпа и ритма психофизиологических реакций и т.п.). Оптимальное сочетание этих характеристик в одних случаях предполагает их сходство, в других - взаимодополняемость, либо то и другое.

Индивидуально-психологические характеристики не существуют сами по себе. Они проявляются в поведении и поступках человека. Межличностная совместимость сопровождается положительными эмоциями: возникновением взаимной симпатии, уважением, уверенностью в благополучном исходе будущих контактов между партнерами по общению. В результате психологической совместимости формируется потребность вместе решать жизненные проблемы, быть вместе. Особое значение психологическая совместимость приобретает в сложных условиях совместной жизнедеятельности, когда достижение общей цели происходит при дефиците средств, времени, пространства и количества необходимых участников совместной деятельности.

Различают четыре уровня совместимости: психофизиологический, психологический, социально-психологический и социологический. Психофизиологический уровень совместимости основывается на взаимодействии темпераментов, потребностей и других психофизиологических характеристик. Психологический уровень включает сочетаемость характеров, мотивов и стереотипов поведения. Социально-психологический уровень совместимости предполагает согласование функционально-ролевых ожиданий и действий. На социологическом уровне важно совпадение или сходство интересов, ценностных ориентации партнеров в совместной деятельности.

Когда в процессе совместной деятельности у партнеров появляются неприязнь, антипатия, негативные эмоции, это говорит о межличностной несовместимости. Возникает столкновение различных субъективных и объективных тенденций в мотивах, действиях, поведении партнеров по общению, которое ведет к конфликтам. От психологической совместимости следует отличать сработанность, под которой понимается согласованность в работе между ее участниками. Согласованность в работе - это единомыслие, общность точек зрения, единодушие, дружеские отношения. Если совместимость характеризуется субъективным удовлетворением партнеров от общения друг с другом, то сработанность определяется эффективностью их деятельности, непременным условием которой является также профессионализм. Для совместимости необходим высокий уровень взаимных сопереживаний, которые сопровождаются эмоционально-энергетическими затратами. Сработанность же не должна сопровождаться сильным сопереживанием, оно может быть минимальным. Здесь более существенно наличие у партнеров навыков и умений, а в профессиональной деятельности, высокий уровень мастерства и способность к сотрудничеству в решении совместных задач.

Таким образом, сработанность - это результат взаимодействия конкретных людей в конкретной деятельности. Сработанность отличается от совместимости меньшей степенью эмоционально-энергетических затрат партнеров. Эмоционально-энергетические затраты фиксируются на физиологическом уровне. Совместимость является условием и результатом возникновения межличностных симпатий, устойчивых положительных взаимоотношений. Совместимость не связана с продуктивностью, успешностью деятельности в отличие от сработанности, в которой продуктивность является главным компонентом. Понятие «сработанность» следует отличать от понятия «сплоченность», хотя они и близки по своему значению. При сработанности взаимное удовлетворение взаимодействием партнеров опосредовано деятельностью, предполагающей определенную степень ее успешности и эффективности.

У партнеров возникает удовлетворенность не только собой, но и партнерами, совместно выполняющими определенную работу в группе. Для определения понятия «сплоченность» кроме удовлетворенности взаимодействием партнеров по общению, опосредованной совместной деятельностью, привносится фактор, который удерживает людей именно в Данной группе - фактор «групповой динамики». Чувство сплоченности, принадлежности к группе людей, понимающих тебя и принимающих тебя таким, каков ты есть, решающих те же проблемы, что и ты, - вот далеко не полный перечень того, что формирует потребность в общении именно с данной группой. Таким образом, групповая сплоченность - это своего рода результирующая тех сил, которые удерживают людей в данной группе, К числу основных факторов групповой сплоченности относят сходство ценностных ориентации членов группы, ясность групповой цели, демократический стиль управления группой, относительно небольшая величина группы и ее престиж.

**3.5. Этика делового общения.**

Деловое общение – это взаимодействие людей, в котором его участники выполняют социальные роли, поэтому в нём запрограммированы конкретные цели общения, его мотивы, а также способы осуществления контактов. Деловое общение всегда имеет целевую направленность. Оно осуществляется для достижения какой-либо предметной договорённости.

Деловая беседа предполагает передачу или обмен информацией и мнениями по определённым вопросам и проблемам. Она может предварять переговоры или быть одним из элементов переговорного процесса, при этом здесь не обязательно принятие решений и заключение договоров.

Под деловой беседой понимается осмысленное стремление одного человека или группы людей посредством слова вызвать у другого человека или группы людей желание к действию, которое изменит хотя бы что-то в какой-либо ситуации или установит новые отношения между участниками беседы.

При проведении беседы следует руководствоваться психологическими принципами: • рациональность, контроль эмоциональных проявлений; • понимание собеседника; • содействие общению; • достоверность; • отказ от поучительного тона; • разграничение между собеседником и предметом разговора; • приоритет интересов, а не позиций; • выявление критериев: результат должен основываться на объективных нормах (правилах, инструкциях, законах, ценностях).

Деловая беседа имеет следующую структуру: 1. Подготовка к деловой беседе включает составление плана беседы на основе установления её основных задач, поиск подходящих путей для их решения, анализ внутренних и внешних возможностей осуществления плана беседы, прогноз возможного её исхода, сбор необходимой информации о собеседнике, отбор наиболее весомых аргументов для защиты своей позиции, выбор подходящей стратегии и тактики общения.

2. Установление места и времени встречи зависит от статуса собеседников, который определяет позицию «снизу» («Мне желательно посоветоваться с Вами»), «сверху» («Я жду Вас у себя в кабинете в 16.00») или «на равных» («Нам надо бы поговорить. Давай согласуем место и время встречи»).

3. В начале беседы ставятся следующие задачи: – установление контакта с собеседником; – привлечение внимания; – пробуждение интереса к беседе; – если необходимо – перехват инициативы. По первым фразам собеседников у них складывается впечатление друг о друге. По этой причине равносильны «самоубийству» следующие варианты начала беседы: • неуверенность в себе, обилие извинений («Извините, я Вам помешал», «Если у Вас есть время выслушать…»); • неуважение, пренебрежение к партнёру («Я проходил мимо и решил заскочить к Вам», «Давайте быстренько рассмотрим…»); • нападение, вызов, которые порождают у собеседника оборонительную позицию («Что за безобразие у Вас тут творится?»). К эффективным методам начала беседы относятся: • метод снятия напряжения (использование шутки, тёплые слова); • метод «зацепки»: кратко изложить ситуацию или проблему, увязав её с содержанием беседы (в качестве «зацепки» можно использовать личные впечатления от события, анекдотичный случай, необычный вопрос); • метод стимулирования воображения предполагает определение в начале беседы круга проблем, которые должны рассматриваться (с этой целью применяется постановка вопросов); • метод прямого подхода (т.е. непосредственный переход к делу без вступления): вкратце сообщить причины беседы, затем, быстро переходя от общих вопросов к частным, приблизиться к теме беседы; подходит для кратковременных, не очень важных деловых контактов.

4. Постановка проблемы и передача информации. Постановка цели беседы может быть различной: как проблема (тогда нужно её обсудить, выработать решение) или как задача (в этом случае даётся готовое решение, кратко описывается ситуация). В беседе может осуществляться манипулирование собеседником: внешне цель выглядит как проблема, но сама ситуация подталкивает к единственному решению. При «истерической демонстрации проблемы» целью является перекладывание ответственности за решение проблем на другого человека («Делай, что хочешь, но чтобы жалоб я больше не слышал!»). Можно предложить следующие рекомендации по передаче информации: – использовать язык собеседника; – начинать фразу с «вы-подхода» (не «Я хотел», а «Вы хотите»); – подбирать способ передачи информации в соответствии с мотивами, уровнем информированности и профессиональной компетентности собеседника; – стремиться перейти от монолога к диалогу; – наблюдать за невербальными реакциями собеседника и в соответствии с ними гибко менять поведение; – присоединение к собеседнику (к его дыханию, голосу, репрезентативной системе) позволяет достичь лучшего понимания и более тесного контакта.

5. Фаза аргументации. Для достижения аргументации важно оперировать ясными, точными и убедительными аргументами, достоверными для собеседника. Способ и темп аргументации должны соответствовать темпераменту партнёра. Излишне убедительная аргументация вызывает отпор со стороны агрессивного собеседника. Следует избегать простого перечисления фактов, лучше предложить к рассмотрению преимущества или последствия, их них вытекающие.

6. Фаза нейтрализации замечаний играет решающую роль. Если ваши доводы вызвали возражения оппонентов, то: – выслушивайте сразу несколько возражений, не перебивайте собеседника; – не спешите с ответом, пока не поймёте суть возражения; – выясните, действительно ли возражение вызвано различием точек зрения или вы неправильно сформулировали суть вопроса; – вопросы задавайте так, чтобы собеседник оказался перед необходимостью выбора между двумя вариантами («Иван Иванович, так вы даёте добро на нашу инициативу или нет?»); – проявляйте уважение к собеседнику, даже если его позиция ошибочна; будьте сдержанны в личных оценках, не допускайте превосходства; – контролируйте реакции; – если собеседник не прав, признайте это; – будьте лаконичны.

7. Поиск оптимального или приемлемого решения зависит от стиля взаимодействия (сотрудничество или авторитарное давление). Необходимо быть уверенным и спокойным. Следует приберечь один сильный аргумент и использовать его, если в момент принятия решения собеседник начнёт колебаться. Вместе с тем нужно помнить, что с помощью правды и манипуляций можно вынудить партнёра принять решение, но нельзя создать корректные деловые отношения.

8. Фиксация договорённости и выход из контакта. Итоги беседы можно зафиксировать на бумаге. Следует поблагодарить собеседника, поздравить его с принятием решения.

9. Самоанализ итогов и хода встречи позволяет осознать допущенные просчёты, наметить дальнейшую тактику общения.

**Лекция 4. Социальная** **психология** **общностей** **и** **социальных**

**институтов.**

План лекции:

4.1. Понятие и классификация социальных институтов. Социально-психологический аспект социальных институтов.

4.2. Классификация общностей (групп). Понятие «малой группы». Классификация малых групп. Общая характеристика динамических процессов в малой группе.

4.3. Механизмы формирования малых групп.

4.4. Психологические особенности формирования команды и работы в команде. Феномен группового давления.

4.5. Понятие «лидер» в социальной психологии.

**4.1. Понятие и классификация социальных институтов.**

Социальный институт представляет собой устойчивую форму организации и регулирования общественной жизни. Его можно определить, как совокупность ролей и статусов, предназначенных для удовлетворения определенных социальных потребностей. Любое общество формируется и развивается с помощью социальных институтов общества.

Социальный институт является одной из основных категорий социологии. В ней отражаются определенные организационные формы социальных действий и процессов, общие роли социальных общностей и групп. Простейшие виды и взаимодействия - это то, из которого складываются сложные социальные институты. Возникновение социальных институтов прямо детерминировано образованием коллективов, общностей, групп. Это потребность всего социума, связанная с гарантиями непрерывной социальной жизни, с коммуникацией, производством продуктов и услуг, их распределением, с защитой граждан, их размещением по социальным позициям, с поддержанием социального порядка и сплоченностью социальных групп.

Социальные институты являются важной формой социальных связей и, вместе с тем, инструментом их формирования.

Общество поддерживает деятельность институтов путем капиталовложений в них и подготовкой кадров. Социальный институт объективирован, структурирован, функционален. Успех деятельности института зависит и от четкого определения целей, и от рационального разделения труда, его организации, и от признания его престижа.

Социальные институты подразделяются на пять видов:

1. экономические институты, которые служат производству и распределению ценностей и услуг;

2. политические институты, которые регулируют их использование и связаны с властью;

3. институты стратификации, детерминирующие распределение позиций и ресурсов;

4. институты родства, которые связаны с браком, семьей и социализацией молодежи;

5. культурные институты, связанные с религиозной, научной и художественной деятельностью.

Функции и дисфункции социальных институтов.

При всем различии социальных институтов они имеют общие типологические признаки и прежде всего цель деятельности. Институты могут быть монофункциональными (реализуют какую-нибудь одну функцию) и полифункциональными (реализуют ряд основных и неосновных функций). Институт всегда имеет позицию и как мы показали, набор выполняемых им ролей. Эти роли в одном и том же институте могут быть амбивалентными, т.е. содержать в себе противоречивые, но взаимопроникающие значения (примером служит армия). Обязательными для института являются санкции (наказание или поощрение), обеспечивающие поддержку желаемого поведения и ограничение при помощи власти всего того, что мешает нормальному функционированию социальной системы. Несомненно, основой взаимодействия института с общественной средой является реализация его главной функции - обеспечение условий для удовлетворения конкретных социальных потребностей. Они в процессе общественного функционирования меняются. Соответственно этому меняются содержание деятельности социального института и способ его связи с обществом.

Для социологии как науки весьма важен анализ ситуации, когда социальные потребности не находят соответствующего отражения в деятельности института. Возникают, как говорят социологи, «дисфункции», т.е. институт перестает соответствовать общественным потребностям. Социология призвана проникать в истоки, находить формы проявления возникающих противоречий и пути их разрешения. Например, фиксируется неясность цели института, размываются функции, падает его авторитет среди населения. Устранить эти деформации непросто. Сложность состоит в том, что, однажды возникнув, социальный институт и в условиях нарастающей дисфункциональности продолжает действовать, работать «на себя», на свои интересы, не совпадающие с общественными.

**4.2 Классификация общностей (групп). Понятие «малой группы». Классификация малых групп. Общая характеристика динамических процессов в малой группе.**

Итак, что же такое «большая социальная группа»? Исходя из общих принципов понимания группы, мы не можем, конечно, дать чисто количественное определение этого понятия. «Большие» в количественном отношении образования людей разделяются на два вида: случайно, стихийно возникшие, достаточно кратковременно существующие общности, куда относятся толпа, публика, аудитория, и в точном значении слова социальные группы, т.е. группы, сложившиеся в ходе исторического развития общества, занимающие определенное место в системе общественных отношений каждого конкретного типа общества и потому долговременные, устойчивые в своем существовании. К этому второму виду следует отнести прежде всего социальные классы, различные этнические группы (как их главную разновидность — нации), профессиональные группы, половозрастные группы (с этой точки зрения в качестве группы могут быть рассмотрены, например, молодежь, женщины, пожилые люди и т.д.). В данной главе рассматриваются принципы исследования групп именно этого типа, что представляет особый интерес, так как эти группы имеют наибольшее значение для понимания психологических характеристик исторического процесса.

Для всех выделенных таким образом больших социальных групп характерны некоторые общие признаки, отличающие эти группы от малых групп. В больших группах существуют специфические регуляторы социального поведения, которых нет в малых группах. Это — нравы, обычаи и традиции. Их существование обусловлено наличием специфической общественной практики, с которой связана данная группа, относительной устойчивостью, с которой воспроизводятся исторические формы этой практики. Рассмотренные в единстве особенности жизненной позиции таких групп вместе со специфическими регуляторами поведения дают такую важную характеристику, *как образ жизни группы.* Его исследование предполагает изучение особых форм общения, особого типа контактов, складывающихся между людьми. В рамках определенного образа жизни приобретают особое значение интересы, ценности, потребности. Не последнюю роль в психологической характеристике названных больших групп играет зачастую наличие *специфического языка*. Для этнических групп — это само собой разумеющаяся характеристика, для других групп «язык» может выступать как определенный жаргон, например, свойственный профессиональным группам, такой возрастной группе, как молодежь.

Теперь можно ответить на методологический вопрос: **какова структура психологии больших социальных групп?** При ответе на него необходимо обратиться к некоторым принципиальным положениям социологической теории.

Структура психологии большой социальной группы включает в себя целый ряд элементов. В широком смысле это — различные психические свойства, психические процессы и психические состояния, подобно тому как этими же элементами обладает психика отдельного человека. Выделяют две составные части в ее содержании: 1) психический склад как более устойчивое образование (к которому могут быть отнесены социальный или национальный характер, нравы, обычаи, традиции, вкусы и т.п.) и 2) эмоциональная сфера как более подвижное динамическое образование (в которую входят потребности, интересы, настроения). Каждый из этих элементов должен стать предметом специального социально-психологического анализа.

Более подробно о каждой части.

1. «психический склад» обычно описывается как некоторый психический облик, проявляющийся в определенном способе поведения и деятельности, на основании которого можно реконструировать те нормы, которыми руководствуется данная социальная группа. Этот облик проявляется в социальном характере. Из традиций других научных дисциплин — истории, философии, культурологии — можно почерпнуть большой материал относительно проявлений различных черт социального характера, свойственных тому или иному классу, особенно в поворотные эпохи исторического развития, но в собственно социально-психологической литературе проблема эта занимает весьма скромное место. Термин «социальный характер» широко представлен в трудах неофрейдистского направления, в частности в работах Э. Фромма. Для него социальный характер — это связующее звено между психикой индивида и социальной структурой общества. Формы социального характера не привязаны у Фромма к определенным социальным классам, но соотносятся с различными историческими типами самоотчуждения человека — с человеком эпохи раннего капитализма («накопительский тип»), эпохи 20-х гг. XX века («рыночный тип», связанный с обществом «тотального отчуждения») и т.п. (Фромм, 1993).

Социальный характер определяется описательно как то, что проявляется в типичном устоявшемся образе действий представителей разных классов в разных ситуациях их жизнедеятельности и отличает представителей данного класса от представителей других классов. Эти описания не являются достаточно строгими и дальнейшая их конкретизация, очевидно, зависит не только от новых фактов, полученных в исследованиях, но и от общетеоретической разработки проблемы характера вообще, в том числе в общей психологии. При этом могут быть использованы описания, содержащиеся в социологической литературе.

Кроме социального характера, психический склад раскрывается в привычках и обычаях, а также в традициях класса. Все эти образования играют роль регуляторов поведения и деятельности членов социальной группы, а потому имеют огромное значение в понимании психологии группы, дают важнейшую характеристику такого комплексного признака класса, как его образ жизни. Социально-психологический аспект исследования образа жизни, в частности, в том и состоит, чтобы в рамках объективного положения класса определить и объяснить доминирующий образ поведения основной массы представителей этого класса в массовых, типичных ситуациях повседневной жизни. Привычки и обычаи складываются под влиянием определенных жизненных условий, но в дальнейшем закрепляются и выступают именно как регуляторы поведения. Анализ привычек и обычаев есть собственно социально-психологическая проблема. Методы исследования этой проблемы близки к традиционным психологическим методам, поскольку здесь возможно использование методик наблюдения. Что же касается традиций, то часть их воплощена в предметах материальной культуры, и потому к изучению их применимы методики, известные в психологии под названием анализа продуктов деятельности.

2. Несмотря на многочисленные противоречия и споры относительно содержания национального характера, в конкретных исследованиях обычно наблюдается довольно большое единодушие при описании черт национального характера у отдельных национальных групп (храбрость, трудолюбие, сдержанность и пр.). Что же касается сущности и природы национального характера, то здесь возникает много дискуссионных проблем: о соотношении национального характера и характера конкретных представителей данной национальной группы; о том, могут ли определенные черты характера быть исключительным достоянием одной национальной группы и полностью отсутствовать у другой. Национальный характер в качестве элемента психического склада может быть рассмотрен лишь как фиксация каких-то типических черт, которые проявляются наиболее отчетливо именно в тех случаях, когда выступают не отдельные люди, а группы. При выявлении таких типических, общих черт национального характера нельзя их абсолютизировать: во-первых, потому что в реальных обществах в любой группе людей переплетаются национальные и социальные характеристики. Во-вторых, потому, что любая черта из выделенных в национальных характерах различных групп не может быть жестко привязана только к данной нации; каждая из них, строго говоря, является общечеловеческой: нельзя сказать, что какому-то народу присуще трудолюбие, а другому — общительность. Поэтому речь идет не столько о каких-то «наборах» черт, сколько о степени выраженности той или другой черты в этом наборе, о специфике ее проявления. Недаром литература фиксирует, например, специфику английского юмора (хотя чувство юмора свойственно, естественно, не только англичанам), итальянской зкспансивности (хотя в не меньшей степени экспансивными являются и испанцы) и т.д.

Основной сферой проявления национального характера является разного рода деятельность, поэтому исследование национального характера возможно при помощи изучения продуктов деятельности: наряду с исследованием обычаев и традиций особую роль играет здесь анализ народного искусства и языка. Язык важен еще и потому, что передача черт национального характера осуществляется в процессе социализации прежде всего при посредстве языка. Относительная устойчивость черт национального характера, несмотря на изменчивость социальной среды, объясняется тем, что возникает определенная инерция, обеспечиваемая путем межпоколенной передачи опыта.

Эмоциональная сфера включает в себя этническую идентификацию и этническое самосознание. Эти характеристики относятся к сознанию человеком своей принадлежности к определенной этнической группе и эмоциональное переживание этого факта, т.е. восприятие и переживание культурных отличий своей группы от других. Этому процессу сопутствует возникновение этнических стереотипов.

Присущая всякой группе психическая общность выражается, как известно, в формировании определенного «мы-чувства». Для этнических групп «мы-чувство» фиксирует осознание особенностей своей собственной группы, отличие ее от других групп.

**Общая характеристика и типы стихийных групп.** При общей классификации больших социальных групп уже говорилось о том, что существует особая их разновидность, которую в строгом смысле слова нельзя назвать «группой». Это кратковременные объединения большого числа лиц, часто с весьма различными интересами, но тем не менее собравшихся вместе по какому-либо определенному поводу и демонстрирующих какие-то совместные действия. Членами такого временного объединения являются представители разных больших организованных групп: классов, наций, профессий, возрастов и т.д. Такая «группа» может быть в определенной степени кем-то организована, но чаще возникает стихийно, не обязательно четко осознает свои цели, но тем не менее может быть весьма активной. Такое образование никак нельзя считать «субъектом совместной деятельности», но и недооценивать его значение также нельзя. В современных обществах от действий таких групп часто зависят принимаемые политические и социальные решения. Среди стихийных групп в социально-психологической литературе чаще всего выделяют толпу, массу, публику. Как отмечалось выше, история социальной психологии в определенной степени «начиналась» именно с анализа таких групп (Лебон, Тард и др.).

**Толпа** образуется на улице по поводу самых различных событий: дорожно-транспортного происшествия, поимки правонарушителя, недовольства действиями представителя власти или просто проходящего человека. Длительность ее существования определяется значимостью инцидента: толпа зевак может разойтись, как только элемент зрелищности ликвидирован. В другом случае, особенно, когда это связано с выражением недовольства каким-либо социальным явлением (не привезли продукты в магазин, отказались принимать или выдавать деньги в сберкассе) толпа может все более и более возбуждаться и переходить к действиям, например к движению в сторону какого-либо учреждения. Ее эмоциональный накал может при этом возрастать, порождая агрессивное поведение участников, в толпе могут возникать элементы организации, если находится человек, который сумеет ее возглавить. Но если даже такие элементы возникли, они очень нестабильны: толпа легко может и смести возникшую организованность. Стихия остается основным фоном поведения толпы, приводя часто к его агрессивным формам.

**Масса** обычно описывается как более стабильное образование с довольно нечеткими границами. Масса может выступать не обязательно как сиюминутное образование, подобно толпе; она может оказаться в значительно большей степени организованной, когда определенные слои населения достаточно сознательно собираются ради какой-либо акции: манифестации, демонстрации, митинга. В этом случае более высока роль организаторов: они обычно выдвигаются не непосредственно в момент начала действий, а известны заранее как лидеры тех организованных групп, представители которых приняли участие в данном массовом действии. В действиях массы поэтому более четки и продуманы как конечные цели, так и тактика поведения. Вместе с тем, как и толпа, масса достаточно разнородна, в ней тоже могут как сосуществовать, так и сталкиваться различные интересы, поэтому ее существование может быть неустойчивым.

**Публика** представляет собой еще одну форму стихийной группы, хотя элемент стихийности здесь слабее выражен, чем, например, в толпе. Публика — это тоже кратковременное собрание людей для совместного времяпрепровождения в связи с каким-то зрелищем — на трибуне стадиона, в большом зрительном зале, на площади перед динамиком при прослушивании важного сообщения. В более замкнутых помещениях, например в лекционных залах, публику часто именуют аудиторией. Публика всегда собирается ради общей и определенной цели, поэтому она более управляема, в частности в большей степени соблюдает нормы, принятые в избранном типе организации зрелищ. Но и публика остается массовым собранием людей, и в ней действуют законы массы. Достаточно и здесь какого-либо инцидента, чтобы публика стала неуправляемой. Известны драматические случаи, к которым приводят неуемные страсти, например, болельщиков футбола на стадионах и т.п.

Общие черты различных типов стихийных групп позволяют говорить о сходных средствах коммуникативного и интерактивного процесса в этих группах. Общественное мнение, представленное в них, дополняется информацией, полученной из разных источников. С одной стороны, из официальных сообщений средств массовой информации, которые в условиях массового поведения часто произвольно и ошибочно интерпретируются. С другой стороны, в подобных группах популярен иной источник информации — различного рода слухи и сплетни. У них — свои законы распространения и циркулирования, что выступает предметом специальных исследований в

социальной психологии. Этот источник служит средством не только дополнения, но и проверки информации, поступившей из официальной пропаганды (Шерковин, 1975. С. 286). Образовавшийся таким образом сплав суждений и утверждений начинает функционировать в массе или толпе, играя роль побудителя к действиям. При этом утрачивается необходимость собственной интерпретации информации, происходит групповое стимулирование действий. Возникает особый эффект доверия именно к той информации, которая получена «здесь и теперь» без всякой потребности проверки ее достоверности. Именно это и порождает специфические формы общения и взаимодействия.

Таким образом, отсутствие длительного контакта между людьми в таких ситуациях не снимает вопроса о том, что общение и здесь крайне важно и значимо для жизнедеятельности людей, так же как и специфические средства их воздействия друг на друга. К сожалению, в связи с переходом социальной психологии к активному развертыванию экспериментальных исследований, перенесению акцента на малую группу интерес к этим способам воздействия на большом отрезке истории науки оказался утраченным. Лишь в последнее время эти проблемы вновь стали привлекать к себе внимание.

*Что же касается самих способов воздействия, реализуемых в стихийных группах, то они достаточно традиционны.*

**Заражение** с давних пор исследовалось как особый способ воздействия, определенным образом интегрирующий большие массы людей, особенно в связи с возникновением таких явлений, как религиозные экстазы, массовые психозы и т.д. Феномен заражения был известен, по-видимому, на самых ранних этапах человеческой истории и имел многообразные проявления: массовые вспышки различных душевных состояний, возникающих во время ритуальных танцев, спортивного азарта, ситуаций паники и пр. В самом общем виде заражение можно определить как бессознательную невольную подверженность индивида определенньм психическим состояниям. Она проявляется не через более или менее осознанное принятие какой-то информации или образцов поведения, а через передачу определенного эмоционального состояния, или «психического настроя» (Парыгин , 1971. С. 10).

Особой ситуацией, где усиливается воздействие через заражение, является ситуация паники. **Паника** возникает в массе людей как определенное эмоциональное состояние, являющееся следствием либо дефицита информации о какой-либо пугающей или непонятной новости, либо избытка этой информации. Сам термин происходит от имени греческого бога Пана, покровителя пастухов, пастбищ и стад, вызывавшего своим гневом безумие стада, бросавшегося в огонь или пропасть по незначительной причине. Непосредственным поводом к панике является появление какого-то известия, способного вызвать своеобразный шок. В дальнейшем паника наращивает силу, когда включается в действие рассмотренный механизм взаимного многократного отражения. Заражение, возникающее при панике, нельзя недооценивать, в том числе и в современных обществах. Широко известен пример возникновения массовой паники в США 30 октября 1938 г. после передачи, организованной радиокомпанией Эн-би-си по книге Г. Уэллса «Война миров». Массы радиослушателей самых различных возрастных и образовательных слоев (по официальным данным, около 1 200 000 человек) пережили состояние, близкое к массовому психозу, поверив во вторжение марсиан на Землю. Хотя многие из них точно знали, что по радио передается инсценировка литературного произведения (трижды это объяснялось диктором), приблизительно 400 тыс. человек «лично» засвидетельствовали «появление марсиан». Это явление было специально проанализировано американскими психологами.

Мера, в которой различные аудитории поддаются заражению, зависит, конечно, и от общего уровня развития личностей, составляющих аудиторию, и — более конкретно — от уровня развития их самосознания. В этом смысле справедливо утверждение, что в современных обществах заражение играет значительно меньшую роль, чем на начальных этапах человеческой истории. Справедливо отмечено, что чем выше уровень развития общества, тем критичнее отношение индивидов к силам, автоматически увлекающим их на путь тех или иных действий или переживаний, тем, следовательно, слабее действие механизма заражения (Поршнев, 1968).

**Внушение** представляет собой особый вид воздействия, а именно целенаправленное, неаргументированное воздействие одного человека на другого или на группу. При внушении осуществляется процесс передачи информации, основанный на ее некритическом восприятии. Часто всю информацию, передаваемую от человека к человеку, классифицируют с точки зрения меры активности позиции коммуникатора, различая в ней сообщение, убеждение и внушение. Именно эта третья форма информации связана с некритическим восприятием. Предполагается, что человек, принимающий информацию, в случае внушения не способен на ее критическую оценку. Естественно, что в различных ситуациях и для различных групп людей мера неаргументированности, допускающая некритическое принятие информации, становится весьма различной.

Явление внушения исследуется в психологии очень давно, правда, в большей степени оно изучено в связи с медицинской практикой или с некоторыми конкретными формами обучения. Внушение, «суггестия», как социально-психологическое явление обладает глубокой спецификой, поэтому правомерно говорить об особом явлении «социальной суггестии». В остальном в социально-психологическом исследовании сохраняется терминология, используемая в других разделах психологической науки, изучающей это явление: человек, осуществляющий внушение, называется суггестор; человек, которому внушают, т.е. выступающий объектом внушения, называется суггеренд. Явление сопротивления внушающему воздействие называется контрсуггестией. В отечественной литературе впервые вопрос о значении социальной суггестии был поставлен в работе В.М. Бехтерева «Внушение и его роль в общественной жизни» (1903). При анализе внушения как специфического средства воздействия встает, естественно, вопрос о соотношении внушения и заражения.

С другой стороны, внушение отличается от убеждения тем, что непосредственно вызывает определенное психическое состояние, не нуждаясь в доказательствах и логике (Бехтерев, 1903). Убеждение, напротив, построено на том, чтобы с помощью логического обоснования добиться согласия от человека, принимающего информацию. При внушении же достигается не согласие, а просто принятие информации, основанное на готовом выводе, в то время как в случае убеждения вывод должен быть сделан принимающим информацию самостоятельно. Поэтому убеждение представляет собой преимущественно интеллектуальное, а внушение — преимущественно эмоционально-волевое воздействие.

В прикладном плане исследования внушения имеют большое значение для таких сфер, как **пропаганда и реклама.** Роль, которая отводится внушению в системе средств пропагандистского воздействия, различна в зависимости от того, какого рода пропаганда имеется в виду, каковы ее цели и содержание. Хотя основная черта пропаганды — апелляция к логике и сознанию, а средства, разрабатываемые здесь, — это преимущественно средства убеждения, все это не исключает присутствия определенных элементов суггестии. Метод внушения выступает здесь как метод своеобразного психопрограммирования аудитории, т.е. относится к методам манипулятивного воздействия. Особенно очевидным является применение этого метода в области рекламы. Здесь разработана особая концепция «имиджа», который выступает как звено в механизме суггестии. Имидж — это специфический «образ» воспринимаемого предмета, когда ракурс восприятия умышленно смещен и акцентируются лишь определенные стороны объекта. Поэтому достигается иллюзорное отображение объекта или явления. Между имиджем и реальным объектом существует так называемый разрыв в достоверности, поскольку имидж сгущает краски образа и тем самым выполняет функцию механизма внушения. Имидж строится на включении эмоциональных апелляций, и искусство рекламы в том и состоит, чтобы обеспечить психологически действие суггестивных сторон имиджа. Практика создания имиджа используется не только в рекламе, но и в политике, например, в период избирательных кампаний. В массовом поведении стихийных групп имидж выдвинутых толпой лидеров также приобретает большое значение как фактор психологического воздействия, осуществляющего путем внушения регуляцию поведения массы людей.

**Подражание** также относится к механизмам, способам воздействия людей друг на друга, в том числе в условиях массового поведения, хотя его роль и в иных группах, особенно в специальных видах деятельности, также достаточно велика. Подражание имеет ряд общих черт с уже рассмотренными явлениями заражения и внушения, однако его специфика состоит в том, что здесь осуществляется не простое принятие внешних черт поведения другого человека или массовых психических состояний, но воспроизведение индивидом черт и образцов демонстрируемого поведения. В истории социальной психологии подражанию уделено большое место. Как уже отмечалось, разработка идей о роли подражания в обществе характерна для концепции Г. Тарда, которому принадлежит так называемая теория подражания. В основных чертах эта теория сводится к следующему: фундаментальным принципом развития и существования общества служит подражание. Именно в результате подражания возникают групповые нормы и ценности. Подражание выступает как частный случай более общего «мирового закона повторения». Если в животном мире этот закон реализуется через наследственность, то в человеческом обществе — через подражание. Оно выступает источником прогресса: периодически в обществе совершаются изобретения, которым подражают массы. Эти открытия и изобретения входят впоследствии в структуру общества и вновь осваиваются путем подражания. Оно непроизвольно, и может быть рассмотрено как «род гипнотизма», когда осуществляется «воспроизведение одного мозгового клише чувствительной пластинкой другого мозга» (Тард, 1892).

**Социальные движения.** Социальные движения — особый класс социальных явлений, который должен быть рассмотрен в связи с анализом психологической характеристики больших социальных групп и массового стихийного поведения. Социальное движение представляет собой достаточно организованное единство людей, ставящих перед собой определенную цель, как правило, связанную с каким-либо изменением социальной действительности. Социальные движения обладают различным уровнем: это могут быть широкие движения с глобальными целями (борьба за мир, за разоружение, против ядерных испытаний, за охрану окружающей среды и т.п.), локальные движения, которые ограничены либо территорией, либо определенной социальной группой (против использования полигона в Семипалатинске, за равноправие женщин, за права сексуальных меньшинств и т.д.) и движения с сугубо прагматическими целями в очень ограниченном регионе (за смещение кого-либо из членов администрации муниципалитета).

Вторая проблема касается соотношения позиций большинства и меньшинства в любом массовом, в том числе социальном движении. Эта проблема является одной из центральных в концепции С. Московией (Московией, 1984). Учитывая неоднородность социальных движений, объединение в них представителей разных социальных групп, а также специфические формы действий (высокий эмоциональный накал, наличие разноречивой информации), можно предположить, что во всяком социальном движении актуальна проблема выделения «несогласных», более радикальных, решительных и т.д. Иными словами, в движении легко обозначается меньшинство. Неучет его позиции может ослабить движение. Следовательно, необходим диалог, обеспечивающий права меньшинства, перспективы для торжества и его точки зрения.

В концепции С. Московией предлагаются характеристики условий, при которых меньшинство может рассчитывать на влияние в движении. Главное из них — последовательный стиль поведения. Под этим понимается обеспечение последовательности в двух «сечениях»: в синхронии (единодушие участников в каждый данный момент) и диахронии (стабильность позиции и поведения членов меньшинства во времени). Только при соблюдении таких условий переговоры меньшинства с большинством (а это неизбежно во всяком движении) могут быть успешными. Необходима проработка также и самого стиля переговоров: умение достигать компромисса, снимать излишнюю категоричность, готовность к продвижению по пути поиска продуктивного решения.

Третья проблема, возникающая в социальном движении, — это проблема лидера или лидеров. Понятно, что лидер такого специфического типа массового поведения должен обладать особыми чертами. Наряду с тем, что он должен наиболее полно выражать и отстаивать цели, принятые участниками, он должен и чисто внешне импонировать довольно большой массе людей. Имидж лидера социального движения должен быть предметом его повседневного внимания. Как правило, прочность позиции и авторитета лидера в значительной мере обеспечивает успех движения. Эти же качества лидера способствуют и удержанию движения в принятых рамках поведения, не допускающих легкости изменения избранной тактики и стратегии действий (Яницкий, 1991).

Малая группа.

Проблема малой группы является наиболее традиционной и хорошо разработанной проблемой социальной психологии. Интерес к исследованию малых групп возник очень давно, по существу немедленно вслед за тем, как начала обсуждаться проблема взаимоотношения общества и личности и, в частности, вопрос о взаимоотношении личности и среды ее формирования. Интуитивно любым исследователем, приступающим к анализу этой проблемы, малая группа «схватывается» как та первичная среда, в которой личность совершает свои первые шаги и продолжает далее свой путь развития. Очевидным является тот простой факт, что с первых дней своей жизни человек связан с определенными малыми группами, причем не просто испытывает на себе их влияние, но только в них и через них получает первую

информацию о внешнем мире и в дальнейшем организует свою деятельность.

**Определение малой группы и ее границы.** «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».

«малая группа — это группа, в которой общественные отношения выступают в форме непосредственных личных контактов». В этом определении содержатся в сжатом виде основные признаки малой группы, вьщеляемые в других системах

малая группа — это не просто любые контакты между людьми (ибо какие-нибудь контакты есть всегда и в произвольном случайном собрании людей), но контакты, в которых реализуются определенные общественные связи и которые опосредованы совместной деятельностью.

В литературе довольно давно идет дискуссия о нижнем и верхнем пределах малой группы. В большинстве исследований число членов малой группы колебалось между 2 и 7 при модальном числе 2 (упомянуто в 71% случаев). Этот подсчет совпадает с представлением, имеющим широкое распространение, о том, что наименьшей малой группой является группа из двух человек — так называемая «диада».

Хотя на уровне здравого смысла представляется резонной мысль о том, что малая группа начинается с диады, с ней соперничает другая точка зрения относительно нижнего предела малой группы, полагающая, что наименьшее число членов малой группы не два, а три человека. И тогда, следовательно, в основе всех разновидностей малых групп лежат так называемые триады. Спор о том, диада или триада есть наименьший вариант малой группы, может быть также бесконечным, если не привести в пользу какого-то из подходов веских аргументов. Есть попытки привести такие аргументы в пользу триады как наименьшей единицы малой группы (Социально-психологические проблемы руководства и управления коллективами, 1974). Опираясь на экспериментальный опыт исследования малых групп как субъектов и объектов управления, авторы приходят к следующим выводам. В диаде фиксируется лишь самая простейшая, генетически первичная форма общения — чисто эмоциональный контакт. Однако диаду весьма трудно рассмотреть, как подлинный субъект деятельности, поскольку в ней практически невозможно вычленить тот тип общения, который опосредован совместной деятельностью: в диаде в принципе неразрешим конфликт, возникший по поводу деятельности, так как он неизбежно приобретает характер чисто межличностного конфликта

Практически все равно приходится считаться с тем фактом, что малая группа «начинается» либо с диады, либо с триады.

Не менее остро стоит вопрос и о «верхнем» пределе малой группы. Были предложены различные решения этого вопроса. Достаточно стойкими оказались представления, сформированные на основе открытия Дж. Миллером «магического числа» 7±2 при исследованиях объема оперативной памяти (оно означает количество предметов, одновременно удерживаемых в памяти).

В некоторых исследованиях Морено, автора социометрической методики, рассчитанной именно на применение в малых группах, упоминаются группы и по 30—40 человек, когда речь идет о школьных классах, студенческих группах

**Классификация малых групп.** Обилие малых групп в обществе предполагает их огромное разнообразие, и поэтому для целей исследований необходима их классификация. Неоднозначность понятия малой группы породила и неоднозначность предлагаемых классификаций. В принципе допустимы самые различные основания для классификации малых групп: группы различаются по времени их существования (долговременные и кратковременные), по степени тесноты контакта между членами, по способу вхождения индивида и т.д. В настоящее время известно около пятидесяти различных оснований классификации. Целесообразно выбрать из них наиболее распространенные, каковыми являются три классификации: 1) деление малых групп на «первичные» и «вторичные», 2) деление их на «формальные» «неформальные», 3) деление на «группы членства» и «референтные группы». Как видно, каждая из этих трех классификаций задает некоторую дихотомию.

Деление малых групп на первичные и вторичные впервые было предложено Ч. Кули, который вначале дал просто описательное определение первичной группы, назвав такие группы, как семья, группа друзей, группа ближайших соседей. Позднее Кули предложил определенный признак, который позволил бы определить существенную характеристику первичных групп — непосредственность контактов.

Второе из исторически предложенных делений малых групп — это деление их на **формальные и неформальные**. Впервые это деление 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 Э. 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, таким образом, внутри формальной группы переплетаются две структуры отношений. Но неформальная группа может возникать и сама по себе, не внутри формальной группы, а вне ее: люди, случайно объединившиеся для игр в волейбол где-нибудь на пляже, или более тесная компания друзей, принадлежащих к совершенно различным формальным группам, являются примерами таких неформальных групп. Иногда в рамках такой группы (скажем, в группе туристов, отправившихся в поход на один день), несмотря на ее неформальный характер, возникает совместная деятельность, и тогда группа приобретает некоторые черты формальной группы: в ней выделяются определенные, хотя и кратковременные, позиции и роли. Практически было установлено, что в реальной действительности очень трудно вычленить строго формальные и строго неформальные группы, особенно в тех случаях, когда неформальные группы возникали в рамках формальных.

Третья классификация разводит так называемые группы членства и референтные группы. Она была введена Г. Хайменом, которому принадлежит открытие самого феномена «референтной группы». В экспериментах Хаймена было показано, что часть членов определенных малых групп (в данном случае это были студенческие группы) разделяет нормы поведения, принятые отнюдь не в этой группе, а в какой-то иной, на которую они ориентируются. Такие группы, в которые индивиды не включены реально, но нормы которых они принимают, Хаймен назвал референтными группами. Еще более четко отличие этих групп от реальных групп членства было отмечено в работах М. Шерифа, где понятие референтной группы было связано с «системой отсчета», которую индивид употребляет для сравнения своего статуса со статусом других лиц. В дальнейшем Г. Келли, разрабатывая понятия референтных групп, выделил две их функции: сравнительную и нормативную, показав, что референтная группа нужна индивиду или как эталон для сравнения своего поведения с ней, или для нормативной оценки его поведения.

**4.3. Психологические особенности формирования и работе в команде.**

Психологические аспекты работы в команде. Коллектив – высокоразвитая, устойчивая во времени группа взаимодействующих людей, объединенных целями совместной общественно-полезной деятельности, отличающаяся высоким уровнем взаимопонимания друг друга, а также сложной динамикой формальных и неформальных взаимоотношений между членами группы. Виды коллективов По составу коллективы бывают: - гомогенные или однородные (лучше решают простые задачи); - гетерогенные разнородные (более эффективны при решении сложных проблем, а также при интенсивной творческой работе (мозговая атака)). Эти различия могут касаться пола, возраста, профессии, статуса, уровня образования.

Команда – это особая разновидность коллектива, для которой характерно повышенное единство, особо тесное сотрудничество и координация, частая совместная работа. В психологии выделяется два понятия – «рабочая группа» и «рабочая команда». Главное отличие между этими понятиями в том, что каждая команда имеет общую цель, что не характеризует каждую рабочую группу. Именно общая цель, которую принимают все члены команды, способствует объединению усилий и профессиональных знаний для оказания всесторонней помощи пациенту лечебного учреждения.

Особой разновидностью коллектива, характеризующейся повышенным единством, особо тесным сотрудничеством и координацией, частой совместной работой, является команда. Она создается для решения конкретных задач или выполнения отдельных функций, проектов и объединяет лиц с разнообразными знаниями и навыками, дает им возможность учиться друг у друга, обеспечивает взаимную поддержку. Команда обычно независима от основного коллектива, а иногда полностью автономна. Осуществляет давление на участников и часто конфликтна.

Команды характеризуются ясными вдохновляющими целями, эффективной структурой, особо высокой компетентностью работников климатом сотрудничества, стремлением к хорошей работе, становящимся нормой, внешней поддержкой, всеобщим признанием и опекой руководства. Обычно команды защищают свои границы, себя от давления и угроз, привлекают внимание важных людей к своей работе, следят за политической ситуаций в организации и создают альянсы с другими командами. Люди будут эффективно работать в составе команды, если смогут исполнять предпочитаемые ими роли. Знание менеджерами этих ролей позволяет формировать команду из нужных лиц.

У каждого участника команды есть две роли: функциональная и командная. Функциональные роли относятся к нашим должностным обязанностям и охватывают наши навыки и умения, знания и опыт. Командные роли отражают способ, с помощью которого мы выполняем свою работу. Командная роль также определяется нашими врожденными и приобретенными личными качествами. Роль конкретного участника определяется его вкладом в работу команды и взаимоотношениями между участниками команды.

Существуют два принципа, в соответствии с которыми происходит распределение ролей в команде: принцип компетентности и принцип предпочтения. А) Принцип компетентности утверждает, что эффективным можно считать такое распределение ролей, при котором ответственность каждой роли не превышает умений члена команды, которому эта роль досталась. Члены команды будут отдавать большее предпочтение тем целевым ролям, которые больше соответствуют их индивидуальным потребностям. Хотя и современными ролями они могут справляться эффективно. Б) Принцип предпочтения основывается на том, что эффективным может считаться такое распределение целевых ролей, при котором как можно большее число членов команды выполняют те роли, которые они сами предпочитают.

Выделяют три вида команд:

1.Команды решения проблем. Главное внимание команды уделяется решению существующих проблем. Участники команды действуют согласно конкретным рабочим заданиям, а не заранее распределенным ролям. Работа в такой команде требует высокого уровня доверия друг другу.

2.Творческие команды. Участники творческих команд ориентированы на изучение перспективы и альтернативы. Такие команды создаются для разработки новых услуг или продукции.

3.Тактические команды. Задачей тактической команды является эффективная реализация заранее разработанного плана. В отличие от команд, решающих проблемы, в тактической команде очень важно точное распределение ролей и определение конкретных заданий.

Принципы работы в команде

1. Член команды должен обеспечивать взаимную обратную связь.

2. Члены команды должны быть готовы помочь друг другу в выполнении рабочей задачи.

3. Команда должна воспринимать себя как одно целое и понимать, что успех команды зависит от взаимосвязи между участниками команды.

4. Члены команды зависят друг от друга.

5. Лидер команды служит примером остальным членам команды.

Обратная связь – реакция партнера на высказывание говорящего. Её отсутствие приводит к нарушению процесса общения. В случае вербальной информации это может выглядеть как переспрашивание, уточнение вопросов, выражение желания получить дополнительные сведения и т.п. Такого рода включения в диалог получили название безоценочной обратной связи, но иногда они могут быть представлены и в виде оценочной обратной связи, либо негативной (содержащей критику или корректировку), либо позитивной (содержащей одобрение или поддержку). Критерии эффективности команды Результат работы. Результат работы команды должен соответствовать определенным объемам работы, критериям качества и времени. Главными оценщиками данного критерия должны быть люди, которые пользуются услугами команды, а не участники или руководитель команды. Социальные взаимоотношения. Процессы в команде должны укреплять возможность работы участников в команде и в дальнейшем. Они должны способствовать лояльности, навыкам коллективной работы и стратегии координации. Эффективная команда, закончив работу, готова к более высокому уровню исполнения работы, чем первоначально начиная её. Опыт команды. Эффективная команда должна оставить положительное впечатление о себе у её участников. Работа в эффективной команде способствует расширению круга знаний специалистов команды, должна предоставить возможность получить новые навыки.

Распределение ролей в команде

1. Генератор идей - изобретателен, обладает богатым воображением; умеет решать нестандартные проблемы. Отличительные черты характера: индивидуалист, часто серьезно мыслящий, открыт к восприятию новых идей. Развитое воображение, высокий уровень интеллекта. С трудом акцентирует внимание на практических деталях, протоколе. Предпочитают работать в одиночку. Часто нелюдимы. Предпочитают относительную свободу.

2. Исследователь ресурсов - энтузиаст, общителен. Исследует возможности, устанавливает контакты с нужными людьми, выявляет новые возможности, способен реагировать на возникающие трудные задачи. Экстравертирован, любопытен, коммуникабельный. Склонен терять интерес, как только первоначальное очарование проходит; может быть слишком оптимистичен и некритичен. Их стимулирует наличие людей, команды рядом. Нормально реагируют на кризис и оказываемое давление. Им доставляет удовольствие достижение трудных задач. их внимание по большей части сосредоточено на внешних по отношению к команде ресурсах и контактах. Генераторы идей и исследователи ресурсов являются наиболее творческими членами команды, но их легко увести в сторону. Исследователи ресурсов склонны более детально и творчески перерабатывать идеи других людей (например, генератора идей).

3. Координатор - умеет четко формулировать цели, продвигать решения, делегировать полномочия. Часто является более зрелой личностью. Социальный лидер. Для него характерны: спокойствие, уверенность в своих силах, контроль и самообладание. Часто доброжелателен и приветствует вклад всех, кто потенциально способен улучшить работу команды. Не всегда наделен выдающимися интеллектуальными и творческими способностями. Предпочитают использовать имеющиеся ресурсы, направляя их на достижение командной задачи. Их внимание сосредоточено на команде.

4. Организатор - изобретателен, обладает богатым воображением, человек с идеями. Динамичен, бывает неуживчив, но есть способности и стремления преодолевать инерцию и неэффективность, бывает самодоволен. Легко реагирует на провокации, раздражителен и нетерпелив, склонен травмировать чувства других людей. Как и координатор является сильным лидером, но для решения определенной задачи. Может конфликтовать с координатором из-за стилей руководства.

5. Контролер - проницателен, обладает стратегическим мышлением. Видит все альтернативы, все взвешивает, по своей природе – инспектор. Рассудителен, неэмоционален, предусмотрителен. Обладает здравым смыслом и осмотрительностью. Не всегда умеет мотивировать людей, воодушевлять, но умеет анализировать мысли других людей, никогда не делают скоропалительных выводов.

6. Игрок команды - дипломатичен, восприимчив. Умеет слушать, предотвращает трения между членами команды. Социально ориентирован, достаточно мягок, чувствителен. Не всегда способен принимать решения в моменты кризиса, но хорошо адаптируется к изменениям. Действует для достижения гармонии и поддержания духа команды. Умеют работать под руководством "трудных" людей (организаторов).

7. Исполнитель - дисциплинированный, надежный, консервативный, эффективный. Умеет реализовывать идеи в практических действиях. Обязателен и предсказуем. Обладает хорошими организаторскими способностями, практическим здравым смыслом; трудолюбив. Акцентируют свое все внимание на графиках, планах мероприятия. Выявляют лучший способ достижения результата.

8. Доводчик - старателен и добросовестен. Ищет ошибки и упущения. Контролирует сроки выполнения поручений. Способен выполнять свои обещания, стремится все выполнить на высоком уровне. Иногда склонен волноваться без особых причин, не стремится делегировать полномочия и обязанности. Стремиться выполнить задание должным образом, концентрируясь на деталях. Больше обеспокоены результатом, нежели способом его достижения. Спокойно относятся к контролю и приемлют большинство типов руководителей.

9. Специалист - профессионал в узкой области знаний. Самостоятельно мыслящий и организующий свою работу, приверженный своему направлению. Обладает редкими знаниями и навыками. Может не видеть общую картину. Приверженец высоких стандартов. Не любят пристального контроля, особенно со стороны тех, кто обладает меньшей по сравнению с ними компетенцией.   Хорошо показаны проблемы лидерства и руководства в к/ф «Дублер начинает действовать» 1986 г. пр-ва СССР. Здесь видна и значимость командной работы, вскрыты проблемы самоуверенной неопытности, стагнации личности и профессионала. Краткое содержание фильма: с разрешения министерства на одном из крупных заводов начали эксперимент, в ходе которого молодые специалисты заняли руководящие посты.

**Стадии развития коллектива по А.Н. Лутошкину:**

* *«Песчаная россыпь»*. Присмотритесь к песчаной россыпи – сколько песчинок собрано вместе, и в то же время каждая из них сама по себе. Налетит слабый ветерок и отнесёт часть песка в сторону, рассыплет его по площадке. Дунет ветер посильней – и не станет россыпи. Бывает так в группах. Там тоже каждый как песчинка. И вроде все вместе, и в то же время каждый отдельно. Нет того, чтобы что-то сцепляло, соединяло людей. Здесь они или еще мало знают друг друга, или просто не решаются. А может быть, не желают пойти навстречу друг другу. Нет общих интересов. Отсутствие твердого авторитетного центра приводит к рыхлости, рассыпчатости. Группа эта существует формально, не принося радости и удовлетворения тем, кто в нее входит.
* *«Мягкая глина»*. Известно, что мягкая глина – материал, который сравнительно легко поддается воздействию, и из него можно лепить различные изделия. В группе, находящейся на этой ступени, заметны первые усилия по сплочению коллектива, хотя они и робкие. Не всё получается у организаторов, нет достаточного опыта совместной работы. Скрепляющим звеном здесь ещё являются формальная дисциплина и требования старших. Отношения разные – доброжелательные, конфликтные. Ребята по своей инициативе редко приходят на помощь друг другу. Существуют замкнутые приятельские группировки, которые мало общаются друг с другом, нередко ссорятся. Подлинного мастера – хорошего организатора пока нет, или ему трудно себя проявить, так как по-настоящему его некому поддержать.
* *«Мерцающий маяк»*. В штормовом море маяк и опытному, и начинающему мореплавателю приносит уверенность: курс выбран правильно, «так держать!». Формирующийся коллектив озабочен, чтобы каждый шёл верным путем. В такой группе преобладает желание трудиться сообща, помогать друг другу, быть вместе. Дружба, товарищеская взаимопомощь требуют постоянного горения, а не одиночных, пусть даже частых вспышек. В группе есть на кого опереться. Авторитетны «смотрители» маяка. Те, кто не дает погаснуть огню, – организаторы, актив. Группа заметно отличается среди других групп своей индивидуальностью.
* *«Алый парус»*. Алый парус – символ устремленности вперед, неуспокоенности, дружеской верности, преданности своему долгу. Здесь действуют по принципу «один за всех, и все – за одного». Дружеское участие и заинтересованность делами друг друга сочетаются с принципиальностью и взаимной требовательностью. Командный состав парусника – знающие и надежные организаторы, авторитетные товарищи. К ним идут за советом, обращаются за помощью, и они бескорыстно оказывают её. У большинства членов «экипажа» проявляется чувство гордости за свой коллектив; все переживают горечь, когда их постигают неудачи. Группа живо интересуется, как обстоят дела в других группах.
* *«Горящий факел»*. Горящий факел – это живое пламя, горячим материалом которого является тесная дружба, единая воля, отличное взаимопонимание, деловое сотрудничество, ответственность каждого не только за себя, но и за весь коллектив. Здесь хорошо проявляются все качества коллектива, которые мы видели в степени «Алый парус». Но это ещё не всё. Светить можно и для себя, пробираясь сквозь заросли. Подымаясь на скалы, опускаясь в ущелье, проторяя первые тропы. Настоящий коллектив тот, где бескорыстно приходят на помощь, делают всё, чтобы принести пользу людям, освещая, подобно легендарному Данко, жаром своего сердца дорогу другим.
* Феномен группового давления. Конформизм.

Феномен группового давления получил в социальной психологии наименование феномена конформизма. Конформизм — это «изменение поведения или убеждения в результате реального или воображаемого давления группы».

Есть несколько разновидностей конформизма.

Внешний конформизм называется уступчивостью. Мы уступаем требованиям окружающих, чтобы заслужить поощрение или избежать наказания. Если наша уступчивость представляет собой ответ на недвусмысленный приказ, то ее можно назвать подчинением.

В психологии известен феномен малых уступок, когда люди, согласившиеся выполнить маленькую необременительную просьбу, проявляют тенденцию позднее уступать более серьезным требованиям. Людей поэтапно втягивают в выполнение деструктивного действия, которое создает внутреннее противоречие между их установками и поведением.

Иногда мы и сами искренне верим в то, что нас вынуждает делать группа. Мы можем пить молоко, как миллионы других людей, потому что считаем его полезным. Этот внутренний, искренний конформизм называется одобрением.

Противоположными конформности понятиями являются понятия «независимость», «самостоятельность позиции», «устойчивость к групповому давлению» и т.п.

М. Дойч и Г. Джерард разработали «информационную теорию конформности, в соответствии с которой были выделены два вида группового влияния:

нормативное (когда давление оказывает большинство и его мнение воспринимается членом группы как норма);

информационное (когда давление оказывает меньшинство и член группы рассматривает его мнение лишь как информацию, на основе которой он должен сам осуществить свой выбор).

Механизм влияния в двух этих случаях различен: большинство в полном смысле «давит» нормой, подчиняя себе мнение индивида. Он при этом изменяет свое поведение, демонстрируя согласие, оставаясь внутри при своем мнении. Именно это и означает внешний конформизм. Меньшинство лишь предлагает индивиду новую информацию, и если индивид доверяет ей, он изменяет свое мнение, т.е. как бы происходит его «обращение», принятие новой точки зрения. В данном случае демонстрируется внутренний конформизм.

Конформизм – изменение поведения или убеждений индивида в результате давления группы – проявляется в форме уступчивости и в форме одобрения.

Уступчивость – это внешнее следование требованиям группы при внутреннем неприятии их.

Одобрение – это сочетание поведения, соответствующего социальному давлению, и внутреннего согласия с требованиями последнего.

Классические исследования конформизма

Суть эксперимента, проведенного Шерифом и посвященного формированию социальных норм, заключалась в следующем.

В первый день один испытуемый был помещен в темную комнату, в которой светилась одна точка, которая постепенно начинала двигаться. Испытуемый должен был определить, на какое расстояние точка сдвинулась. Предположим, он указал 15 см. На другой день в комнату были помещены трое испытуемых, и каждый предлагал свою версию сдвига точки: один указал 2,5 см, второй — 5 см, а «ветеран» стоял на своем — 15 см. На третий день позиции испытуемых начали сближаться: 3 см — 6 см —7,5 см. На четвертый день позиции совпали: все трое назвали одно и то же расстояние, на которое переместилась точка.Этот метод был использован Шерифом и его помощниками для того, чтобы понять, насколько люди внушаемы.

Эксперимент С. Аша, рассматривавший давление группы, был осуществлен в 1951 г. и заключался в следующем.

Группе студентов предлагалось определить длину предъявляемой линии. Для этого каждому давались две карточки — в левую и правую руки. На карточке в левой руке был изображен один отрезок прямой, на карточке в правой руке — три отрезка, причем лишь один из них по длине равный отрезку на левой карточке. Испытуемым предлагалось определить, который из отрезков правой карточки равен по дли­не отрезку, изображенному на левой карточке. Когда задание выполнялось индивидуально, все решали задачу верно. Смысл эксперимента состоял в том, чтобы выявить давление группы на мнение индивидов методом «подставной группы». Экспериментатор заранее вступал в сговор со всеми участниками эксперимента, кроме одного («наивного субъекта»). Суть сговора состояла в том, что при последовательном предъявлении всем членам «подставной группы» отрезка левой карточки они давали заведомо неправильный ответ, называя этот отрезок равным более короткому или более длинному отрезку правой карточки. Последним отвечал «наивный субъект», и было важно выяснить, устоит ли он в собственном мнении (которое в первой серии при индивидуальном решении было правильным) или поддастся давлению группы. В эксперименте Аша более одной трети (37%) «наив­ных субъектов» дали ошибочные ответы, т.е. продемонстрировали конформное поведение.

Эксперименты Милгрэма – изучение того, что происходит с людьми, когда приказы наделенных властью лиц расходятся с требованиями их собственной совести. Экспериментатор, говорит испытуемым, что в лаборатории проводится новаторское исследование — изучается влияние наказания на обучение, и требует, чтобы один из них («учитель») заставил другого («ученика») запомнить перечень парных понятий, наказывая за ошибки ударами электрического тока возрастающей силы. «Учитель» (он пришел в лабораторию по газетному объявлению) получает несильный «ознакомительный» удар током, после чего наблюдает за тем, как «ученика» усаживают в кресло, привязывают к нему и закрепляют электроды у него на запястье.

Затем экспериментатор и «учитель» возвращаются в лабораторное помещение, и «учитель» занимает свое место перед «генератором тока», снабженным переключателем, с помощью которого «напряжение» можно варьировать от 15 до 450 вольт, причем цена деления составляет 15 вольт. На шкале сделаны надписи: «Слабый удар», «Очень сильный удар», «Опасно: сильнейший удар!» и тому подобные. В интервале от 435 до 450 вольт появляется надпись «XXX». Экспериментатор говорит учителю, что за каждую последующую ошибку «ученик» должен получать более сильный удар, чем за предыдущую. При каждом повороте переключателя вспыхивает лампочка, срабатывает реле и звучит зуммер.

Если «учитель» подчиняется приказам экспериментатора, он при 75, 90 и 105 вольтах слышит стоны «ученика». При 120 вольтах «ученик» кричит, что ему больно.

участниками эксперимента Милгрэма были 40 мужчин — представители разных профессий в возрасте от 20 до 50 лет, — 26 из них (65%) дошли до 450 вольт. Впрочем, правильнее сказать, что все они подчинялись команде экспериментатора «Продолжать!» до тех пор, пока после двух ударов он сам не останавливал их.

Факторы, влияющие на проявление конформизма Определяющими послушание являются следующие четыре фактора:

* эмоциональная удаленность жертвы,
* присутствие «носителя власти» и его легитимность,
* институциональность власти;
* раскрепощающее влияние тех, кто не подчинился.

**4.4 Понятие «лидер» в социальной психологии.**

**Лидер** - это личность, принимаемая группой, наиболее полно выражающая ее интересы, которые проявляются в ходе общения, внутригруппового взаимодействия и формируются в процессе ролевой дифференциации, а также разделения, координации и кооперации деятельности; лидер - личность, эффективно и продуктивно осуществляющая формальное и неформальное руководство в группе (организации), имеющая способности и реализующая потенциальные возможности группы, условий ее существования и развития. (А.Л. Уманский, В.В. Рогачев, А.И. Тимонин - в нашей редакции).

В этом значении понятие "лидер" ассоциируется с понятием "руководитель группы" или глава партии, организации, хотя и не совпадает с ним полностью, и лидерство понимается как осуществление миссии лидера, как способность влиять на отдельных людей и группы, чтобы побуждать их работать, направлять активность на достижение цели. (А.В. Малиновский - в нашей редакции). О различии между понятиям "лидер" и "руководитель" весьма обстоятельно написано у Б.Д.Парыгина. Понятие "лидер" употребляется по отношению к группам и организациям различной социальной направленности, в том числе и к группам девиантного поведения, обозначая разновидности криминальных "авторитетов".

1. Лидерство и руководство.

Лидерство и руководство рассматриваются в социальной психологии как групповые процессы, связанные с социальной властью в группе. Под лидером и руководителем понимается человек, оказывающий ведущее влияние на группу: лидер – в системе неформальных отношений, руководитель – в системе формальных отношений. В социально-психологическом смысле лидерство и руководство – это механизмы групповой интеграции, объединяющие действия группы вокруг индивида, выполняющего функцию лидера или руководителя.

Выделяют два аспекта власти – формальный и психологический. Формальный, или инструментальный, аспект власти связан с правовыми полномочиями руководителя, а психологический определяется личностными возможностями руководителя воздействовать на членов группы.

Различия между лидером и руководителем:

* 1) лидер регулирует межличностные отношения, а руководитель – формальные. Лидер связан только с внутригрупповыми отношениями, руководитель же обязан обеспечить определенный уровень отношений своей группы в микроструктуре организации;
* 2) лидер является представителем своей группы, ее членом. Он выступает как элемент микросреды, в то время как руководитель входит в макросреду, представляя группу на более высоком уровне социальных отношений;
* 3) лидерство является стихийным процессом в отличие от руководства. Руководство выступает как явление более стабильное, нежели лидерство;
* 4) руководитель в процессе влияния на подчиненных имеет значительно больше санкций, чем лидер. Он может использовать формальные и неформальные санкции. Лидер имеет возможности использовать только неформальные санкции;
* 5) различие между лидером и руководителем связано с процессом принятия решений. Для их реализации руководитель использует большой объем информации, как внешней, так и внутренней. Лидер владеет только той информацией, которая существует в рамках данной группы. Принятие решений лидером осуществляется непосредственно, а руководителем – опосредованно. Лидер всегда авторитетен, в противном случае он не будет лидером. Руководитель же может обладать авторитетом, а может и не иметь его совсем.

В некоторых источниках феномены лидерства и руководства рассматриваются как идентичные. Так, Д. Майерс считает, что лидерство – это процесс, посредством которого определенные члены группы мотивируют и ведут за собой группу.

При этом лидер может быть официально назначен или избран, но может быть и выдвинут в процессе групповых взаимодействий.

**Лекция 5. Педагогика как наука; место педагогики в системе наук.**

**План лекции:**

5.1. Объект, предмет, задачи, методы педагогики.

5.2. Основные категории педагогики.

5.3. Связь педагогики с другими науками и ее структура.

5.4. Образование как социокультурный феномен. Образование как педагогический процесс.

5.5. Выстраивание траектории собственного обучения, основываясь на принципах обучение через всю жизнь.

**5.1. Объект, предмет, задачи, методы педагогики**

**Педагогика** является сложной общественной наукой, объединяющей, синтезирующей в себе данные многих естественных и общественных наук о человеке, о законах развития общественных отношений. Педагогика – это наука о сущности, закономерностях, принципах, методах и формах обучения и воспитания человека.

Каждая наука имеет свой объект исследования. Под объектом науки понимается та или иная часть действительности, материальной, идеальной или социальной, на которую направлен интерес ученого. Так, физика изучает природу в целом, биология — живую природу, антропология исследует особенности человека как уникальной части живой природы, а социология рассматривает связи, взаимоотношения людей друг с другом.

Объектом педагогики является социальные взаимоотношения между людьми, которые обеспечивают развитие, совершенствование человека. Педагогика анализирует процесс совершенствования человека, на основе накопленного людьми социального опыта, без чего невозможно любое производство, ни материальное, ни духовное, поскольку именно человек выступает в качестве субъекта любых социальных отношений.

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

Эту направленность педагогической науки и практики на особые социальные отношения, обеспечивающие развитие умственных, нравственных и физических способностей человека, выражает и ее наименование. **Название науки происходит от соединения двух греческих слов — «пейда» — ребенок и «гогос» — вести, что на русский язык дословно переводится как детоведение, или взаимодействие между ребенком и наставником.** Педагогом стали называть человека, который на основе этой науки вводит ребенка в жизнь таким образом, чтобы дальше он шел сам.

Появившись вместе с человеком и человеческим обществом, сфера педагогических взаимоотношений, обнаружила тенденцию к усложнению своего содержания и форм. Если первоначально она не выделялась в отдельную сферу деятельности, то по мере усиления форм активности человека и расширения его познаний, с переходом от собирательной к производящей экономике, появлением земледелия, ремесла, торговли, и образование превратилось в специализированную область, стало особой профессией.

Характер этой деятельности помогает уяснить лингвистический анализ терминов «педагогика», «образование».

В греческом языке образование выражалось еще одним словом «пайдейа», обозначавшим взросление, становление себя, руководство к формированию и созданию своей сущности сообразно собственной природе. Философ Фалес (624-547 до н.э.) сравнивал образование человека с выращиванием винограда.

В латинском языке слово «культура» также переводится как взращивание, вскармливание, культивирование людей в соответствии с их природой в их собственных интересах и на благо обществу; термины «образование» и «культура» оказываются очень близкими по смыслу.

Этот главный смысл слов «педагогика», «образование» сохранился и в современных европейских языках.

Так, в английском языке слова «eclucatio» и «cultus» используются как однозначные и переводятся как «вскармливание», «взращивание».

В немецком языке слово «Bildung» в исходном своем смысле означает «построение», «создание».

Таким образом, по общему смыслу педагогическая, образовательная деятельность — это специфический социальный процесс, в результате которого происходит формирование, по сути дела, создание нового человека, его второе рождение.

**Предмет педагогики.** По мере усложнения содержания педагогической деятельности, роста многообразия ее форм понадобился и специальный анализ педагогических отношений, как и других областей социальной действительности. Из совокупности этих размышлений и сформировалась уже в Древнем мире особая отрасль знаний, существовавшая сначала в виде составной части других наук, таких, как философия, история, а затем, к Новому времени, превратившаяся в самостоятельную науку.

Предметом педагогики как науки является целостный педагогический процесс, т. е. процесс обучения и воспитания человека как особая функция общества, реализуемая в условиях той или иной педагогической системы.

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.

Характер предмета педагогической науки обусловливает тесную связь с практикой, поскольку ее задачей является не только описательно-объяснительная, но и нормативно-конструктивная функция, т.е. задача улучшения существующей педагогической практики.

Размышления современной педагогической науки направлены прежде всего на решение ряда трудных вопросов, ее «вечных проблем».

Во-первых, это проблема определения целей образовательной деятельности.

Целеполагание, как известно, является задачей первостепенной важности для любой деятельности. Для корабля, не имеющего пристани, говорил римский философ Сенека, никакой ветер не будет попутным. Трудность решения этой задачи связана с тем, что каждая историческая эпоха в развитии народов, государств отменяет одни и выдвигает перед людьми другие социальные цели. Хотя за последнее столетие цели социального развития нашей страны менялись несколько раз, с полной ясностью они не определены еще до сих пор. Между тем без ответа на вопрос, для чего мы воспитываем людей, во имя каких целей, идеалов образовательная деятельность не может быть эффективной. Но любая цель может быть выполнена только в том случае, если она является реальной, если она соответствует действительным возможностям.

Поэтому еще одна важная проблема педагогической науки состоит в исследовании человеческих возможностей, природы человека. Если педагогика хочет воспитать человека во всех отношениях, говорил великий русский педагог К.Д. Ушинский, то она должна прежде узнать его тоже во всех отношениях.

И хотя узнать человека в полной мере не удалось до сих пор никому, тем не менее общепризнано, что искать разгадку тайны человеческой природы следует в его внутреннем мире, в его душе, в сфере его психики.

Поэтому представляется очевидным, что уяснение уникальности человека возможно только на основе укрепления связей педагогики с психологией, только путем «психологизации» педагогической науки и практики. Иначе говоря, педагогика, опираясь на психологию, должна четко ответить на вопрос: кого учить? Сложность ответа на этот вопрос заключается в том, что природа людей не только устойчива, но и весьма динамична, она непрерывно меняется вместе с изменением окружающей природной и социальной среды, в связи с чем в каждый данный момент образовательная система оказывается в результате этих изменений перед лицом совершенно новых задач в связи появлением нового «человеческого материала».

Только на основе выяснения этих двух проблем может быть удовлетворительно решена и третья: проблема конкретного содержания образовательной деятельности в виде набора тех или иных учебных предметов, разработки учебных планов и программ, которые должны соответствовать как целям, так и конкретным условиям обучения, прежде всего составу обучаемых. Таким образом, еще одной важной проблемой педагогической науки и практики является ответ на вопрос: чему учить?

Наконец, педагогика должна ответить и на вопрос: как учить, т.е. определить, какие именно методы, приемы, технологии образовательной деятельности наиболее соответствуют поставленным целям, установленному содержанию обучения и наличному составу учащихся.

**Приоритетными научными задачами педагогики являются:**

• нахождение закономерностей образования, обучения, воспитания;

• изучение и обобщение практического опыта педагогической деятельности;

• разработка новых методов, средств, форм, систем обучения и воспитания;

• прогнозирование развития образовательных систем;

• внедрение результатов педагогических исследований в практику, расширение связей теории и практики;

• разработка новых концепций, учебных программ, стандартов, учебников и учебно-методических материалов.

Как любая другая наука, педагогика характеризуется своим набором методов. Методы педагогики делятся на: методы целостного педагогического процесса; методы обучения; методы воспитания; методы научно-педагогических исследований.

С помощью методов обучения и воспитания осуществляется управление педагогическим процессом, воплощаются в жизнь педагогические цели, решаются педагогические задачи, а также приобретаются сами знания. Методы научно-педагогических исследований – это способы получения педагогами-исследователями знаний о своем предмете с целью установления закономерностей, зависимостей, свойств и построения научных теорий.

Методы научно-педагогических исследований, в свою очередь, подразделяются на эмпирические и методы теоретического исследования. Эмпирические методы исследования направлены на накопление педагогических фактов, их анализ, классификацию, обработку, к ним относятся: наблюдение, опрос, изучение документации и материалов. Методы теоретического исследования таковы: теоретический анализ и синтез материалов по теме исследования, индуктивные (от частного к общему) и дедуктивные (от общего к частному), методы обобщения полученных данных, работа с научной литературой (конспектирование, реферирование, цитирование и пр.), математические и статистические методы.

**5.2. Основные категории педагогики**

Для осмысления своего предмета, разрешения указанных задач педагогическая наука разрабатывает специальный инструментарий в виде совокупности специальных понятий. Каковы же эти основные понятия или категории?

**Основными категориями педагогики являются: обучение; воспитание; образование; развитие; самообразование; педагогический процесс; педагогическая система; педагогическая деятельность; педагогическая технология; педагогическое взаимодействие.**

**Обучение** – специально организованный, целенаправленный и управляемый процесс взаимодействия учителей и учеников, результатом которого является усвоение знаний, умений и навыков, формирование мировоззрения, развитие ума, дарований учеников в соответствии с поставленными целями.

Каждой исторической эпохе присуща своя система обучения, которая специфично отвечает на вопросы – для чего, кого, чему и как учить. Общество передавало молодому поколению содержание накопленного человечеством социального опыта избирательно, т. е. различные социальные группы получали знания в области социальной культуры в разном объеме и разного характера. Современное общество заинтересовано в передаче всему подрастающему поколению всего содержания социального опыта. Целью обучения, направленного на разностороннее развитие личности, является обеспечение всем учащимся оптимального интеллектуального развития, сознательного и прочного усвоения знаний, овладения умениями пользоваться этими знаниями на практике. Эта цель выступает в единстве с целями воспитания, направленного на формирование личности во всей совокупности.

**Воспитание** – это процесс целенаправленного формирования личности, одна из центральных категорий в педагогике.

**Образование** – единый процесс физического и духовного формирования личности, процесс социализации, целенаправленно и сознательно ориентированный на некоторые идеальные образы, на исторически обусловленные, более или менее четко зафиксированные в общественном сознании социальные эталоны. Говоря об «образовании», можно рассматривать эту категорию в разных качествах:

– как общественная ценность;

– как социокультурный феномен;

– как процесс обучения и воспитания;

– как систему образования.

Более подробно на категории образования как социальном феномене и педагогическом процессе мы остановимся ниже.

**Развитие** – это объективный процесс внутреннего, последовательного количественного и качественного изменения физических и духовных сил человека, освоение им внутреннего – индивидуально-психологического и внешнего – общечеловеческого (культурного богатства) потенциалов возможностей.

Эти два потенциала осваиваются не в отрыве друг от друга, а одновременно и взаимосвязано. Освоение внутреннего потенциала может осуществляться только через общественный опыт. Ребенок, видя, что умеют другие, пытается сделать это сам и таким образом развивает свои внутренние возможности.

Можно выделить развитие физическое, психическое, социальное, духовное. Развитие личности осуществляется под влиянием внешних и внутренних, социальных и природных, управляемых и неуправляемых факторов.

**Самообразование** – это система внутренней самоорганизации человека по усвоению опыта поколений, направленная на его собственное развитие посредством собственных устремлений и им самим выбранных средств.

**Под педагогической системой** нужно понимать множество взаимосвязанных структурных компонентов, объединенных единой образовательной целью развития личности и функционирующих в целостном педагогическом процессе.

**Педагогическая деятельность** – особый вид социальной (профессиональной) деятельности, направленный на реализацию целей образования.

**Педагогическая технология** – это система последовательных, взаимосвязанных действий педагога, направленных на решение педагогических задач: структурирования и конкретизации целей педагогического процесса; преобразования содержания образования в учебный материал; анализа межпредметных и внутрипредметных связей; выбора методов, средств и организационных форм педагогического процесса и т. д.

**Педагогическое взаимодействие** представляют собой прямые или косвенные преднамеренные контакты педагога с воспитанником, целью которых являются изменения в поведении, деятельности и отношениях ребенка к окружающему миру.

**5.3. Связь педагогики с другими науками и ее структура**

Большое значение в развитии педагогики имеют ее связи с другими науками. Педагогика постоянно заимствует и интерпретирует применительно к предмету своего исследования идеи других наук, помогающие глубже проникать в сущность воспитания и разрабатывать его теоретические основы.

Педагогика имеет тесные связи с такими науками, как философия, социология, этика, эстетика, психология, анатомия и физиология человека, этнография, математика, кибернетика и т. д.. При этом, связи постоянно развиваются, совершенствуются и укрепляются.

Одним из основных источников развития педагогической науки является философия, которая служит своеобразной эффективной и продуктивной движущей силой этого развития и одновременно фундаментальной базовой составляющей педагогики. Необходимо отметить важную методологическую роль философии в процессе формирования педагогической теории, где философия помогает определить основополагающие компоненты при изучении педагогических процессов. Особое значение имеет философия для педагогики при определении базовых, исходных методологических положений. Конечно, не обойтись в любой науке, в том числе и педагогике, без философских категорий:

1) необходимости и случайности;

2) общего, единичного и особенного;

3) законов взаимосвязи и взаимозависимости;

4) закона развития и его движущих сил;

5) субъективного и объективного детерминизма педагогических процессов и т. д.

Диалектические принципы и познавательные категории также оказывают влияние на формирование особенности исследовательского знания педагогов-новаторов.

Эта взаимосвязь наук педагогики и философии представляется наиболее длительной и эффективной, так как философские базовые знания и новаторские мысли способствовали появлению педагогических идей и теорий, определили направление педагогических исследований и явились ее методологическим основоположением.

Философия, как наука, определяет, формирует и разрабатывает систему закономерностей, принципов и методов научного познания. В этом состоит основное значение методологической функции философской науки по отношению к педагогике в том числе. Процесс приобретения педагогического знания должен подчиняться общим законам научного знания, изучаемого философией. Философия в данном случае проявляется как теоретическая базовая основополагающая платформа понимания педагогического опыта и как направление формирования педагогических теорий. Конечно, нельзя не оценить значение философских обоснований для педагогики, которая не может приобрести статус самостоятельной науки только путем экспериментирования и обобщения опыта.

Педагогическая наука, несомненно, очень тесно связана с психологией. Коротко о связи психологии и педагогики мы уже говорили выше. Следует раскрыть связь между науками более широко.

Данная взаимосвязь этих наук является настолько органичной, что считается наиболее традиционной. Чтобы стать подлинной наукой и эффективно управлять деятельностью педагога, педагогике необходимо учитывать ту объективную данность, с которой имеет дело человек в его обычном и субъективном развитии. Такие требования, как понимать свойства человеческого характера, потребности и возможности, учитывать законы психической деятельности и развития личности, организовывать образование (обучение и воспитание), в соответствии с законами, свойствами, потребностями, возможностями предлагали использовать все выдающиеся педагоги.

Изначально отношения между педагогикой и психологией казались многим очень примитивными и простыми. Психология изучает механизмы души, эта наука может сформулировать законы развития сознания ребенка в соответствии с целью образования. Это очень помогает педагогике в связи с тем, что педагогика не накопила в необходимой степени собственное научное содержание, которое бы использовала для теоретического обоснования педагогической практики.

Поэтому при анализе связующих факторов педагогики с психологией необходимо отличать психологизм как методологическую позицию и психологию как науку, которая является основным источником научного обоснования образовательного процесса. Психологизм определяется тем, что психология называется единственным научным основанием, влияющим на педагогическую практику. Подобные условия в нашем обществе являются определяющими при необходимом требовании нормального социально-психологического развития личности ребенка. Эти законы носят конкретно-исторический характер, а потому они меняются в зависимости от изменения социально-педагогических условий.

Психология, и, в первую очередь, возрастная и педагогическая психология, изучающая законы психических процессов детей различного возраста, особенно большое значение имеет при решении конкретных проблем обучения и воспитания, при организации режимов труда и отдыха.

Существует взаимосвязь педагогики и школьной гигиены, которая выявляет и определяет основные нормы и правила, условия и содержание санитарно-гигиенического направления в условиях детских образовательных учреждений.

Психологическая наука исследует основные принципы и законы психологического развития личности. Педагогика в свою очередь также обращается к человеку с точки зрения законов управления развития личности. Воспитание, образование являются процессами воздействия и влияния на личность, которые занимаются планомерным влиянием на процесс мышления и другую деятельность. Поэтому образовательный и воспитательный процессы педагогической деятельности могут проводиться только профессионалами, обладающими специальными психологическими знаниями.

Продолжением связей с психологической наукой являются взаимоотношения педагогики с общей, возрастной и педагогической психологией. Поскольку психология изучает законы психического развития людей в разные возрастные периоды и механизм изменений психики под влиянием обучения и воспитания, то результаты научных изысканий в этой области широко применяются при организации познавательной деятельности учащихся в педагогическом процессе.

Социальная психология – это наука, которая исследует предмет чувств, определенным образом связана с педагогической наукой. Эта связь проявляется в изучении особенности характерной парадигмы личности, имеющей отличный социальный статус.

Межнаучные связи педагогики с социологией относятся также к числу традиционных, поскольку эти науки изучают планирование образования, определение основных направлений развития различных слоев населения, законы социализации и воспитания личности в различных общественных институтах. Социология – наука, которая исследует общество с точки зрения целостной системы. Именно социологическая наука предлагает педагогической науке большой практический научный информационный материал с целью эффективного применения результативных выводов научных исследований для организации процессов обучения и воспитания.

В недрах социологической науки получили развитие такие специальные дисциплины, как, например, социология образования, воспитания, социология студенчества, социология города, деревни, здоровья и т. д. Социология рассматривает специальные вопросы социализации личности. Педагогика нуждается в конкретно-социологических исследованиях, которые дают обширный опытный материал, позволяющий организовать процесс профессионального воспитания и обучения системно и целенаправленно.

Особенно значимыми понятиями о природе физического развития человека педагогику наполняет общая и возрастная физиология, которая определяет естественно-научную основу процессов обучения и воспитания. Исследование условно-рефлекторной деятельности вообще существенно помогает описывать научные основы изменений, происходящих в организме человека под влиянием факторов внешних воздействий.

Существуют и многие другие науки, с которыми педагогика взаимосвязана, – это анатомия и физиология человека, этнография, математика, кибернетика и др. Формы взаимоотношений педагогики с другими науками достаточно разнообразны:

1. Применение передовых научных идей, заимствованных из других наук.

2. Применение информационных данных, сформулированных другими науками.

Определенные области для изучения явлений и педагогических процессов открываются перед педагогической наукой в связи с развитием такой области знания, как, например, теория управления.

Развитие педагогической науки тесно связано с появлением наук, изучающих человека. Это биология, антропология и медицина.

Педагогика, исследуя человека с точки зрения естественно-природного и социального существа, не могла не использовать тот резерв знаний, который накапливался в антропологии как науке, интегрирующей знания о феномене человека в единый теоретический конструктор, рассматривающий природу условного человека в его многомерности и многоликости.

Отношения педагогики с медициной сделали возможным возникновение коррекционной педагогики как специфической сферы педагогического знания, которая изучает образование детей, имеющих приобретенные или врожденные отклонения в развитии. Совместно с медицинской наукой коррекционная педагогика занимается разработкой системы средств достижения терапевтического эффекта.

Становление педагогики, как науки, связано с такими науками, которые изучают человека в социуме, в системе его социальных связей и отношений. Потому органично стали просматриваться достаточно логичные отношения с экономикой, политологией и другими социальными науками.

Связь педагогики с политологией определена тем, что образовательная политика – это всегда отражение идеологии руководящего и господствующего круга лиц. Педагогика в этой связи стремится определить условия развития человека с точки зрения субъекта политического сознания, а также возможности усвоения политических идей, установок, политического мировоззрения.

Благодаря взаимодействию педагогики с другими науками внутри самой педагогической науки выделяются новые отрасли педагогики, появляющиеся на уровне границ научных дисциплин. Так, в настоящее время можно представить структуру системы педагогических наук следующим образом.

1. Общая педагогика – изучает основные законы воспитания человека; определяет сущность, цели, задачи воспитания.

2. Возрастная педагогика – изучает проблемы процессов воспитания и обучения взрослых, подразделяется на профессионально-техническое, высшее образование и другие.

3. Специальная педагогика – наука, которая исследует особенности формирования знаний, исследует процессы развития, обучения, воспитания детей, имеющих отклонения в развитии, – дефектология. Специальная педагогика вследствие своего постоянного развития в сфере дефектологии в настоящее время состоит из следующих областей: сурдопедагогика, тифлопедагогика, олигофренопедагогика, логопедия. Сурдопедагогика изучает проблему воспитания и обучения глухонемых и глухих детей, тифлопедагогика исследует проблемы слепых и слабовидящих детей, проблему умственно отсталых детей изучает олигофренопедагогика, а вопросами развития детей с расстройствами речи при нормальном слухе занимается логопедия.

4. Частная методика изучает особенность использования на практике общих законов обучения определенной дисциплины (иностранного языка, математики, биологии, физики, химии и др.).

5. История педагогики – исследует вопросы развития педагогической теории и практики воспитания в различные исторические эпохи.

6. Интенсивно развиваются как самостоятельные такие отрасли педагогической науки, как педагогика профтехобразования, педагогика высшей школы, военная педагогика, исправительно-трудовая педагогика. Формируются и выделяются такие отрасли педагогики, как школоведение, педагогика семейного воспитания, педагогика детских и юношеских организаций, педагогика культурно-просветительной работы.

**5.4. Образование как социокультурный феномен.**

Образование – не только ценность, но и целенаправленно организованный процесс управления социализацией. Каждое общество может существовать только тогда, когда его члены следуют принятым в нем ценностям и нормам поведения. Человек становится личностью в процессе социализации, то есть, усваивая социальные нормы, способы деятельности и ценности. А социализация предполагает развитие, самоопределение, самореализацию личности. Задачи социализации решаются стихийно и целенаправленно. Целенаправленно организованный процесс управления социализацией и называется образованием. В этом состоит суть образования, как социокультурного феномена. Благодаря социализации человек обретает способность выполнять социальные функции.

Образование стало особой сферой социальной жизни с того времени, когда процесс передачи знаний и социального опыта выделился из других видов жизнедеятельности общества и стал делом лиц, специально занимающихся обучением и воспитанием. Однако 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 функции обучения и воспитания, передачи культуры от поколения к поколению осуществлялись всеми взрослыми непосредственно в ходе приобщения детей к выполнению трудовых и социальных обязанностей. Каждый взрослый член общества становился педагогом в процессе повседневной жизнедеятельности, а в некоторых развитых общинах, например, у ягуа (Колумбия, Перу), младших детей воспитывали главным образом старшие дети. Дети вместе со взрослыми добывали пропитание, охраняли очаг, изготовляли орудия труда, вели домашнее хозяйство и при этом учились.

Расширение границ общения, развитие языка и общей культуры привели к увеличению информации и опыта, подлежащего передаче молодым людям, что привело к созданию социальных институтов, специализирующихся на накоплении и распространении знаний. В маорийских племенах создавались специальные школы — «варе вананга» (дома знаний), в которых юноши проводили в школе многие месяцы, заучивая слово в слово духовное наследие. В этих домах знаний молодежь обучали и различным ремеслам, практике земледелия, знакомили с лунным календарем, учили определять по звездам благоприятные сроки начала и завершения земледельческих работ. Полный курс обучения в такой школе занимал несколько лет. Школы подобного типа существовали не только у маори, но и у других племен.

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.

Взгляды древнегреческого философа Платона, который считал обязательным для детей правящего класса получение образования в специальных государственных учреждениях, отражали систему образования, сложившуюся в древней Спарте. Контроль государства за воспитанием начинался с первых дней жизни ребенка. С семи лет мальчиков отправляли в интернаты. Цель образования состояла в воспитании сильных, дисциплинированных и искусных воинов. Аналогичная система образования существовала и в древних Афинах.

Изобретение письменности, математической символики радикально изменило содержание образования и методы обучения. Усвоение учебного материала требовало ежедневных специальных занятий в течение ряда лет. Для организации учения нужны были люди, подготовленные к этому. Таким образом произошло выделение духовного воспроизводства — образования, осуществляемого с помощью обучения и воспитания в приспособленных для этих целей учреждениях. Крупные школы имелись уже в III в. до н.э., например, в Двуречье и Египте. В них каждый учитель преподавал свой предмет: один — письменность, другой — математику, третий — религию и мифологию, четвертый — танцы и музыку, пятый — гимнастику и т.д.

Средние века в Западной и Центральной Европе школы, как правило, содержались церковью. В наиболее крупных школах наряду с обучением чтению, письму, счету, пению, латыни изучали геометрию, астрономию, музыку, риторику. Готовили такие школы не только служителей церкви, но и образованных людей для светской деятельности.

В XII — XIII вв. в Европе появились университеты, достаточно автономные по отношению к феодалам, церкви и городским магистратам. Они готовили врачей, аптекарей, юристов, нотариусов, секретарей и государственных чиновников. Возросшие социальные потребности в образованных людях привели к отказу от индивидуального обучения и переходу к классно-урочной системе в школах и лекционно-семинарской — в университетах. Образование стало значительно доступнее для большинства населения.

По мере того, как в следствие развития математики, естествознания, инженерного дела и т.д. появилась крупная машинная индустрия, потребовавшая смены старого способа производства, стереотипов мышления и систем ценностей, необходимость широкого использования научного знания привела к возникновению реальных училищ и технических школ, высших технических учебных заведений. Объективные требования производства и борьба трудящихся за демократизацию образования уже в XIX в. привели к тому, что в наиболее развитых странах были приняты законы об обязательном начальном образовании.

Перед второй мировой войной для успешного овладения рабочими специальностями потребовалось уже среднее образование. Это проявилось в увеличении сроков обязательного обучения в школе, расширении школьных программ за счет естественнонаучных дисциплин, отмене в ряде стран платы за начальное и среднее школьное образование. Неполное, а затем полное среднее образование становится основным условием воспроизводства рабочей силы.

Вторая половина XX в. характеризуется небывалым охватом детей, молодежи и взрослых различными формами образования. Такое стало возможным потому, что автоматы, придя на смену механическим машинам, изменили положение человека в производственном процессе. Жизнь поставила вопрос о работнике нового типа, гармонично сочетающем в своей производственной деятельности функции умственного и физического, распорядительского и исполнительского труда. Образование стало необходимым условием воспроизводства рабочей силы. Человек, не имеющий образовательной подготовки, сегодня фактически лишен возможности получить современную профессию.

Таким образом, образование – единый процесс физического и духовного формирования личности, процесс социализации, сознательно ориентированный на некоторые идеальные образы, на исторически обусловленные, зафиксированные в общественном сознании социальные эталоны (например, спартанский воин, добродетельный христианин, энергичный предприниматель, гармонично развитая личность). Образование в данном случае выступает как неотъемлемая сторона жизни всех обществ и всех без исключения индивидов, поэтому образование – социальное явление.

Реан А.А., Бордовская Н.В., Розум С.И. выделяют следующие социокультурные функции образования:

функция вхождения человека в мир науки и культуры;

функция социализации человека и обеспечения преемственности поколений;

функция формирования общественной и духовной жизни человека;

функция трансляции культурно-оформленных образцов человеческой деятельности;

функция развития региональных систем и сохранения национальных традиций;

функция передачи базовых культурных ценностей и целей развития общества;

функция активного ускорителя культурных перемен и преобразований в общественной жизни и в отдельном человеке.

Выделение образования в специфическую отрасль духовного производства отвечало историческим условиям и имело прогрессивное значение. Образование как социальное явление — это прежде всего объективная общественная ценность. Уровень развития образовательной сферы задает тон нравственному, интеллектуальному, научно-техническому, духовно-культурному и экономическому потенциалу любого общества. Цели образования определяются потребностями и возможностями общества.

Образование, имея общественную природу и исторический характер, обусловлено историческим типом общества, которое реализует эту социальную функцию. Оно отражает задачи социального развития, уровень экономики и культуры в обществе, характер его политических и идеологических установок, так как, и педагоги, и воспитанники являются субъектами общественных отношений.

Таким образом, образование как социальное явление можно рассматривать как относительную самостоятельную систему, основной функцией которой является обучать и воспитывать членов общества, ориентированных на овладение определенными знаниями, умениями, навыками, нравственными ценностями, нормами поведения, содержание которых определяется социально-экономическим и политическим строем данного общества и уровнем его материально-технического развития.

**Образование как педагогический процесс**

Педагогический процесс – это движение от целей образования к его результатам путем обеспечения единства обучения и воспитания; сущностной характеристикой педагогического процесса является целостность как внутреннее единство его компонентов при их относительной автономности.

Рассмотрение педагогического процесса как целостного возможно только с позиций системного подхода. В теории систем общепризнанным понятием системы является упорядоченная совокупность элементов, объединенных общей целью функционирования и образующих некоторое целостное явление (П.К. Анохин, В.Н. Садовский). Проецируя данное понятие на педагогику, можно дать следующее определение педагогической системы: это множество взаимосвязанных структурных компонентов, объединенных единой образовательной целью развития личности и функционирующих в целостном педагогическом процессе.

Характеризуя педагогическую систему как большую, сложную, выражаемую бесконечным разнообразием состояний, поведения и связей, С.И. Архангельский считает, что структурные компоненты педагогической системы в своей основе адекватны (соответствуют) компонентам педагогического процесса, рассматриваемого тоже как система.

Педагогический процесс – специально организованное взаимодействие педагогов и воспитанников (педагогическое взаимодействие) по поводу содержания образования с использованием средств обучения и воспитания (педагогических средств) с целью решения задач образования, направленных как на удовлетворение потребностей общества, так и самой личности в ее развитии и саморазвитии.

Любой процесс – это последовательная смена одного состояния другим. В педагогическом процессе она является результатом педагогического взаимодействия. Именно оно составляет сущностную характеристику педагогического процесса и представляет собой преднамеренный контакт, длительный или временный, педагога и воспитанника, следствием которого являются взаимные изменения в их поведении, деятельности и отношениях. Педагогическое взаимодействие включает в себя в единстве педагогическое влияние, его активное восприятие и усвоение воспитанником и собственную активность учащегося, проявляющуюся в ответных влияниях на педагога и на самого себя (самовоспитание).

Такое понимание педагогического взаимодействия позволяет выделить в структуре педагогического процесса два важных компонента – педагогов и воспитанников. Активность участников педагогического взаимодействия позволяет говорить о них как субъектах педагогического процесса, влияющих на его ход и результаты.

Этот подход противоречит традиционному пониманию педагогического процесса как специально организованного, планомерного и всестороннего воздействия на школьника с целью формирования личности с заданными качествами.

Признавая воспитанников субъектом педагогического процесса, гуманистическая педагогика утверждает тем самым приоритет субъект – субъектных отношений в его структуре.

Педагогический процесс осуществляется в специально организованных условиях, которые связаны, прежде всего, с содержанием и технологией педагогического взаимодействия. Таким образом, выделяются еще два компонента педагогического процесса как системы: содержание образования и средства (материально-технические и педагогические – формы, методы, приемы).

Взаимосвязи таких компонентов системы, как педагоги и воспитанники, содержание образования и его средства порождают реальный педагогический процесс как динамическую систему. Они необходимы и достаточны для возникновения любой педагогической системы (А.И. Мищенко).

Педагогическая система создается с ориентацией на цель. Цель образования – это сознательно определенные ожидаемые результаты, которых стремится достичь, данное общество, страна, государство с помощью сложившейся системы образования в целом в настоящее время и в ближайшем будущем. Способами (механизмами) функционирования педагогической системы в педагогическом процессе являются обучение и воспитание.

Существуют разные подходы на соотношение понятий «образование», «воспитание», «обучение». Мы будем исходить из подхода В.А. Сластенина, И.Ф. Исаева. По их мнению, воспитание – это организованная деятельность педагогов и воспитанников для реализации целей образования в условиях педагогического процесса; обучение – специфический способ образования, направленный на развитие личности посредством организации усвоения обучающимися научных знаний и способов деятельности. Являясь составной частью воспитания, обучение отличается от него степенью регламентированности педагогического процесса нормативными предписаниями как содержательного, так и организационно-технического плана. Например, в процессе обучения должен быть реализован государственный стандарт (уровень) содержания образования. Оно также ограничено временными рамками (учебный год, урок), требует определенных технических и наглядных средств обучения.

Воспитание и обучение как способы осуществления педагогического процесса составляют, таким образом, технологии образования, в которых фиксируются целесообразные и оптимальные шаги, ступени достижения выдвинутых целей образования. Педагогическая технология – это последовательная система действий педагога, связанных с применением той или иной совокупности методов воспитания и обучения, осуществляемых в педагогическом процессе с целью решения различных педагогических задач: структурирование и конкретизация целей педагогического процесса, преобразование содержания образования в учебный материал, анализ межпредметных и внутрипредметных связей, выбор методов, средств и организационных форм педагогического процесса.

Именно педагогическая задача является элементарной частью педагогического процесса, и для решения каждой задачи организуется педагогическое взаимодействие на всех этапах процесса.

Педагогическая деятельность определяется как взаимосвязанная последовательность решения задач разного уровня сложности, в которое включены и педагоги, и воспитанники. Педагогическая задача – это материализованная ситуация воспитания и обучения (педагогическая ситуация), характеризующаяся взаимодействием с определенной целью педагогов и воспитанников. Таким образом, «моменты» педагогического процесса прослеживаются от совместного решения одной задачи к решению другой.

Воспитание и обучение обусловливают качественную характеристику образования. Ею являются результаты педагогического процесса, отражающие степень реализации целей образования. Науку, изучающую и исследующую проблемы обучения, называют дидактикой. Подробно о дидактике поговорим на следующей лекции.

**5.5 Выстраивание траектории собственного обучения, основываясь на принципах обучение через всю жизнь.**

Основанием разработки «Концепции формирования образовательной траектории  — образование через всю жизнь» являются особенности современного этапа (непрерывность, устойчивость, стремительность и  информативность) и  известные тенденции мирового развития: 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, что предполагает формирование таких черт, как коммуникабельность и толерантность; 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% национального богатства, что обусловливает интенсивное, опережающее развитие образования как молодежи, так и взрослого населения. Эти изменения влияют на  квалификационную структуру профессиональных кадров, требуя от них профессиональной мобильности и совершенства.

Обучение на протяжении всей жизни в  целях личного и профессионального развития становится насущной задачей нашего времени. В современной педагогической науке непрерывное образование рассматривают, во-первых, как систему взглядов на образовательную практику, провозглашающую учебную деятельность человека в  качестве неотъемлемой и естественной составляющей части его образа жизни во всяком возрасте. В качестве основной цели непрерывного образования рассматривается пожизненное обогащение творческого потенциала личности. Во-вторых, как целостный процесс, обеспечивающий поступательное развитие творческого потенциала личности и всестороннее обогащение ее духовного мира. Непрерывность образования должна обеспечивать возможность многомерного движения личности в образовательном пространстве и  создание для нее оптимальных условий для такого движения. При этом системообразующим фактором непрерывного образования выступает целостность, т.е. не механическое приращение элементов, а глубокая интеграция всех подсистем и процессов образования.

Индивидуальную образовательную траекторию (ИОТ) можно рассматривать как: - один из  способов осуществления индивидуализации в  условиях новой парадигмы, в основе которой — собственная роль и ответственность обучающегося в осуществлении познавательной деятельности; - индивидуальный путь реализации личностного потенциала каждого обучающегося; - целенаправленный процесс проектирования образовательной программы при педагогической поддержке преподавателя; - непрерывную условную линию, перемещение по которой личность осуществляет в образовательном пространстве в  соответствии с уровнями подготовки и с учетом преемственности ранее приобретенных знаний. Система непрерывного образования должна обеспечивать три главных условия: - преемственность образовательных стандартов и программ различных уровней общего и профессионального образования; возможность временного прекращения и возобновления обучения, изменения его формы, выбора индивидуальной образовательной траектории, повышения квалификации, переподготовки и т.д.; - отсутствие тупиковых образовательных программ, образовательных учреждений, направлений и  видов образования, не  дающих возможности продолжить как общее, так и профессиональное обучение. «Концепция формирования образовательной траектории  — образование через всю жизнь» должна строиться на основе следующих принципов:

базового образования  — образовательная стартовая основа для успешного продолжения движения личности в  образовательном пространстве; многоуровневости  — наличие многих уровней и ступеней образования позволяет личности удовлетворить свои запросы и реализовать возможности, что обеспечит более рациональное заполнение профессиональных ниш на рынке труда; диверсификации  — предполагает расширение видов деятельности системы образования и  приобретение новых, не  свойственных ей ранее форм и функций, что позволит повысить социальный спрос на более высокий уровень профессионального образования; экономической компетентности  — как обязательного компонента обучения, т.к. каждый человек сегодня непроизвольно включается в  экономические отношения в  качестве активного либо пассивного участника; дополнительности базового и  последипломного образования  — что обеспечивает личности необходимые условия для совершенствования профессионального мастерства в образовательном пространстве; маневренности и  преемственности образовательных программ  — позволяет личности профессионально переориентироваться на том или ином этапе жизненного пути; интеграции образовательных структур  — что соответствует процессам реструктуризации образовательных систем, позволяет создавать многопрофильные, многоуровневые и  многоступенчатые образовательные учреждения на основе социального партнерства; гибкости организационных форм  — что отражает необходимость обеспечения широкого разнообразия форм обучения, их  гибкости и вариативности. Сущностью выбора индивидуальной образовательной траектории является принятие обучающимся решения, основанного на системе индивидуальных ценностей и  личностных смыслов, общей ориентации в  мире образования и труда, выделении важных жизненных ближайших и  далеких перспектив как этапов и путей к достижению цели, знании своих достоинств и  недостатков, личностных особенностей. Выбор индивидуальной образовательной траектории определяется комплексом факторов: - особенностями, интересами и  потребностями самого обучающегося и  его родителей в достижении необходимого образовательного результата; - профессионализмом педагогического коллектива; - возможностями профессионального образовательного учреждения удовлетворить образовательные потребности обучающихся; - возможностями материально-технической базы образовательного учреждения.

В основе выбора и построения индивидуальной образовательной траектории лежат следующие характеристики личности: - склонность к определенному виду деятельности; - потребность профессионального самоопределения; - готовность к  профессиональному самоопределению. На  развитие образовательных траекторий личности влияют внешние и  внутренние факторы. К внешним факторам относятся доступность образования, создание образовательной среды, обеспечивающей условия образовательной деятельности, сопоставимые с  общеевропейскими. К  внутренним факторам относятся: целеполагание процессов проектирования, организации и  реализации личностью (при возможном педагогическом сопровождении) своей индивидуальной образовательной деятельности, мотивация к реализации и самореализации заложенного личностного потенциала. Критериями оценки качества построения индивидуальной образовательной траектории могут выступать: субъектность в  ее построении, логика ее построения и широта этой траектории. Механизм составления индивидуальной образовательной траектории обучающихся предполагает следующие этапы. Этап целеполагания предполагает грамотную постановку целей и диагностику базовых личностных качеств, необходимых для «запуска» образовательной траектории и  характеризующих два субъекта — преподавателя и обучающегося. Технологичный этап предусматривает создание индивидуальной образовательной программы как средства реализации образовательной траектории в соответствии с разработанной методикой. Эффективность разработки индивидуальной образовательной траектории определяется рядом педагогических условий: - осознание обучающимся необходимости и  значимости построения индивидуальной образовательной траектории как одного из способов самоопределения, самореализации и проверки правильности выбора содержания, формы, режима, уровня образования; - осуществление участниками образовательного процесса целенаправленной деятельности по формированию устойчивого интереса к процессу проектирования индивидуальной образовательной траектории; - осуществление психолого-педагогического сопровождения обучающихся и информационной поддержки процесса разработки ИОТ; - включение обучающихся в  деятельность по  созданию индивидуального образовательного маршрута (как субъектов выбора пути получения образования и как заказчиков образования); - организация рефлексии как основы коррекции ИОТ.

**Лекция 6. Теория обучения и воспитания. Понятие о дидактике**

**План лекции:**

6.1. Общее понятие о дидактике.

6.2. Сущность, движущие силы, противоречия и логика процесса обучения.

6.3. Закономерности и принципы процесса обучения.

6.4. Виды и системы обучения.

6.5. Различные подходы к конструированию содержания образования.

**6.1. Общее понятие о дидактике**

Науку, изучающую и исследующую проблемы обучения, называют **дидактикой.**

Термин «дидактика» происходит от греческого didaktikos, что переводится как «поучающий». Впервые это слово появилось благодаря немецкому педагогу Вольфгангу Ратке, написавшему курс лекций под названием «Краткий отчет из дидактики, или искусство обучения Ратихия». Позднее этот термин появился в работе чешского ученого, педагога Яна Коменского «Великая дидактика, представляющая универсальное искусство обучения всех всему». Таким образом, дидактика — это «искусство обучения всех всему».

Наряду с термином «дидактика», в педагогической науке используют термин теория обучения.

Дидактика является частью педагогики, которая изучает важнейшие проблемы теоретических основ обучения. Основной задачей дидактики является выявление закономерностей, которым подчиняется процесс обучения, и использование их для успешного достижения задач образования.

Личность в процессе обучения должна овладеть той стороной общественного опыта, которая включает знания, практические умения и навыки, а также способы творческой деятельности.

Обучение возникло еще на самых ранних стадиях развития человечества и заключалось в передаче молодым поколениям опыта предков. Древний охотник должен был научиться владеть оружием, приготовить пищу, изготовить орудия труда, защититься от недругов. Подобный вид обучения характерен и для животного мира, когда мать учит своих детенышей охотиться, укрываться от врагов. Древний человек смотрел на своих старших сородичей, наблюдал за их речью, поведением и пытался повторить все то, что они делали. Таким образом, получалось, что ребенок занимался самообразованием, ведь в примитивных племенах не было специально подготовленных педагогов.

В ходе эволюции с усложнением человеческих отношений усовершенствовалась и система обучения: появились особые заведения, в которых осуществлялось обучение. Обучение стало целенаправленным процессом.

Попробуем сравнить первоклассника, который не умеет ни читать, ни писать, и выпускника школы. Что превратило ребенка, не знающего основ грамоты, в высокоразвитую личность, способную к творческой деятельности и осмыслению действительности? Этой силой явилось обучение.

**Дидактика и психология обучения.** Дидактика тесно связана с психологией. Общность психологии и дидактики состоит в том, что они имеют единый объект — процесс обучения и воспитания; их различие определяется разными аспектами изучения этого объекта. Психология исследует психологические закономерности становления психики человека в процессе ее формирования, или психологические механизмы усвоения системы свойств, способностей, индивидуального опыта человека.

Дидактика изучает условия (организационные формы, методы, средства обучения), которые необходимо создать для эффективного протекания процессов усвоения в соответствии с их психологическими закономерностями. Поэтому осмысленное построение системы организационных форм, методов, средств обучения должно опираться на задание психологических механизмов усвоения человеком системы знаний, умений, способностей. То есть, дидактика должна строиться на основе данных педагогической психологии.

Знание психологических механизмов усвоения и педагогических условий, в которых они реализуются, составляют необходимую основу для разработки методик обучения, выступающих как главное средство педагогической деятельности. Невозможно осмысленно пользоваться и разрабатывать методики обучения, не зная психологических закономерностей и педагогических принципов, на которых они основываются.

Существует непрерывная цепочка связей: «педагогическая психология» — «дидактика» — «методика» — «практика». Эти связи отражают преемственные стадии проектирования учебного процесса. Конечной целью учебного процесса является формирование личности. Образование — процесс и результат усвоения знаний, умений, навыков. Выделяют начальное, среднее, высшее образование, общее и специальное образование.

Объектом науки является реальный процесс обучения. Дидактика дает знания об основных закономерностях обучения, раскрывает его принципы, методы и содержание.

Основные **группы задач** современной дидактики:

1. описывать и объяснять процесс обучения и условия его протекания;

2. совершенствовать процесс обучения, разрабатывать новые, более эффективные системы обучения и образовательные технологии.

В наши дни дидактика охватывает **различные направления исследований** учебного процесса:

- исследует сущность и закономерности обучения, общие принципы организации учебного процесса;

- изучает и разрабатывает пути активизации познавательной деятельности учащихся;

- определяет педагогические основы содержания образования;

- разрабатывает систему методов, приёмов и правил обучения, определяет условия их эффективного применения;

- разрабатывает и совершенствует формы, виды, системы, модели обучения;

- совершенствует организацию процессов преподавания и учения в различных типах образовательных учреждений.

**6.2. Сущность, движущие силы, противоречия и логика процесса обучения**

**Обучение – это процесс совместной целенаправленной деятельности учителя и учащихся, в ходе которой осуществляется образование, воспитание и развитие личности.**

Обучение– процесс, протекание которого подчиняется определённой логике, а значит, поддаётся изучению, управлению и прогнозированию. Процесс обучения иначе называют учебным или дидактическим процессом.

Социальная направленность обучения проявляется в том, что обучение выступает одним из оптимальных способов социальной адаптации человека, т.е. подготовки человека к жизни в обществе.

Сущность обучения можно выразить через следующие признаки современного дидактического процесса:

- двусторонний характер процесса (преподавание – учение);

- совместная деятельность учителя и ученика;

- руководящая роль учителя;

- специальная планомерная организация всего процесса;

- соответствие учебного процесса закономерностям возрастного развития учащихся;

- воспитание и развитие учащихся в процессе обучения.

**Движущие силы процесса обучения** **основаны на его противоречиях.** Процесс обучения, ввиду его сложности и многогранности, очень противоречив. Движение, т.е. протекание учебного процесса, достигается за счёт постоянного разрешения возникающих противоречий.

Противоречия процесса обучения проявляются между возникающими в ходе обучения познавательными и практическими задачами, которые требуют от учащихся решения, и имеющимся у них уровнем знаний, умений и навыков, умственного развития и ценностных отношений. Каждый раз, сталкиваясь с задачей, для решения которой требуется освоение новых знаний и опыта, учащийся с помощью педагога вынужден преодолевать эти противоречия.

Противоречие становится движущей силой обучения, если:

а) оно осознаётся учеником как требующее разрешения;

б) разрешение противоречия является посильным для ученика данного уровня развития;

в) данное противоречие является закономерным звеном в системе противоречий, требующих постепенного разрешения.

**Логика** учебного процесса отражает путь познания, которым идёт ученик в процессе обучения. Логика учебного процесса зависит от возраста и уровня подготовленности учащихся, от особенностей изучаемого материала, от целей и задач учебного процесса. Например, в начальной школе преобладает традиционная логика обучения: восприятие конкретных предметов и явлений → образование представлений → обобщение отдельных представлений → формирование общих понятий. В средних и старших классах почти одновременно с восприятием конкретных предметов и явлений могут вводиться научные понятия, объясняться принципы.

Структура учебного процесса – это построение процесса обучения, единство, взаимосвязь и взаимодействие его отдельных компонентов (И. Ф. Харламов):

- целевого (поставленные цели и задачи образования, воспитания и развития учащихся);

- мотивационно-потребностного (мотивы преподавания и учения, потребность в передаче и восприятии знаний и опыта);

- содержательного (содержание образования);

- деятельностно-операционного (образовательные технологии);

- эмоционально-волевого (познавательные интересы и ответственность в учебном процессе);

- контрольно-регулировочного (контроль протекания учебного процесса, его коррекция);

- оценочно-результативного (объективная оценка результатов обучения на основе сопоставления полученного результата с целевым компонентом).

**6.3. Закономерности и принципы процесса обучения**

Теория обучения, как и любая наука, стремится к познанию и формулированию общих законов, которым подчиняются изучаемые ею процессы, предметы и явления. Однако педагогический процесс слишком сложен, подвержен влиянию многих факторов, в том числе таких, которые невозможно учесть заранее. Это делает чёткое и безоговорочное формулирование законов обучения невозможным, во всяком случае, в настоящее время.

Закономерности обучения - недостаточно познанные законы, упорядоченность познанных явлений, возникающих при обучении связей и зависимостей, а также факторов, влияющих на дидактический процесс.

Существует достаточно много подходов к выделению закономерностей обучения.

Так, Ю.К. Бабанский выделил закономерности как ряд зависимостей обучения:

1. от потребностей общества;

2. от процессов образования, воспитания и развития как сторон целостного педагогического процесса;

3. от возможностей учащихся и внешних условий.

И.П. Подласый выделяет в структуре закономерностей обучения общие (выражающие зависимость учебного процесса от его целей, содержания, методов обучения, характера управления учебным процессом и т.д.) и конкретные закономерности (дидактические или содержательно-процессуальные, психологические, организационные и др.).

Н.В. Бордовская и А.А. Реан подразделяют закономерности обучения на внешние (проявляющиеся как зависимости обучения от общественных условий) и внутренние (связи и зависимости между компонентами дидактического процесса: целями, содержанием образования, методами, средствами и формами обучения, между учителем и учеником).

Примеры конкретных закономерностей обучения:

- чем активней учащийся в учебном процессе, тем выше результат обучения;

- если педагог доступно для учащихся излагает новый материал, то они лучше его поймут;

- чем больше органов чувств участвуют в восприятии учебного материала, тем он лучше воспринимается и запоминается;

- если многократно повторить некоторое действие, то потом его можно будет выполнять не задумываясь, автоматически;

- как бы хорошо ни был усвоен учебный материал, он всё равно забывается, если его периодически не повторять и т.д.

Из выявленных дидактикой закономерностей вытекают некоторые основополагающие требования, соблюдение которых обеспечивает оптимальное функционирование обучения. **Их называют принципами обучения.**

**Принципы обучения** – это фундаментальные положения, которые отражают общие требования к организации учебного процесса. Принципы формулируются на основе научного анализа процесса обучения, соотносятся с его закономерностями, с целями и задачами образования, с уровнем развития педагогической науки, с возможностями существующей системы образования.

Сегодня не существует единства мнений в вопросе о принципах обучения, авторы разных учебных пособий предлагают различные формулировки и различное количество принципов.

Так, И.П. Подласый, считает, что система основных дидактических принципов должна включать следующие принципы: 1) сознательности и активности; 2) наглядности; 3) последовательности и систематичности; 4) прочности; 5) доступности; 6) научности; 7) связи теории с практикой.

П.И. Пидкасистый и В.В. Воронов добавляют к ним принцип развивающего и воспитывающего характера обучения и принцип рационального сочетания коллективных и индивидуальных форм учебной работы.

Однако при всём разнообразии существующих подходов можно выделить ряд принципов, которые прошли длительную проверку временем и присутствуют – так или иначе – в подавляющем большинстве современных учебников и пособий по педагогике. Рассмотрим эти принципы.

Принцип научности ориентирует педагога на формирование у учащихся научных знаний. Он реализуется в анализе учебного материала, выделении в нем важных идей, использовании достоверных научных знаний, фактов и примеров, а также стандартных научных терминов. Реализация этого принципа требует от преподавателя:

- исправлять фактические ошибки учащихся и организовывать на учебном занятии поиск и исправление таких ошибок;

- применять новейшую научную терминологию, не пользоваться устаревшими терминами;

- быть в курсе последних научных достижений в своем предмете;

- поощрять исследовательские работы школьников;

- находить возможность знакомить учащихся с техникой экспериментальной работы, алгоритмом решения изобретательских задач, использования справочных материалов, архивных документов, с обработкой первоисточников.

Принцип системности определяет необходимость формирования у обучающихся целостной системы знаний и умений, тем и разделов учебного материала. Принцип системности реализуется в комплексе правил, среди которых можно назвать следующие:

- использовать планы, схемы, для того чтобы обеспечить усвоение учащимся системы знаний;

- разделять содержание учебного материала на логические завершенные части (т.е. применять «пошаговую систему»), последовательно реализовать эти части (шаги, этапы) и приучать к этому учащихся;

- не допускать нарушения системы в содержании, и способах обучения, а если она нарушена, то немедленно нейтрализовать пробелы, чтобы предупредить неуспеваемость;

- изложить основания теории, объяснить следствия теории и показать границы ее применения.

Принцип доступности (посильности) – отражение принципов последовательности и постепенности обучения, которые известны с древности.

Пожалуй, одним из наиболее убедительных примеров реализации этих принципов является история непобедимого античного борца Милона, живший в IV веке до н.э. В юности Милон тренировался, ежедневно нося на своих плечах маленького теленка. Телёнок рос, постепенно становясь тяжелее. Однако юноша в это время развивался физически, и по-прежнему мог носить его на себе.

Суть принципа доступности состоит в том, что сначала нужно выявить раннее сформированные знания и умения, а уже потом постепенно осуществлять новые стадии обучения. Принцип доступности не означает, что учение должно происходить без усилий со стороны ученика, однако преодоление возникающие затруднений должно быть для него посильным. Для соблюдения этого принципа, необходимо руководствоваться рядом правил:

- добиваться совпадения темпа сообщения информации и скорости её усвоения учащимися;

- ориентировать учащихся на понимание и осмысление изучаемого материала, а не на запоминание и зубрежку;

- обучая, исходить из уровня подготовленности учащихся, опираться на их возможности;

- изучать и учитывать жизненный опыт, интересы, особенности развития учащихся и т.д.

Принцип наглядности заключается не только в иллюстрации изучаемого предмета и явления, а в использование целого комплекса приемов и средств, которые обеспечивают формирование ясного и четкого восприятия сообщаемых преподавателем знаний. Вот некоторые из правил эффективной реализации принципа наглядности:

- использовать в обучении закономерность, согласно которой запоминание предметов, представленных наглядно (например, на моделях или картинках), происходит лучше, чем, если они описаны только в словесной форме;

- используя средства наглядности, не увлекаться чрезмерным количеством наглядных пособий;

- при использовании средств наглядности не ограничиваться только их показом, а пояснять и комментировать наглядный материал;

- тщательно готовить виды наглядности к применению, продумывая сопутствующие им дидактические приёмы;

- в подборе средств наглядности учитывать возрастные особенности обучающихся.

Принцип сознательности и активности нацелен на формирование у учащихся мотивации учения, познавательных потребностей, убеждённости в необходимости изучения материала, интереса в учении. Суть принципа в том, что педагог должен добиваться понимания (а не механического заучивания) учениками теоретического материала и осмысливания ими практических действий, побуждать их к активным учебным действиям, стимулировать самостоятельность в познании. В качестве рекомендаций по практическому применению этого принципа можно привести следующие правила:

- использовать возможности взаимообучения;

- организовывать соревнование и партнёрство учащихся;

- обеспечивать условия для коллективного поиска правильного ответа;

- вводить в учебный процесс занимательные задания, игровые элементы;

- учить находить второстепенное и главное в изучаемом материале;

- использовать в обучении реальные жизненные ситуации и требовать от учащихся самостоятельного понимания, видения различий между наблюдаемыми в жизни фактами и их научным объяснением.

**6.4. Виды и системы обучения**

Виды обучения определяются в результате разделения разнообразных учебных процессов по какому-либо основанию. В разных научных исследованиях и учебных пособиях по педагогике выделяются различные виды обучения. Рассмотрим некоторые виды обучения.

Первый в истории вид систематического обучения применялся древнегреческим философом Сократом и получил название сократической беседы. Суть сократической беседы состоит в поиске истины путем постановки наводящих вопросов. Учитель-философ своими вопросами стимулировал познавательный интерес ученика и сам, рассуждая, вел мысль ученика по пути познания. Сократовские беседы были ориентированы на индивидуальное обучение или работу с небольшой группой учеников, изначально проявляющих интерес к знаниям.

Первый вид организации обучения большой группы учеников - догматическое обучение - получил широкое распространение в Средние века. Цель такого обучения - усвоение книжных знаний, принятие их как непреложных истин (догма - положение, принимаемое на веру, признаваемое бесспорным без каких-либо доказательств). Задача учеников состояла в правильном воспроизведении готовых истин. Основными видами деятельности учеников были слушание и механическое заучивание, посредством многократного повторения. Основными средствами обучения являлись - книги религиозного содержания, которые были написаны на латинском языке (поэтому и обучение обычно велось также на латинском языке). Для догматического обучения характерны оторванность знаний от жизни, форм обучения от его содержания.

В XVII в. в Европе на смену догматическому пришло объяснительно-иллюстративное обучение. Данный вид обучения основан на теории сенсуализма - познания посредством чувственного восприятия (Ф. Бэкон, Дж. Локк и др.). Основоположник объяснительно-иллюстративного обучения - Я.А. Коменский. Целью этого обучения стало усвоение знаний и их последующее применение на практике. По сравнению с догматическим, объяснительно-иллюстративное обучение требует от ученика более глубокой мыслительной деятельности, однако в целом это пассивно-созерцательное обучение, при котором главная задача учителя сводится к изложению материала таким образом, чтобы учащиеся его поняли и усвоили. Объяснительно-иллюстративное обучение сегодня является основой традиционной школы. Оно экономит время, затрачиваемое на усвоение знаний, но не способствует развитию самостоятельности, инициативы, творчества.

В XIX в. начинает формироваться развивающее обучение, появление которого связано с именем «учителя немецких учителей» А. Дистервега. Главная цель развивающего обучения состоит в том, чтобы подготовить ученика к самостоятельному освоению знаний, к поиску истины, к независимости суждений в повседневной жизни. Хотя идея организации самостоятельного поиска истины учеником прослеживается уже в сократической беседе, именно Дистервег впервые сформулировал правила развивающего обучения. Он считал развивающий вид обучения наиболее эффективным, оценивая его возможности намного выше объяснительно-иллюстративного обучения (известно его высказывание «Плохой учитель преподносит истину, а хороший - учит её находить». В XX в. развивающее обучение обогащается психологическими знаниями о закономерностях личностного развития. Так, представления о возможностях развивающего обучения существенно расширились благодаря введённому Л.С. Выготским понятию «зона ближайшего развития».

Основа развивающего обучения - продуктивная (т.е. не репродуктивная, воспроизводящая, как в объяснительно-иллюстративном обучении, а поисковая, созидающая) деятельность учащихся, осуществляемая в «зоне ближайшего развития». Учитель не просто транслирует знания, он организует поиск учащимися новых знаний, активизирует память, восприятие, воображение, мышление учащихся. При развивающем обучении педагог должен быть открытым к восприятию и обсуждению различных точек зрения, представляемых учащимися в различных формах: в докладах, комментариях и доказательствах, в диалоге, в дискуссии.

Ещё один вид обучения - программированное обучение - появился в 1950-1960-е гг. Его основоположником является американский психолог Б. Скиннер. Программированное обучение основано на кибернетическом подходе, согласно которому:

- обучение рассматривается как сложная динамическая система;

- управление системой осуществляется с помощью посылки команд ученику (непосредственно учителем или с помощью технических средств) и получения обратной связи (т.е. информации о ходе обучения);

- информация, полученная по обратной связи, оценивается учителем (оценка) и самим учеником (самооценка).

**Принципы программированного обучения:**

\* подача информации небольшими легко усваиваемыми дозами;

\* установка проверочного задания для контроля и оценки усвоения каждой дозы информации;

\* предъявление ответа для самоконтроля;

\* формулирование дальнейших указаний в зависимости от правильности ответа.

В программированном обучении используется два структурных способа построения программ: линейный и разветвлённый. По линейной программе учащиеся работают над всеми порциями учебной информации по мере их поступления. Разветвленная программа предполагает выбор учеником индивидуального пути освоения целостной учебной информации.

Виды обучения, существующие достаточно долго, сформировались как системы взаимосвязанных форм, методов, приёмов и средств обучения.

Система обучения – это целостное единство взаимосвязанных и взаимодействующих форм, средств, методов и приёмов организации учебного процесса.

Сегодня в мире наиболее распространены классно-урочная и лекционно-семинарская системы обучения, история существования которых насчитывает более 400 лет. И хотя в XIX-XX вв. были созданы очень известные белл-ланкастерская, батавская, мангеймская системы, а также системы обучения по методу проектов, по далтон-плану, плану Трампа и др., они всё же не получили столь широкого распространения как классно-урочная и лекционно-семинарская.

**Лекционно-семинарская система обучения** является традиционной для вузов. Её развитие начинается с появлением в первых университетов.

Первые упоминания о лекции как основной форме обучения в средневековых университетах относятся к XII – XIII вв. Первоначально лекция состояла в чтении текста (до того, как книги стали общедоступным источником информации, массовые чтения считались наиболее эффективным и дешёвым способом распространения «книжных знаний»). Чтение сопровождалось комментариями, пояснениями преподавателя. Со временем изложение материала на лекциях становилось более свободным, профессора старались не только читать чужие тексты, а излагать лекционный материал в свободной форме, включать в него собственные умозаключения, результаты новых исследований, ещё не описанных в книгах.

Современная лекция проводится преподавателем, имеющим высокую квалификацию в данной научной отрасли (профессором или доцентом). Основой содержания учебного материала являются не только учебная литература, но и научные публикации, материалы новейших исследований, а также актуальные события научной и общественной жизни. В организации лекционных занятий применяются различные методы, приёмы и средства обучения, позволяющие лучше выявить свойства рассматриваемых предметов и явлений, систематизировать теоретические сведения, помочь студентам в их самостоятельной познавательной деятельности. Таким образом, сегодня выражение «читать лекцию» – это всего лишь устойчивый оборот речи, поскольку в действительности квалифицированные преподаватели уже давно ушли от простого чтения текстов в течение всего лекционного занятия.

Наряду с лекциями, в средневековых университетах проводились диспуты – формы обсуждения, научного спора (как правило, на философские и богословские темы). Считалось, что, участвуя в диспутах, студенты оттачивают ум и совершенствуют знания. Обсуждение теоретических и прикладных вопросов на диспутах можно считать прообразом современных семинаров.

Если сравнивать со средневековым диспутом, то семинар – более универсальная форма. На семинаре студенты выступают с докладами и сообщениями, задают друг другу вопросы, участвуют в обсуждении научных и практических аспектов изученного материала. Кроме того, на семинаре преподаватель может организовать дискуссию, провести контроль, пояснить непонятные или спорные вопросы, использовать различные способы активизации познавательной деятельности студентов (мозговой штурм, деловая игра, различные виды групповой работы и т.д.).

В отличие от урока, семинар предполагает гораздо большую самостоятельность обучающихся. Например, студенты сами выбирают и структурируют материал для доклада, пользуясь различными источниками (преподаватель лишь рекомендует источники и даёт советы).

Лекция может проводиться сразу в большой аудитории (100 и более человек) для целого потока студентов. В потоке могут быть объединены все студенты, изучающие данную дисциплину или её раздел, даже если они обучаются по разным специальностям. Семинар проводится в академической группе (обычно – 15-25 человек) или подгруппе (если группа большая или для освоения материала необходима индивидуализация обучения).

В лекционно-семинарской системе реализуется преемственность между материалом, изучаемым на лекционных и семинарских занятиях, а также соблюдаются другие общедидактические принципы обучения. Наряду с лекциями и семинарами, лекционно-семинарская система обучения может включать в себя практические занятия, лабораторные работы и другие виды учебных занятий.

**6.5. Различные подходы к конструированию содержания образования**

В разработке основных компонентов содержания образования в период с 1990-х по настоящее время прослеживается два основных подхода: знаниевый и компетентностный.

Согласно знаниевому подходу, основой содержания образования являются знания, формируемые в учебном процессе, а в структуре содержания образования выделяются следующие компоненты:

знания – теоретические сведения, отражающие систематизированный и обобщённый опыт, накопленный человечеством;

умения и навыки применения знаний на практике по готовым алгоритмам в стандартных ситуациях (умения – владение осмысливаемым действием, выполняемым под контролем сознания; навыки – действия, доведённые до автоматизма);

опыт творческой деятельности – способность личности применять усвоенные знания, умения и навыки (ЗУНы) в новых для себя ситуациях, алгоритм действий в которых заранее не известен;

опыт отношений к различным сторонам окружающего мира, к самому себе, формируемый в результате осмысления и эмоционального переживания приобретаемых личностью знаний и опыта.

При компетентностном подходе основой содержания образования являются компетенции – умения и способности личности успешно решать те или иные задачи в учебной деятельности, в личностной и социальной сфере. Компетенции, формируемые в учебном процессе, многочисленны, они относятся к видам человеческой деятельности, к разным сферам социального взаимодействия.

В настоящее время в основу конструирования содержания общего образования положена следующая структура компетенций:

личностные компетенции;

метапредметные компетенции;

предметные компетенции.

Содержание этих блоков компетенций раскрыто в Федеральных государственных образовательных стандартах общего образования.

В начале XXI в. преобладающим становится именно компетентностный подход к конструированию содержания образования на всех его ступенях.

**Государственный образовательный стандарт** – система основных параметров, принимаемых в качестве государственной нормы образованности, отражающей общественный идеал и учитывающей возможности личности и системы образования по достижению этого идеала (В.С. Леднёв).

Правовые основы государственной стандартизации образования содержатся в Конституции РФ, согласно которой Российская Федерация устанавливает федеральные государственные образовательные стандарты (ст. 43.5), а также в Законе РФ «Об образовании» (принят в 1992 г., утрачивает силу 01.09.2013) и новом Федеральном Законе «Об образовании в РФ» (2012 г.), который вступает в действие 01.09.2013.

Основные причины государственной стандартизации содержания образования:

\* необходимо обеспечить единый минимальный уровень образования, получаемого в разных типах образовательных учреждений России;

\* необходимо учесть тенденции развития образования в мире (в масштабах целой страны рациональней это делать централизованно.

Государственный образовательный стандарт выполняет ряд важных функций, среди которых выделяются:

\* функция социального регулирования – обеспечение эквивалентности образования во всех образовательных учреждениях одного уровня (например, минимальный уровень образования для выпускника основной школы одинаков, независимо от того, учился он в селе или городе, в обычной школе или в гимназии);

\* функция гуманизации образования связана с утверждением с помощью стандартов его личностно-развивающей сущности: образовательный стандарт регламентирует только минимальный образовательный уровень, то образование, которое выше этого уровня, может дифференцироваться в зависимости от осбенностей, потребностей, способностей личности учащихся;

\* функция управления заключается в том, что стандартизация содержания образования позволяет упорядочить образовательные системы, использовать единые критерии качества образования, унифицировать оценки и т.д.;

\* функция повышения качества образования осуществляется в масштабе целой страны благодаря возможности устанавливать нижнюю границу уровня образования и постоянной модернизации образовательного стандарта с целью повышения минимального образовательного уровня.

В основе новых Федеральных государственных стандартов общего образования лежит системно-деятельностный подход, который предполагает:

\* воспитание и развитие качеств личности, отвечающих требованиям информационного общества, инновационной экономики, задачам построения демократического гражданского общества на основе толерантности, диалога культур и уважения многонационального, поликультурного и поликонфессионального состава российского общества;

\* переход к стратегии социального проектирования и конструирования в системе образования на основе разработки содержания и технологий образования, определяющих пути и способы достижения социально желаемого уровня (результата) личностного и познавательного развития обучающихся;

\* ориентацию на результаты образования как системообразующий компонент Стандарта, где развитие личности обучающегося на основе усвоения универсальных учебных действий, познания и освоения мира составляет цель и основной результат образования;

\* признание решающей роли содержания образования, способов организации образовательной деятельности и взаимодействия участников образовательного процесса в достижении целей личностного, социального и познавательного развития обучающихся;

\* учет индивидуальных возрастных, психологических и физиологических особенностей обучающихся, роли и значения видов деятельности и форм общения для определения целей образования и воспитания и путей их достижения;

\* обеспечение преемственности дошкольного, начального общего, основного и среднего (полного) общего образования;

\* разнообразие организационных форм и учет индивидуальных особенностей каждого обучающегося (включая одаренных детей и детей с ограниченными возможностями здоровья), обеспечивающих рост творческого потенциала, познавательных мотивов, обогащение форм взаимодействия со сверстниками и взрослыми в познавательной деятельности;

\* гарантированность достижения планируемых результатов освоения основной образовательной программы начального общего образования, что и создает основу для самостоятельного успешного усвоения обучающимися новых знаний, умений, компетенций, видов и способов деятельности.

Федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС) общего образования, действующие в России на сегодняшний день – это основные документы, регламентирующие содержание общего образования для каждой его ступени. Отдельные ФГОС разработаны для начального, основного, полного (среднего) общего образования, и каждый из них утверждён отдельным приказом Министерства образования и науки Российской Федерации.

Ключевыми направлениями в совершенствовании деятельности системы образования является поиск инновационных механизмов повышения её эффективности и усиления роли высшей школы в решении всех стоящих перед страной проблем, в первую очередь, посредством создания высококвалифицированного корпуса профессионалов.

Одним из таких направлений для отечественного образования стала разработка новой модели выпускника, необходимой для любой ступени профессионального образования.

В ФГОС ВПО третьего поколения в качестве основы для искомой модели выступает компетентностный подход, о котором мы говорили выше. Он ориентирован на модернизацию не только профессиональной, но и всей системы образования, рассматриваемый его инициаторами в качестве концептуальной основы образовательной политики.

Однако, попытка рассматривать компетенции в высшем образовании в отрыве от основного жизненного контекста не могла оказаться конструктивной, что и было подтверждено на этапе практического применения ФГОС ВПО.

Признанным социальным институтом решения современных образовательных проблем является система непрерывного образования. Соответственно в условиях рыночной экономики особенно важно установить связь образования с трудовой и социальной реализацией образовательных достижений индивида в преемственных процессах формирования личности.

С возрастом, в жизни индивида школьное обучение сменяется профессиональным образованием. На этом этапе выпускник школы овладевает профессией и должен преодолеть две, хотя и последовательных, но весьма различные образовательные ступени – продолжить общеобразовательную подготовку и осуществить первую для себя подготовку профессиональную. По-прежнему определяющим видом деятельности на каждой из них, и для общеобразовательной, и для профессиональной подготовки, остается учебная деятельность. В силу этого образовательная социализация, за пределами профессионального образовательного учреждения, сопровождаемая освоением первичной профессии и подкрепляемая приобретением первичных профессиональных компетенций, сходна с общеобразовательным периодом становления личности, так как для неё ведущим видом деятельности остаётся учебно-познавательная.

Приобретением первичного профессионального образования знаменуется начало третьего, наиболее длительного и содержательно ёмкого этапа становления компетенций, основной деятельностью на котором, становится трудовая деятельность. Она имеет существенные отличия от учебной деятельности, поскольку направлена не на присвоение знаний и умений, добытых другими людьми, а на трудовое созидание, на общественную отдачу ранее присвоенного опыта в процессе обучения, что и составляет сущностную характеристику компетентностного подхода.

В этой связи важно видеть принципиальные отличия учебного процесса, являющегося источником академических компетенций, суть которых состоит в присвоении учащимися знаний и опыта, полученных ранее другими людьми, от опыта и компетенций, приобретаемых в результате собственной трудовой деятельности, когда личность выступает уже не потребителем, а созидателем. Именно поэтому трудовая деятельность становится источником формирования ключевых, или иначе, продуктивных компетенций, определяющих истинную характеристику субъектного потенциала личности.

Развитие целостной системы социально значимых компетенций - это процесс, который с завершением обучения качественно обогащается участием в трудовой деятельности, которая привносит в формирующиеся компетенции созидательный смысл. А это означает, что перспективы непрерывности и поступательности развития компетенций при переходе от обучения к труду определяются тем, насколько в период получения образования, и особенно, в условиях профессионально-учебного заведения, индивид был подготовлен к взаимодействию с объективными социальными факторами присущими периоду трудовой деятельности.

Существенное значение для формирования системы персональных компетенций имеет то, что в личностное образование неизбежно вовлекается опыт деятельности, приобретаемой в сфере быта, досуга, общественного функционирования индивида, что выводит его за узкие рамки индивидуального содержания профессиональной деятельности. При этом по мере роста профессионального потенциала оно охватывает не только всю сферу труда, но и другие сферы социальной самореализации личности, сопровождаясь формированием индивидуально актуализируемых компетенций. Тем самым содержание жизни за пределами профессии находит отражение в пополняющихся результатах личностного образования. В этом случае содержание деятельности в сфере труда может рассматриваться как профессиональная социализация или профессионализация личности, которая по сути своей это социальный процесс, являющийся неотъемлемой составляющей общей социализации личности.

Как одно из направлений общей социализации личности профессионализация представляет собой многоуровневое явление, которое каждый раз сопровождается определенным набором компетенций: одни зарождаются, другие, которые появились ранее, проходят очередной этап обновления, а третьи отмирают из-за отсутствия в них потребности. Соответственно целесообразно различать первичную и вторичную профессионализацию личности и соответственно первичные (опорные) и вторичные (продуктивные) компетенции. Так, первичная профессионализация представляет собой начальный этап становления специалиста и включает в себя приобретение профессиональных знаний, умений и навыков, они же одновременно и первичные компетенции, необходимые для успешного начала профессиональной деятельности. Естественно, первичная профессионализация непосредственно связана с получением профессионального образования. Поэтому, показателем успешного прохождение первичной профессионализации является завершение профессионального образования определенного уровня и получение соответствующей этому уровню профессиональной квалификации.

Особенность первичной профессионализации состоит в том, что в результате её прохождения личность получает право претендовать на определенный социальный статус, стать субъектом профессиональной деятельности и профессиональных отношений и, таким образом, иметь возможность функционально участвовать в социальных процессах. При этом профессиональные компетенции, которыми она владеет на данном этапе становления специалиста, как уже отмечалось выше, имеют первичный характер.

Вторичная профессионализация имеет своей целью превращение выпускника высшей школы в профессионала, предполагающая формирование особого профессионального мастерства, творческого подхода к профессиональной деятельности, широкого профессионального мировоззрения, дальнейшее психологическое, социальное и мировоззренческое развитие личности, закрепление устойчивого набора соответствующих компетенций, сформировавшихся в процессе продуктивной профессиональной деятельности в общественном производстве.

Вторичная профессионализация проходит в условиях трудовой деятельности, в силу чего профессиональные компетенции не что иное, как составляющие профессионализма. А целостный процесс профессионализации и есть основной процесс формирования компетенций.

Особый интерес представляет рассмотрение самого учебного процесса в вузе как особого вида трудовой деятельности с присущими ему особыми компетенциями, которые обеспечили бы выпускнику вуза успешный переход к самостоятельной и ответственной профессиональной деятельности. При этом, следует подчеркнуть, что превращение подготовленного высшей школой специалиста в профессионала происходит в условиях, когда выпускник вуза погружается не только в определенную профессиональную, но и социальную среду, уровень востребованности профессионализма которых существенным образом определяет успешность преемственного профессионального становления. Это особенно важно для дальнейшего развития высшей школы, призванной обеспечить непрерывность профессиональной переподготовки и повышения квалификации кадров выпускников, для которых социализация выступает необходимым условием мотивации профессиональной динамики и квалификационного роста.

Сказанное выше позволяет рассматривать первичную, главным образом, образовательную, а также вторичную, с существенной образовательной составляющей профессиональную социализацию, в их совокупности в качестве пожизненного педагогического ресурса формирования целостной системы индивидуальных компетенций.

Таким образом, непрерывность формирования индивидуальных компетенций в процессе социализации личности на протяжении всей жизни является принципиальной особенностью компетентностного подхода.

**Лекция 7. Теория и практика воспитания.**

**План лекции:**

7.1. Сущность воспитания, его особенности и закономерности.

7.2. История воспитательной практики.

7.3. Социокультурные основания современных концепций воспитания.

7.4. Личностно-ориентированный, системный, деятельностный подходы к воспитанию.

7.5. Методы воспитания и проблема их классификации.

7.6. Проблемы воспитания в вузе.

**7.1. Сущность воспитания, его особенности и закономерности**

«Никто не становится хорошим человеком случайно», - говорил Платон, и это верно. Тория воспитания является разделом общей педагогики, в котором уточняются сущность, принципы, методы, закономерности, цели, содержание процесса воспитания.

Прежде чем говорить о наукообразном определении воспитания как педагогического процесса, посмотрим на само слово. Итак, воспитание. - Из каких частей, по вашему мнению, образовано это слово? А какая часть основообразующая?

В языке нет случайных употреблений слов, каждое несет в себе серьёзную смысловую нагрузку. Можете ли вы установить какие-либо логические связи? Почему процесс, особенности которого мы будем изучать, в основе своей имеет слово питание?

Предлагаю обратиться к выдержкам из словаря В.И. Даля. Питать по Далю, кого…, кормить, насыщать, давать есть, отпускать пищу, кормъ, хлебъ, харчъ; снабжать пищей, продовольствовать… снабжать, пополнять, быть источникомъ… поддерживать, поощрять въ комъ что-либо, усиливать, разжигать. Онъ питаетъ въ сердце любовь и надежду и пр. Питомецъ, питомка ж. воскормленникъ, воспитанникъ, кого вспоили и вскормили… Воспитывать - заботиться о вещественныхъ и нравственныхъ потребностях малолетнаго, до возрасто его; в низшемъ знач. вскармливать, кормить и одевать до возраста; в высшемъ знач. научать, наставлять, обучать всему, что для жизни нужно…

Можно сказать, на основе выдержки из словаря, что воспитание – это процесс наполнения чем-то значимым…

Следует добавить, что единства взглядов на определение воспитания нет. Отметим наиболее доступные и понятные определения:

**Воспитание** – это двуединый процесс формирования, развития личности, включающий как целенаправленное воздействие извне, так и самовоспитание личности;

**Воспитание** – цепь развивающихся воспитательных ситуаций (воспитательных дел), каждая из которых строится с учетом результатов предыдущей;

**Воспитание** – специально организованное взаимодействие воспитателей и воспитанников, имеющее своей целью, наряду с обучением, формирование личности, обладающей культурой эффективной жизнедеятельности.

Обращаю ваше внимание на слова «…культура эффективной жизнедеятельности…». Только такая личности может быть нужной и полезной современному обществу. В современном понимании процесс воспитания – это именно эффективное сотрудничество воспитателей и воспитанников, направленное на достижение заданной цели – ожидаемых изменений в человеке.

**Воспитательный процесс имеет ряд особенностей.**

Прежде всего это процесс целенаправленный: цель воспитания должна быть близкой и понятной всем. Воспитание в значительной мере искусство, в котором выражается своеобразие личности воспитателя, его индивидуальности, характера, отношения к жизни.

К особенностям процесса воспитания относится многофакторность. Многофакторность проявляется в многообразии объективных и субъективных факторов. К объективным факторам относятся: генетическая наследственность; состояние здоровья человека; социальная и культурная принадлежность семьи; обстоятельства биографии; социальный статус; особенности страны, эпохи и т.д. К субъективным: психические особенности; мировоззрение (понимание места человека в мире); ценности; потребности и интересы; система отношений с социумом и т.д.

Сложность воспитательного процесса состоит в том, что его результаты не так явственно ощутимы и не так быстро обнаруживают себя, как, например, в обучении. По сути, он длится всю жизнь. К. Гельвеций писал: «…моё воспитание не закончено. Когда же оно закончится? Когда я не буду более способен к нему: после смерти. Вся моя жизнь есть, собственно говоря, лишь одно длинное воспитание». То есть, воспитание длится, по сути, всю жизнь.

Непрерывность, следующая особенность воспитания. Одно «яркое» мероприятие не способно изменить поведение человека. Необходима система работы, освещенная определенной целью. Если воспитательный процесс прерывается, идет от случая к случаю, то воспитателю постоянно приходится заново прокладывать «тропу» в сознании воспитанника.

Комплексность воспитания заключается в единстве целей, задач, форм, методов воспитательного процесса, исходя из идеи целостного формирования личности.

Вариативность воспитания проявляется в многообразии гуманистических форм и методов воспитания.

Неопределенность результатов воспитания. В одних и тех же условиях и при одних и тех же методах, результаты воспитания у разных воспитанников могут существенно отличаться. Планируемый результат не всегда достижим.

Двусторонний характер процесса воспитания. Связи прямая (от воспитателя) и обратная (от воспитанника). Воспитательный процесс строится главным образом на обратных связях, то есть на той информации, «сигналах», которые поступают от воспитанников. Чем информации больше, тем целесообразнее и эффективнее может быть воспитание.

Все в мире развивается по собственным законам. Понимание закономерностей и их использование помогает людям эффективно взаимодействовать. Процесс воспитания также имеет свои **закономерности** и внутреннюю логику. Проанализируем лишь некоторые из них.

Первая закономерность. Воспитание совершается только путем активности самого воспитанника. Мера его усилий должна соответствовать мере его возможностей. Любая воспитательная задача решается через инициирование активности:

физическое развитие – через физические упражнения;

интеллектуальное – через мыслительную активность;

эстетическое – через активное взаимодействие с красотой и т.д.

Следовательно, личность воспитанника развивается благодаря собственным активным усилиям. Таким образом, организовать воспитание – это организовать активную деятельность воспитанника.

Вторая закономерность. Необходимо учитывать новые потребности и интересы воспитанника в каждый момент его развития, предъявляя детям новую деятельность и форму взаимодействия в согласии с их реальными интересами.

Малыш с его игры, младший подросток с избытком энергии и потребностью в движении, раздумчивая юность с вопросами мировоззрения и межполовыми проблемами ставят педагога перед необходимостью подбрасывать материал в костер природного огня. Нужно предложить вовремя, не раньше, не позже. Если воспитатель запоздал с материалом для актуальных потребностей, то «господин случай» выполнит свою формирующую функцию и подбросит жизненный материал для острой нужды молодого человека, но этот материал не всегда будет добрым и достойным. Педагогу необходимо следить за сменой системы потребностей, не подавлять их.

Третья закономерность. Соблюдение пропорционального соотношения усилий воспитанника и усилий педагога в совместной деятельности. На начальном этапе доля воспитательной активности педагога превышает воспитательную активность ребенка. В процессе развития доля активности воспитанника увеличивается и доходит до максимального уровня. Первоначальный момент забыт, и дети уверены, что именно им принадлежит инициатива в организации и проведении какого-то дела. Вхождение в жизнь и культуру совершается благодаря поддержке педагога, дополняющего силы ребенка собственными усилиями.

Четвертая закономерность. Решающим для благоприятного развития личности будет внутренне состояние воспитанника. Только в условиях любви, комфортности, защищенности ребенок свободно и вольно выражает свои отношения и не боится выстраивать отношения, идти на контакт с воспитателем. Трудности воспитания преодолеваются ребенком в атмосфере любви к нему со стороны взрослых, группы сверстников. Необходимо проявлять уважение, принятие, терпимость, доброжелательность вне зависимости от поступка. Оценивать не личность, а действия.

Пятая закономерность. «Скрытый» характер позиции педагога. Не декларировать воспитательные цели и замыслы! Слишком открытое педагогическое воздействие невольно провоцирует воспитанника на сопротивление. Необходимо поддерживать шаги и стремления ребенка к самостоятельности, а не подавлять или порицать их!

Необходимо учитывать все закономерности в единстве.

**7.2. История воспитательной практики**

В истории развития воспитательной практики выделяют два главных типа воспитания: первобытного и социально ориентированного человека.

Первый исторический тип воспитания, относящийся к первобытному человеку, обладал рядом особенностей. Его отличительной чертой была высокая эффективность, тотальность, значительное соответствие целей, средств и результатов воспитания.

Можно сказать, что воспитывала сама жизнь: природная среда требовала от человека только такого поведения и действия, которые позволили бы ему выжить. В данный период проявлялся традиционный характер ориентации детей на восприятие деятельности взрослых, опыт которых был сравнительно невелик. Воспитание в первобытном обществе осуществлялось вместе с борьбой за выживание и требовало постоянного усвоения жизненно необходимого ряда навыков, умений и обрядов. Любые виды ограничений, с которыми сталкивался ребенок, были коллективным и носили обязательный характер. В данном опыте воспитания мы встречаемся с уникальным опытом стремления человека от неумения к умению, от незнания к знанию, а также к возникновению потребностей познания окружающего мира.

Выработка у подрастающего поколения необходимых для того времени норм поведения являлась предметом заботы всего сообщества. Этому способствовали различные средства, такие как участие в ритуальных церемониях и праздниках, включавших детей в эмоциональную атмосферу родовых обычаев и образа жизни, вырабатывающих у них соответствующие идеалы и ценностные ориентации. Применялись ритуальные запреты – всякого рода табу, устрашения и одобрения. Сказания и легенды создавали образ идеального героя – модель человека, которому надо подражать. В них содержались также религиозно-мифические представления о происхождении мира и среде обитания.

В совместной деятельности со взрослыми дети и подростки наблюдали за поведением старших и, постоянно подражая им, приобретали соответствующие умения и навыки. Об этом говорят сохранившиеся изготовленные специально для детей орудия труда и предметы обихода (маленькие корзинки, детский лук и стрелы, мелкие рыболовные снасти и т.д.).

Таким образом, в первобытной общине (30 000 лет до н.э.) воспитание еще не выделилось из производственных и бытовых отношений, естественного ритма жизни родового коллектива.

Этнографы и антропологи единодушно отмечают отсутствие у первобытных охотников и собирателей физических наказаний детей. Целостный характер повседневной деятельности требовал и целостного человека, подготовленного ко всем видам деятельности. Накопленный сообществом опыт и знания были столь ограничены, что каждый не только мог, но и должен был овладеть ими. Воспитание, не выделенное в отдельный процесс, имело целью подготовку всех без исключения детей и подростков к основным способам добывания средств к существованию.

В формирующейся позднепервобытной общине (8-5 тысяч лет до н.э.) зарождается семья как форма организации жизнедеятельности. Групповая форма брака сменяется так называемым парным браком, который изменил всю организацию родового общества, став основой для дальнейшего становления домашне-семейной формы воспитания. С этого времени в семье стали складываться основы для физического и духовного развития детей.

Постепенно в результате усиления разделения труда и расширения эмпирических знаний усложняется содержание воспитания, складываются разные его организационные формы.

По мере становления цивилизации первый тип воспитания, основанный на естественном разделении труда, уступает место второму типу воспитания, характеризующемуся общественным разделением труда, имущественным и социальным неравенством. Различные социальные группы и отдельные люди имели возможности, соответствующие их общественному положению. Происходит дифференциация воспитательных задач и способов их реализации. Второй тип представляет историческое многообразие воспитания человека в зависимости от особенностей региона, страны, нации, религии.

Древние цивилизации оставили человечеству бесценное наследие, относящееся к организованному воспитанию человека. Осветим некоторые из традиций.

Дальневосточная цивилизация сложилась на территории Китая во второй половине 1-го тысячелетия до н. э, также утвердилась в Корее и Японии. Содержание воспитания в данной цивилизации оставалось почти неизменным вплоть до начала 20 века и реализовывалось на основе конфуцианства, даосизма и буддизма.

Философу Конфуцию принадлежит одна из первых в истории человечества идей, заключающихся во всестороннем развитии личности. Он отдавал преимущество перед образованностью развитию в человеке нравственного начала. Мудрецы и философы дальневосточной цивилизации воспитывали в молодых людях почтительность к старшим, проповедовали стремление к достойной жизни, соразмерной с общественными нормами, ориентировали на бесконечное самосовершенствование. Последнее предполагало не только познание высшей добродетели, но и следование ей в каждый момент жизни. Свою жизнь нужно было сделать добродетельной, не избегая страданий и не возлагая все надежды на мир иной. Поскольку престиж образованного человека был очень высок, сложился культ образования. В свою очередь воспитание носило преимущественно семейно-сословный характер.

Центром Южно-азиатской цивилизации была Индия. Данной цивилизации были свойственны общинный уклад жизни и деление общества на касты. Воспитательная традиция опиралась на принцип единства трех обязательств: перед божеством; перед мудрецами; перед предками.

Через суровое воспитание и самовоспитание человек должен был преодолеть собственную природу и подготовить внутренний мир для слияния с надличным и надсоциальным божественным абсолютом – достичь нирваны, так как мировоззренческой основой педагогической традиции Южно-азиатской был индуизм, а позднее буддизм.

Ни воспитание, ни обучение не считалось всесильным. Воспитательный идеал, различавшийся в зависимости от касты, имел в своей основе такие общие черты, как самообуздание, добронравие, верность обетам, разумность и скромность. Например, у брахманов (жрецов) ведущим качеством считалось проявление интеллектуальных способностей, у кшатриев (войнов) – силы и мужества, у вайшьев (земледельцев) – трудолюбия и терпения, у шудров (неприкасаемых) – покорности.

Ближневосточная цивилизация формировалась под мощным влиянием ислама, иудаизма и христианства. Ее культурная, а соответственно, и воспитательная традиция была проникнута глубокой религиозностью. Человек в мусульманской культуре считался рабом всемогущего Аллаха. Под воспитанием понимали процесс культивирования добродетелей, важнейшей из которых считалось единство слова и дела. Смысл воспитания сводился к выработке у воспитанников навыков послушания, повиновения воле Аллаха и исполнения религиозных обязанностей, выполнению предписанных норм поведения, ставших традицией.

К фундаментальным основам исламского воспитания и обучения относили не только религию, знания и науку, мудрость, справедливость, практику и мораль, но и одаренность человека.

Базисные педагогические традиции великих цивилизаций Востока определили восточный тип воспитания. Данному типу свойственны жесткие требования относительно выполнения традиционных норм и канонов. Человек здесь понимается как духовное единство эмоций, воли и разума. Одновременно эта традиция стремится обратиться прямо к сердцу как средоточию божественного и человеческого. В результате для человека Востока ограничение индивидуальной свободы, независимости мышления, самостоятельности в различных сферах общественной жизни было типично.

Западная цивилизация зародилась в античную эпоху. Становление педагогической мысли началось в Древней Греции. Именно тогда сложились афинская и спартанская модели обучения и воспитания. Если Спарта продемонстрировала миру образец общественного и военно-физического воспитания, то Афины – систему всестороннего и гармоничного развития человека. Именно здесь был выдвинут идеал воспитания свободной творческой личности, включенной в полисный (общественный) уклад жизни. Обучение и воспитание строилось на принципе соревновательности: дети, подростки, юноши постоянно состязались в гимнастике, музыке, словесных спорах, самоутверждаясь и оттачивая свои лучшие качества. Платон выдвинул идею воспитания человека на протяжении всего жизненного пути.

Данный этап развития западной цивилизации явился первоистоком (генотипом) современной европейской культуры. Тем не менее, педагогическая традиция западной цивилизации прошла долгий и противоречивый путь.

Отметим основные черты педагогической традиции, определившие западный тип воспитания: рационализм; ориентация на развитие воли и разума; утверждение в человеке индивидуального и творческого начал; гармоничная включенность в социум.

Воспитание в Риме носило гражданский и политический характер. Преобладали эллинские (греческие) каноны воспитания. Идеал воспитания – совершенный оратор и общественно-государственный деятель (Цицерон). Основное средство воспитателя-философа – назидательные беседы-проповеди с наглядными примерами из жизни и истории (Сенека).

Воспитание в Византии ориентировалось на познание души или самопознание и, соответственно, на самосовершенствование, а также приобщение человека к христианству с раннего детства. Воспитание было посвящено поиску гуманистических идеалов.

В Европе 6-15 веков большое влияние имела религиозная традиция воспитания человека, в особенности христианская. Основная задача такого воспитания определялась как приведение человека к гармонии между земным и небесным существованием через усвоение и выполнение религиозно установленных норм.

Как воспитывались дети и юношество у древних славян, можно представить себе лишь в самых общих чертах и только в контексте осмысления жизни людей того времени в целом.

Воспитание осуществлялось прежде всего в семье, особенно существенно было влияние матери. Не случайно, что впоследствии на Руси человека, достигшего полной зрелости, называли «матёрый», т.е. воспитанный матерью.

Вся жизнь древнего славянина с детства была органично связана с добрыми и злыми силами природы. Все бытовые обряды формировались под влиянием языческого мироощущения.

Говоря о ценностных ориентациях в воспитании, сошлемся на некоторые свидетельства.

Так, в сочинениях Прокопия Кессарийского (6 век) отмечались типичные для славян обостренное чувство общности и справедливости, устойчивая вера в существование верховного божества, вера в магию и чудодейственные силы мироздания, добронравие, отличная воинская обученность. Византийский стратег Маврикий отмечал и такие качества, как свободолюбие, мужественность, физическую развитость и закаленность.

После принятия православия Русью воспитание на Руси приобрело византийский характер и прониклось православной религиозностью. Укрепляется связь между образованием и церковью. Подготовка ребенка к взрослой, самостоятельной жизни столетия оставалась вне школы. Лишь в 17 столетии процесс воспитания начинает принимать светский характер, европеизируется и демократизируется.

С 1917 до начала 1990-х годов в России реализуются идеи коммунистического воспитания, основой которых стали: коллективизм; подчиненность интересов личности интересам общества; гражданственность; материализм; светский, идеологический характер воспитания.

С начала 1990-х годов Россия перешла к новому этапу постановки и решения воспитательных задач.

Таким образом, мы увидели, что в истории развития педагогических традиций каждого народа имеются характерные особенности, которые определяют неповторимость и уникальность национальных культур. Также на процессы воспитания оказывают влияние факторы повседневной жизни, цивилизационные особенности, религия, историческая ситуация. Россия, обогатившись культурно-образовательными традициями Запада и Востока, создала свои традиции воспитания человека. Процесс их трансформаций и развития продолжается до сих пор.

**7.3. Социокультурные основания современных концепций воспитания**

Воспитание, с философской точки зрения, есть тот аспект взаимодействия людей, спецификой которого является постановка особых – воспитательных задач, итогом – изменение психологических и социальных характеристик личности.

Воспитание должно приобщать личность к языку человеческой культуры, ввести в ее «силовое» поле: должно помочь осознать действительность как мир человека, как взаимодействие людей, как процесс их деятельности, как совокупность результатов.

Гуманистическое воспитание личности предполагает формирование способности к саморазвитию, культивирование импульса к самосовершенствованию, устойчивой потребности в этом.

Разные авторы называют разные качества, образующие «ядро» личности (ответственность, порядочность, добротолюбие, активность, вежливость, энергичность, корректность, креативность и т.д.). Однако целесообразнее выделять не качества, а процессы, протекающие в личности (по В.С. Кукушину): самопознание; самовыражение; самоутверждение; самоопределение; самореализация; саморегуляция и др.

Проблема выбора воспитательной концепции настолько важна, что в западных странах возникло движение антипедагогов, антивоспитателей, которые, по их мнению, хотят защитить ребенка от любых воспитательных воздействий. Представители движения считают, что учитель должен дружить с ребенком, но не воспитывать. У них создан антипедагогический образ ребенка и антипедагогическая модель человека («ребенок сам чувствует, что ему нужно»). Антипедагогическая ассоциация в Австрии называется «дружба с детьми». С точки зрения этой ассоциации, воспитание – это целенаправленное насилие, разрушающее человеческую личность.

Предлагаем посмотреть на проблему иначе. Воспитание – это жизнетворчество. Воспитание – это процесс идентификации личности.

Конечно, не может быть единых универсальных «рецептов» воспитания. Но попробуем сформулировать основные функции:

- сохранение, передача и воспроизводство культуры;

- обеспечение исторического процесса смены поколений, т.е. социализация личности – обеспечение вхождения ребенка в жизнь (маргиналы – люди, не вписывающиеся в общество);

- развитие творческого потенциала личности, защита и охрана ребенка.

Обозревая все поиски образа человека, можно прийти к выводу о том, каковы главнейшие цели воспитания. Несомненно, речь идет о концепции человека культуры.

Обобщая эти модели, можно так сформулировать черты, определяющие древнейший образ человека культуры:

- глубокое и длительное образование;

- развитые способности;

- истинная нравственность в поступках и во всей жизни;

- забота о своей закалке и физическом здоровье;

- умение общаться и, если необходимо, управлять людьми.

В работе «Детская психология» Л.С. Выготский определяет цель воспитания как создание положительных интересов и угасание нежелательных. Б.П. Битинас считает, что цели воспитания определяются социальным заказом, ведь назначение воспитания – формирование такой личности, в которой нуждается общество.

В философии цель определяется как мысленный идеал, для достижения которого люди выполняют определенные действия, организуют деятельность как собственную, так и других людей. Следовательно, цель воспитания – это представление об идеальном воспитуемом. Такое представление об идеале побуждает воспитателя к деятельности, предопределяет цели, содержание и способы воспитания. При этом результаты воспитательной работы – знания, умения школьников, их физическое и нравственное развитие – сопоставляются как с частными, промежуточными целями, так и с конечной целью – образом идеального ребенка. Несовпадение между целями воспитания и результатами становится движущей силой деятельности воспитателей.

Обоснование цели воспитания невозможно без учета особенностей социально-педагогической ситуации, которая ее порождает. Е.В. Бондаревская отмечает, что в современной российской школе идет диктуемая самой жизнью актуализация общечеловеческих нравственных ценностей, таких как совесть, добро, справедливость, человеческое достоинство и др. Более того, мы возвращаемся в русло национальных добродетелей, а именно духовности, способности к высшим формам жизненного опыта, эмоциональности (открытости), свободолюбию, даровитости и др.

Процессы обновления в современном образовании идут болезненно и сложно. С одной стороны, в ученической среде наблюдаются безразличие к учебе, анархические настроения, апатия, игнорирование коллективных форм деятельности. С другой, - многие начинают понимать, что в условиях рыночной экономики и глобализации вечные общечеловеческие ценности могут ярко расцвести и дать хорошие всходы: глубокие знания, предприимчивость, деловая порядочность, единство слова и дела, творческий характер мышления, саморегуляция, культура речи и поведения крайне необходимы деловому человеку для эффективной жизнедеятельности. Его имидж включает не только профессионализм, но и общую культуру (внешность, опрятность, хорошая, грамотная речь, ясность мышления, образованность, эстетический вкус, знание и соблюдение норм и правил этикета и др.).

То есть, жизнь в современной России формирует альтернативный по отношению к традиционным воспитательным нормам, тип личности, выдвигает пока еще не совсем освоенные воспитательной практикой задачи, связанные с воспитанием делового человека.

В отличие от традиционного воспитательного утверждения «Ты должен!», свойственного царской и советской педагогике, утверждение «Ты можешь!» характерно для гуманистической воспитательной традиции, а вопрос «Ты хочешь?» - для новой практики воспитания как фактора отношений.

Одно из важнейших задач воспитания как человекообразующего процесса является его возвращение в контекст культуры. Необходима интеграция образования в культуру. Образовать человека – значит помочь ему стать субъектом культуры, исторического процесса, собственной жизни, то есть научить жизнетворчеству.

Исходя из выше сказанного, можно определить желаемые критерии современного воспитания.

Воспитание свободной личности. Критерии: высокий уровень самосознания, гражданственность, чувство собственного достоинства, самоуважение, самодисциплина, честность, ориентировка в духовных ценностях жизни, свободный выбор содержания жизнедеятельности.

Воспитание гуманной личности. Критерии: милосердие, доброта, способность к состраданию, сопереживанию, альтруизм, терпимость, доброжелательность, скромность, готовность оказывать помощь близким и дальним, стремление к миру, добрососедству, понимание ценности человеческой жизни.

Воспитание духовной личности. Критерии: потребность познания и самопознания, потребность в красоте, рефлексия, потребность в общении, поиск смысла жизни, автономия внутреннего мира, цельность.

Воспитание творческой личности. Критерии: развитые способности, потребность в преобразующей деятельности, знания, умения, навыки, развитый интеллект, интуиция, жизнетворчество.

Воспитание практической личности. Критерии: знание основ экономики, трудолюбие, компьютерная грамотность, владение языками, знание народных и религиозных обычаев, здоровый образ жизни, эстетический вкус, хорошие манеры.

Новое содержание воспитания призвано гарантировать развитие активно-творческих возможностей человека и его интеллектуально-нравственной свободы, а также осознание личной ответственности за настоящее и будущее.

**7.4. Личностно ориентированный, системный, деятельностный подходы к воспитанию**

Следует подчеркнуть, что многое в человеке зависит от того, какие подходы были ведущими в его воспитании.

Концептуальные подходы к воспитанию отличаются удивительным многообразием, что обусловлено многонациональным характером нашего общества, пестротой природных условий, различием представлений о путях развития общества. В педагогике различаются три ведущих подхода к воспитанию: личностно ориентированный, ценностный, деятельностный, системный. Остановимся на них.

Личностно ориентированный подход основывается на принципе гуманизации воспитания. Гуманизация – реализация в процессе построения отношений между педагогом и воспитанником, принципов мировоззрения, в основе которого лежит уважение к человеку, забота о нем; постановка в центр педагогического внимания интересов и проблем ребенка; формирование у детей отношения к человеческой личности как высшей ценности в мире.

Психолого-педагогические исследования последних лет показали, что первостепенное значение имеют не столько знание воспитателем индивидуальных особенностей воспитанников, сколько учет личностных характеристик и возможностей воспитанников.

Личностный подход понимается как опора на личностные качества воспитанника, обучающегося, выражающие очень важные для воспитания характеристики:

- направленность личности;

- ценностные ориентации;

- жизненные планы;

- сформировавшиеся установки;

- доминирующие мотивы деятельности;

- мир потребностей личности;

- уровень духовного развития.

Только опора на обозначенные ведущие качества может обеспечить продуктивное и высоко результативное личностно ориентированное воспитание.

Самое главное – строить свою работу с учетом базовых потребностей личности и внимательно следить за изменением главных личностных качеств: направленности ценностных ориентаций; жизненных планов, деятельности и поведения. При этом своевременно корректировать процесс воспитания, направляя его на удовлетворение личностных и общественных потребностей.

Ориентация воспитательного процесса на личность воспитанника, акцентирование внимания на его способности, потребности, интересы и возможности предъявляет определенные требования к личности педагога и организации его деятельности.

Говоря о системном подходе, отметим, что при его осуществлении процессы воспитания и обучения понимаются как многоуровневая, иерархическая, динамическая, самоорганизующаяся система, то есть целостная и внутренне взаимосвязанная.

Системный подход означает осмысление процессов воспитания и обучения как состоящих из сложных элементов, взаимосвязь которых обуславливает целостные свойства этого множества на основе сложных взаимоотношений, следовательно, все это надо учитывать при организации воспитательного процесса, состоящего из 4 таких сложных и взаимодействующих друг с другом систем, как: учебно-воспитательный процесс; личность воспитателя; личность воспитанника; среда.

Прежде чем говорить о деятельностном подходе в воспитании, вспомним определение деятельности как процесса. Итак, деятельность – это динамическая система взаимодействий субъекта с миром, в процессе которых происходит возникновение и воплощение психического образа, и реализация опосредованных им отношений субъекта в предметной деятельности. Таким образом, деятельность – необходимое условие жизни и развития человека. Деятельность, по А. Леонтьеву, - это форма активности.

Только с точки зрения деятельности можно понять субъекта, следовательно, организовать продуктивную, многообразную, разноплановую деятельность субъекта (интеллектуальной, волевой, эмоциональной, духовной и т.д.).

При этом необходимо помнить, что наиболее продуктивная и результативная деятельность – это творческая деятельность, ибо в ней задействованы все потенциальные возможности, способности и сущностные силы человека, все его структуры, и в результате которой закрепляются потребности, «находятся» новые эмоции, приобретаются способы деятельности.

Как отмечал С.Л. Рубинштейн, без зоркости к внутреннему содержанию действий деятельность педагога обречена на безнадежный формализм.

В то же время внутренний мир личности, ее потребности, мотивы, ценностные установки и идеалы, духовная жизнь и искания часто мало кого интересуют в школе, продолжающей оставаться школой передачи знаний, а не школой создания условий для адекватного и полноценного развития и саморазвития юного человека.

В современных условиях преобладает личностно ориентированный подход в обучении и воспитании; тем не менее, идеи системного и деятельностного подходов достаточно актуальны.

**7.5. Методы воспитания и проблема их классификации**

Мы уже знаем, что категории цели, содержания, средств раскрывают сущность воспитательного процесса, объясняя, к чему он стремится, чем наполнен и на что направлен. Есть еще одна очень важная категория, связанная с вопросом – как воспитывать? Это категория метода воспитания.

**Метод воспитания** (от греческого «методос» - путь) – это путь достижения заданной цели воспитания. Применительно к школьной практике можно сказать также, что методы – это способы воздействия на сознание, волю, чувства, поведение воспитанников с целью выработки у них заданных целью воспитания качеств.

Метод еще определяют, как систему приемов и средств, используемых для достижения поставленной цели. При этом надо помнить, что цель может быть решена различными средствами, что зависит о множества факторов: конкретной педагогической ситуации, конкретного учителя и воспитателя, конкретного ребенка, содержания воспитания и т.д.

Общий принцип выбора методов воспитания – гуманизм отношений педагога к воспитанникам: стремление применять такие методы, которые дают возможность каждой личности развивать свои способности, осознать и сберечь свою индивидуальность, реализовать собственное Я.

Нет методов хороших и плохих, ни один путь воспитания не может быть заранее объявлен эффективным или неэффективным без учета тех условий, в которых он применяется.

Только на первый взгляд и весьма несведущему человеку может показаться, что воспитатель свободен в выборе методов и определяет пути воспитания произвольно, как ему заблагорассудится. Чем глубже воспитатель понимает причины, по которым он использует те или иные методы, чем лучше знает специфику самих методов и условия их применения, тем правильнее он намечает пути воспитания, выбирает наиболее эффективные методы.

На практике всегда стоит задача не просто применить один из методов, а выбрать наилучший – оптимальный (наиболее выгодный путь, позволяющий быстро и с разумными затратами энергии и средств достичь намеченной цели).

Рассмотрим общие причины, условия, факторы, определяющие выбор методов воспитания. В первую очередь должны быть учтены следующие:

Цели и задачи воспитания. Цель не столько оправдывает методы, сколько определяет их. Какова цель, такими должны быть и методы ее достижения.

Содержание воспитания. Одни и те же задачи могут быть наполнены различным смыслом. Очень важно увязать методы не с содержанием вообще, а с конкретным смыслом.

Возрастные особенности воспитанников. Одни и те же задачи решаются разными методами в зависимости от возраста воспитанников. Возраст это - не число прожитых лет. За ним стоит приобретенный социальный опыт, уровень развития психологических и нравственных качеств.

Уровень сформированности коллектива. По мере развития коллективных форм самоуправления методы педагогического воздействия не остаются неизменными: гибкость управления, как нам уже известно, необходимое условие успешного сотрудничества воспитателя и воспитанников.

Индивидуальные и личностные особенности воспитанников. Необходима индивидуальная корректировка методов. Гуманный педагог будет стремиться применять такие методы, которые дают возможность каждой личности развивать свои способности, сберечь свою индивидуальность, реализовать собственное Я.

Условия воспитания. К ним, кроме материально-технических и санитарно-гигиенических, относятся и социально-психологический климат в коллективе, стиль педагогического руководства, то есть педагогическая ситуация – обстоятельства, в которых совершается воспитание.

**Средства воспитания.** Кроме самих методов, существуют и другие средства воспитания, например, наглядные пособия, произведения искусства – необходимое подспорье для эффективного применения методов. К таким средствам относятся также различные виды деятельности (игровая, учебная, трудовая), педагогическая техника (речь, мимика, движения и т.д.), средства, обеспечивающие нормальную жизнедеятельность учителей и учеников. Значение этих факторов незаметно до тех пор, пока они находятся в пределах нормы. Но как только норма нарушается, их влияние на выбор методов воспитания может стать определяющим. Невыспавшийся, нервничающий, болеющий воспитанник требует иных методов, чем воспитанник здоровый и бодрый. Отсутствие необходимых наглядных пособий вынуждает воспитателя корректировать методы, обходиться тем, что есть.

Уровень педагогической квалификации. Воспитатель выбирает только те методы, которыми владеет. Многие методы сложны, требуют большого напряжения сил: незаинтересованные педагоги предпочитают обходиться без них. Следствие этого – низкая эффективность воспитания, чем она могла бы быть при использовании разнообразных и адекватных целям, задачам и условиям методов.

Время воспитания. Когда времени мало, а цели большие, применяют «сильнодействующие» методы, в благоприятных – «щадящие». Такое деление методов весьма условно: первые связаны с наказаниями и принуждением, вторые – это увещевания и постепенные приучения. Сильнодействующие методы используются обычно при перевоспитании, когда за возможно более короткое время требуется искоренить негативные стереотипы поведения. Единой точки зрения относительно того, достаточно ли школьного времени для формирования устойчивых качеств личности, нет. Фактор времени остается очень важным при проектировании и выборе методов воспитания.

Ожидаемые последствия (результаты). Выбирая метод(-ы), воспитатель, должен быть уверен в успехе. Для этого необходимо предвидеть, к каким результатам приведет применение метода.

**7.6. Проблемы воспитания в вузе**

Нет, пожалуй, более спорной проблемы в педагогике и психологии высшей школы, чем проблема воспитания студентов. «Надо ли воспитывать взрослых людей?» Ответ на этот вопрос зависит от того, как понимать воспитание. «Если его понимать, как воздействие на личность с целью формирования нужных воспитателю, вузу, обществу качеств, то ответ может быть только отрицательным. Если как создание условий для саморазвития личности в ходе вузовского обучения, то ответ должен быть однозначно положительным» (по С. Д. Смирнов).

Традиционный подход к воспитанию базируется на том, что воспитание студентов — это воздействие на их психику и деятельность с целью формирования личностных свойств и качеств — направленности, способностей, сознательности, чувства долга, дисциплинированности, умения работать с людьми, самокритичности и др.

В современной педагогике (и еще более явно в психологии) начинает преобладать подход к воспитанию не как к целенаправленному формированию личности в соответствии с выбранным идеалом (будь то христианские заповеди, или «моральный кодекс строителя коммунизма», или «общечеловеческие ценности»), а как к созданию условий для саморазвития личности. Об это мы уже говорили выше.

Самый главный прием воспитания — это принятие человека таким, какой он есть, без прямых оценок и наставлений. Только в этом случае будет сохраняться у воспитателя контакт с воспитуемым, что является единственным условием плодотворного взаимодействия обоих участников воспитательного процесса.

Означает ли это, что воспитатель должен занимать пассивную позицию в отношении тех выборов и решений, которые принимает его воспитанник? Разумеется, нет. Главная задача воспитателя — раскрыть перед воспитуемым широкое поле выборов, которое часто не открывается самим ребенком, подростком, юношей из-за его ограниченного жизненного опыта, недостатка знаний и неосвоенности всего богатства культуры. Раскрывая такое поле выборов, воспитатель не должен, да и не может, скрыть своего оценочного отношения к тому или иному выбору. Следует только избегать слишком однозначных и директивных способов выражения этих оценок, всегда сохраняя за воспитанником право на самостоятельное принятие решения. В противном случае ответственность за любые последствия принятых решений он с себя снимет и переложит на воспитателя.

Другая важная задача воспитания — помощь воспитуемому в выработке индивидуального стиля жизни, индивидуального стиля деятельности и общения. Для решения такой задачи преподавателю необходимо владеть некоторыми навыками и методиками психодиагностики, а также вооружить студентов приемами самопознания. Важнейшее значение имеет знание психологических и психофизиологических особенностей студентов, определяемых их социальным статусом, возрастом и характером основной деятельности.

Преподаватель должен учитывать, что эти нагрузки особенно велики в период контроля и оценивания. Но именно здесь часто совершается одна из грубейших педагогических ошибок: негативную оценку результатов усвоения учебной программы преподаватель переносит на оценку личности студента в целом, давая ему знать с помощью мимики, жестов, а то и в словесной форме, что он неумен, ленив, безответственен и т.п.; заставляя студента переживать негативные эмоции, преподаватель оказывает прямое влияние па физические состояние и здоровье студента.

Учеба в вузе требует больших затрат времени и энергии, что обусловливает некоторую задержку социального становления студентов по сравнению с другими группами молодежи. Этот факт часто порождает у преподавателей ошибочное представление о студентах как социально незрелых личностях, нуждающихся в постоянной опеке, снисходительном отношении. Сам того не осознавая, преподаватель в этом случае как бы ставит планку, ограничивает уровень, до которого студент, по его представлению, может развить свои личные качества, в данном случае ответственность, инициативность, самостоятельность. Воспитуемый (в данном случае студент) неосознанно воспринимает такую программу и, что особенно огорчительно, внутренне принимает ее. Человеку свойственно легко адаптироваться к заниженным требованиям: в этих условиях способности студента не только не развиваются, но часто деградируют.

Отношение же педагога к студенту как к социально зрелой личности, напротив, как бы повышает планку, раскрывает новые горизонты, тем самым, не ограничивая возможности развития личности, а усиливая их своей верой, внутренней поддержкой. У студентов преобладающее значение в познавательной деятельности начинает приобретать абстрактное мышление, формируется обобщенная картина мира, устанавливаются глубинные взаимосвязи между различными областями изучаемой реальности.

Изменения личности, в свою очередь, происходят не только в процессе извне организованной деятельности. Но, во-первых, личность может самоизменяться, порождая новые качества, а во-вторых, и внешние влияния не сводятся только к тем, которые являются результатами деятельности. Не меньшее, если не большее, влияние, чем деятельность, на формирование личности оказывает общение, которое, по мнению большинства исследователей, хотя и тесно связано с деятельностью, но имеет принципиально иную природу.

Общение и складывающиеся межличностные отношения на основе привязанностей, желания совместного общения и совместной деятельности в процессе практического разрешения острейших проблем коллективной жизнедеятельности являются действенным средством воспитания и развития личности студента. Поэтому студенческое самоуправление может выступать как мощный фактор воспитательного процесса.

Формируя принципы деятельности органа студенческого самоуправления в новых социально-политических условиях, следует учитывать опыт непревзойденного организатора детского, юношеского самоуправления А. С. Макаренко. Следует придерживаться принципа, что службы университета и педагоги ни в коем случае не должны предпринимать попытки навязывать свое мнение органам студенческого самоуправления по тем вопросам, которые решением ректора были отнесены к ведению самоуправления. Этого не следует допускать даже в том случае, когда решение вопроса руководством университета, деканатов было бы очевидно более правильным и оперативным. Необходимо пристально следить за тем, чтобы каждое решение самоуправления было выполнено без волокиты и о результатах докладывалось на совете самоуправления.

В ходе работы органа самоуправления полезно придерживаться совета А. С. Макаренко не допускать «присвоения» кем-либо или группой определенных руководящих функций, периодически перебрасывая их с одного вида деятельности на другой. Помимо прочего это дает возможность приобщать активистов к разнообразной деятельности.

Другое принципиальное требование к организации процесса воспитания в вузе состоит в неизменно уважительном отношении к личности воспитуемого как полноценного и равноправного партнера любой совместной деятельности.

Идея равенства, партнерства и взаимного уважения друг к другу лежит в основе так называемой педагогики сотрудничества, принципы которой совершенно неоспоримы в вузовском обучении.

**Лекция 8. Система высшего образования в Российской Федерации.**

**План лекции:**

8.1. Система высшего образования РФ как сеть образовательных организаций. Понятие образовательной организации высшего образования. Виды образовательных организаций высшего образования.

8.2. Уровневая организация высшего образования. Уровни высшего образования, закрепленные в законе «Об образовании в Российской Федерации».

8.3. Современные модели университетов и их трансформация. Краткая характеристика моделей. Университет 3.0 и Университет 4.0.

8.4. Современные тенденции трансформации системы высшего образования РФ.

**8.1. Система высшего образования РФ как сеть образовательных организаций. Понятие образовательной организации высшего образования. Виды образовательных организаций высшего образования.**

Высшее образование в РФ можно получить после среднего в высшем учебном заведении

Целью высшего образования в Российской Федерации, определенной ст. 69 Федерального закона № 273 «Об образовании», является обеспечение подготовки высококвалифицированных кадров по всем основным направлениям общественно полезной деятельности в соответствии с потребностями общества и государства; удовлетворение потребностей личности в интеллектуальном, культурном и нравственном развитии, углублении и расширении образования, научно-педагогической квалификации.

В Основных направлениях деятельности Правительства Российской Федерации на период до 2024 года отмечено, что в условиях современных технологических вызовов ключевыми задачами в области высшего образования является удовлетворение возрастающего спроса стратегически значимых отраслей в кадрах, обладающих высоким уровнем профессиональной компетенции по критически важным технико-технологическим направлениям, профессиям и специальностям, формирование целостной системы воспроизводства кадров для научно-технологического развития страны, вхождение России в число 10 ведущих стран мира по качеству образования, а также по расширению присутствия российских университетов в топ-500 глобальных рейтингов университетов.

Доступ к высшему образованию определяет возможности и тенденции развития человеческого капитала. Согласно отчету Организации экономического сотрудничества и развития (ОЭСР),

Россия сегодня входит в число стран, имеющих самые высокие показатели по числу людей с высшим образованием. Так, в возрастной когорте от 25 до 64 лет 54 % населения имеют вузовский диплом, от 25 до 34 лет –58 %, от 55 до 64 лет – 50 % (Educationat Glance, 2015).

По данным мирового рейтинга «Доклад о человеческом развитии» (Human Development Report), одним из компонентов которого является индекс образования, Россия занимает 50-е место среди 188 стран и входит в группу стран с «высоким человеческим потенциалом.

Ключевым механизмом обеспечения доступности высшего образования является формирование контрольных цифр приема (КЦП) на обучение за счет бюджетных ассигнований федерального бюджета.

Вместе с тем показатели доступности высшего образования для населения в разных субъектах РФ существенно различаются. Во многом они зависят от развития инфраструктуры.

Территориально-пространственное размещение сети организаций высшего образования крайне неравномерно. Наибольшее количество образовательных организаций находится в Центральном федеральном округе, а также Приволжском и Сибирском федеральных округах.

Наибольший охват населения в возрасте 17-25 лет местами в организациях высшего образования в Московском регионе (Москва и Московская область – 49,2 %), Томской области (46,4 %). Почти в половине регионов охват составляет менее 28 %. В Ненецком и в Чукотском округах, Республике Дагестан, Республике Алтай, Чеченской Республике, Республике Ингушетия, Республике Тыва и Ямало-Ненецком автономном округе получение высшего образования затруднено.

Территориальная доступность высшего образования очевидным образом связана с физическим размером региона. Среди регионов с самым низким уровнем территориальной доступности находятся Хабаровский край, Магаданская область, Республика Бурятия, Забайкальский край и Сахалинская область.

Как обеспечить организацию системы высшего образования?

Это можно сделать с двух точек зрения.

1. С точки зрения субъекта. Это организация, осуществляющая образовательную деятельность.

2. С точки зрения уровней образования. Вот именно это мы и будем сегодня рассматривать на лекции.

В последние годы был реализован целый ряд федеральных инициатив, обеспечивших серьезные изменения в системе высшего образования. Сформирована сегодня структура **сети образовательных организаций.**

Выглядит она таким образом. **Ее первый уровень** – более 60 университетов, имеющих высокие позиции на федеральном и международном уровне. Именно в них сегодня сосредоточены основные ресурсы, проектные и исследовательские коллективы.

Возглавляют сложившуюся структуру два университета, имеющих особый статус: Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова и Санкт-Петербургский государственный университет, которым федеральным законом от 11 ноября 2009 года № 259-ФЗ присвоен особый статус «уникальных научно-образовательных комплексов, старейших вузов страны, имеющих огромное значение для развития российского общества». Данные университеты реализуют образовательные программы высшего образования на основе самостоятельно устанавливаемых стандартов и требований.

В РФ функционирует 10 федеральных университетов. Главной их целью стала оптимизация региональных образовательных структур и укрепление связей образовательных организаций высшего образования с экономикой и социальной сферой федеральных округов. Федеральные университеты способствуют развитию конкурентоспособного человеческого капитала в федеральных округах на основе создания и реализации комплекса инновационных услуг и разработок.

 [Балтийский федеральный университет имени Иммануила Канта](https://zaochnik.ru/blog/federalnye-vuzy-rossii/#3)

 [Дальневосточный федеральный университет](https://zaochnik.ru/blog/federalnye-vuzy-rossii/#5)

 [Казанский (Приволжский) федеральный университет](https://zaochnik.ru/blog/federalnye-vuzy-rossii/#9)

 [Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского](https://zaochnik.ru/blog/federalnye-vuzy-rossii/#17)

 [Северный (Арктический) федеральный университет](https://zaochnik.ru/blog/federalnye-vuzy-rossii/#33)

 [Северо-Восточный федеральный университет имени М. К. Аммосова](https://zaochnik.ru/blog/federalnye-vuzy-rossii/#65)

 [Северо-Кавказский федеральный университет](https://zaochnik.ru/blog/federalnye-vuzy-rossii/#129)

 [Сибирский федеральный университет](https://zaochnik.ru/blog/federalnye-vuzy-rossii/#257)

 [Уральский федеральный университет](https://zaochnik.ru/blog/federalnye-vuzy-rossii/#513)

[Южный федеральный университет](https://zaochnik.ru/blog/federalnye-vuzy-rossii/#1025)

Следующим этапом в структуре системы высшего образования являются 29 национальных исследовательских университета (список представлен ниже), основными задачами которых стали развитие науки, разработки высоких технологий, обеспечение концентрации научного и научно-технического потенциалов на основе реализации непрерывного инновационного цикла – от фундаментальных и прикладных исследований до создания и продажи наукоемкой продукции и услуг; продвижение на рынок разработанных в вузах новых технологий на базе коммерциализации научных знаний, изобретений в условиях эффективной защиты прав на объекты интеллектуальной собственности, сертификации наукоемкой продукции и трансферта этих технологий в экономику и социальную сферу с использованием новых финансово экономических механизмов.

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Белгородский государственный национальный исследовательский университет | Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» | Московский физико-технический институт |
| Российский национальный исследовательский медицинский университет имени Н. И. Пирогова | Московский авиационный институт | Нижегородский государственный университет имени Н. И. Лобачевского |
| Саратовский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского | Московский государственный строительный университет | Новосибирский национальный исследовательский государственный университет |
| Томский государственный университет | Московский государственный технический университет имени Н. Э. Баумана | Пермский государственный национальный исследовательский университет |
| Томский политехнический университет | Пермский национальный исследовательский политехнический университет | Южно-Уральский государственный университет |
| Национальный исследовательский технологический университет «МИСиС» | Российский государственный университет нефти и газа имени И. М. Губкина | Казанский национальный исследовательский технический университет имени А. Н. Туполева |
| Мордовский государственный университет имени Н. П. Огарёва | Национальный исследовательский ядерный университет «МИФИ» | Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого |
| Национальный исследовательский университет ИТМО | Санкт-Петербургский горный университет | Санкт-Петербургский национальный исследовательский Академический университет имени Ж. И. Алфёрова РАН |
| Национальный исследовательский университет «Московский институт электронной техники» | Национальный исследовательский университет «МЭИ» | Казанский национальный исследовательский технологический университет |
| Иркутский национальный исследовательский технический университет | Самарский национальный исследовательский университет имени академика С. П. Королёва |  |

Ведущие вузы России, статус которых закреплен в нормативных документах Правительства Российской Федерации и признан академическим сообществом, объединились в Ассоциацию ведущих университетов. В состав Ассоциации входит 46 ведущих вузов страны.

**Второй уровень** сложившейся структуры – опорные университеты, которые готовят профессионалов для рынков труда субъектов РФ.

Основное условие создания опорного вуза – объединение нескольких образовательных организаций. В стране определены 33 опорных вуза, работающих под потребности регионов и реализующих совместно с регионом и его предприятиями образовательные и инновационные проекты.

Статус опорного вуза на данный момент сформулирован нечетко, понимание перспектив развития размыто.

**Третий уровень** – университеты, которые не имеют особого статуса, не входят ни в один из инновационных кластеров, определяющих векторы развития высшего образования в России. Это в большинстве своем вузы, ориентированные на потребности отдельных отраслей и субъектов РФ.

Достаточно проблемным для государства и общества сегодня является **четвертый уровень организаций высшего образования** – категория вузов, прежде всего частных, которые ориентированы, в первую очередь, на маржинальность собственной деятельности, на удовлетворение потребности населения в высшем образовании. У этих вузов не всегда на должном уровне находится качество образования, условия обучения, они в основном дают студентам коммуникационные навыки, общегуманитарные компетенции.

На протяжении ряда лет в России ведется системная и последовательная работа по «очистке» рынка от слабых филиалов вузов, от вузов, демонстрирующих крайне низкую результативность деятельность. В период с 2014 по 2017 гг. количество вузов и их филиалов в России сократилось более чем на тысячу. Сокращение больше всего затронуло филиалы государственных и негосударственных вузов: число первых уменьшилось почти вдвое, вторых –почти в пять раз.

**Понятие образовательной организации высшего образования.**

Образовательная организация высшего образования - образовательная организация, осуществляющая в качестве основной цели ее деятельности образовательную деятельность по образовательным программам высшего образования и научную деятельность.

Образовательное учреждение – это некоммерческая организация, созданная с целью осуществления образовательного процесса, направленного на воспитание и обучение граждан посредством реализации установленных образовательных программ.

Образовательным является учреждение, осуществляющее образовательный процесс, то есть реализующее одну или несколько образовательных программ и (или) обеспечивающее содержание и воспитание обучающихся, воспитанников.

3. Виды образовательных организаций высшего образования

\*Высшее учебное заведение - это образовательный, образовательно-научное учреждение, которое основано и действует в соответствии с законодательством об образовании, реализует в соответствии с предоставленной лицензией образовательно-профессиональные программы высшего образования по определенным образовательным и образовательно-квалификационным уровням, обеспечивает обучение, воспитание и профессиональную подготовку лиц в соответствии с их призванием, интересами, способностями и нормативными требованиями в области высшего образования, а также осуществляет научную и научно-техническую деятельность.

Тип «образовательные учреждения высшего профессионального образования» подразделяется на виды: институт; академия; университет

Существует классификация вузов по **форме собственности**

1.Государтсвенные, и делятся они на:

а) федеральные

б) региональные

в) муниципальные

2. Негосударственные, а они в свою очередь:

а) частные

б) общественные

в) религиозные

по ведомственной подчиненности.

Классификация учебных заведений по принадлежности

В России отраслевые вузы подчиняются профильным ведомствамТак, большинство медицинских вузов страны относятся не к к Минздраву, сельскохозяйственные – к Минсельхозу, творческие – к Минкультуры.

Из подчинения Министерства науки и высшего образования РФ вышли педагогические вузы: теперь 33 государственных университета подчиняются Министерству просвещения РФ.

МГУ им. М. В. Ломоносова, НИУ Высшая школа экономики, СПБГУ и Финансовый университет — они подконтрольны Правительству РФ.

МГИМО подведомственно Министерству иностранных дел.

Головной вуз и филиал.

Головной вуз – Основное учебное заведение

Филиалом называют отделение высшего учебного заведения в другом городе или регионе. Один вуз может иметь развитую сеть филиалов. Каждый филиал считается самостоятельным образовательным учреждением, он контролируется Министерством науки и высшего образования и получает все документы, для ведения образовательной деятельности. Документ выдается на основании заключения экспертной комиссии. Вуз и его филиалы устанавливают общие порядки, касающиеся организации образовательного процесса и ведения документации. У них обычно бывает и общий сайт.

**8.2. Уровневая организация высшего образования. Уровни высшего образования, закрепленные в законе «Об образовании в Российской Федерации».**

На высшем образовании остановимся подробнее. Все уровни знакомы и многие уровни уже всеми пройдены.

Высшее образование - бакалавриат;

высшее образование - специалитет, магистратура;

высшее образование - подготовка кадров высшей квалификации

«Сведения об организации, осуществляющей образовательную деятельность по образовательным программам высшего образования – программам бакалавриата, программам специалитета, программам магистратуры»

Отчет носит название ВПО-1 за 2022 г.

Количество ООВО (по данным ВПО-1 за 2022 г.)

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
|  | головные | филиалы |
| всего | 711 | 524 |
| из них государственные | 489 | 414 |
| из них в ведении МОН | 226 | 242 |

Численность обучающихся

|  |  |
| --- | --- |
| Численность обучающихся всего | 4169976 |
| Численность обучающихся бюджет | 2048254 |

Распределение вузов по регионам РФ

| Субъекты | Количество ООВО, головные | | |
| --- | --- | --- | --- |
| Всего | Государственные | в ведении МОН |
| **Всего** | **711** | **489** | **226** |
| Алтайский край | 8 | 7 | 2 |
| Амурская область | 4 | 4 | 1 |
| Архангельская область | 4 | 2 | 1 |
| Астраханская область | 6 | 5 | 1 |
| Белгородская область | 6 | 4 | 2 |
| Брянская область | 5 | 4 | 3 |
| Владимирская область | 2 | 2 | 2 |
| Волгоградская область | 12 | 9 | 3 |
| Вологодская область | 3 | 3 | 2 |
| Воронежская область | 15 | 10 | 4 |
| г.Москва | 141 | 72 | 31 |
| г.Санкт-Петербург | 61 | 37 | 16 |
| г.Севастополь | 1 | 1 | 1 |
| Еврейская автономная область | 1 | 1 | 1 |
| Забайкальский край | 2 | 2 | 1 |
| Ивановская область | 6 | 6 | 5 |
| Иркутская область | 10 | 8 | 5 |
| Кабардино-Балкарская Республика | 3 | 3 | 1 |
| Калининградская область | 3 | 2 | 1 |
| Калужская область | 4 | 1 | 1 |
| Камчатский край | 2 | 2 | 1 |
| Карачаево-Черкесская Республика | 2 | 2 | 2 |
| Кемеровская область - Кузбасс | 7 | 6 | 3 |
| Кировская область | 4 | 3 | 1 |
| Костромская область | 2 | 2 | 1 |
| Краснодарский край | 17 | 9 | 3 |
| Красноярский край | 8 | 7 | 3 |
| Курганская область | 3 | 3 | 2 |
| Курская область | 8 | 5 | 2 |
| Ленинградская область | 1 | 1 | 0 |
| Липецкая область | 4 | 3 | 2 |
| Магаданская область | 1 | 1 | 1 |
| Московская область | 23 | 13 | 4 |
| Мурманская область | 3 | 2 | 2 |
| Нижегородская область | 10 | 10 | 5 |
| Новгородская область | 1 | 1 | 1 |
| Новосибирская область | 17 | 14 | 7 |
| Омская область | 12 | 8 | 3 |
| Оренбургская область | 6 | 5 | 1 |
| Орловская область | 3 | 3 | 2 |
| Пензенская область | 5 | 4 | 3 |
| Пермский край | 10 | 8 | 3 |
| Приморский край | 8 | 7 | 3 |
| Псковская область | 3 | 3 | 1 |
| Республика Адыгея | 2 | 2 | 2 |
| Республика Алтай | 1 | 1 | 1 |
| Республика Башкортостан | 10 | 8 | 3 |
| Республика Бурятия | 5 | 4 | 2 |
| Республика Дагестан | 13 | 6 | 2 |
| Республика Ингушетия | 2 | 1 | 1 |
| Республика Калмыкия | 1 | 1 | 1 |
| Республика Карелия | 2 | 2 | 1 |
| Республика Коми | 3 | 3 | 2 |
| Республика Крым | 6 | 4 | 1 |
| Республика Марий Эл | 3 | 2 | 2 |
| Республика Мордовия | 2 | 2 | 1 |
| Республика Саха (Якутия) | 7 | 5 | 2 |
| Республика Северная Осетия - Алания | 6 | 5 | 2 |
| Республика Татарстан | 24 | 13 | 5 |
| Республика Тыва | 1 | 1 | 1 |
| Республика Хакасия | 1 | 1 | 1 |
| Ростовская область | 12 | 8 | 4 |
| Рязанская область | 6 | 4 | 2 |
| Самарская область | 16 | 11 | 5 |
| Саратовская область | 7 | 6 | 3 |
| Сахалинская область | 1 | 1 | 1 |
| Свердловская область | 23 | 14 | 6 |
| Смоленская область | 6 | 5 | 1 |
| Ставропольский край | 12 | 6 | 2 |
| Тамбовская область | 5 | 4 | 3 |
| Тверская область | 6 | 4 | 2 |
| Томская область | 7 | 6 | 4 |
| Тульская область | 6 | 2 | 1 |
| Тюменская область | 5 | 5 | 3 |
| Удмуртская Республика | 7 | 5 | 2 |
| Ульяновская область | 5 | 5 | 2 |
| Хабаровский край | 8 | 8 | 3 |
| Ханты-Мансийский автономный округ | 5 | 5 | 2 |
| Челябинская область | 13 | 10 | 3 |
| Чеченская Республика | 3 | 3 | 2 |
| Чувашская Республика | 4 | 4 | 1 |
| Ярославская область | 8 | 7 | 4 |

***Россия и Болонское соглашение***

В 2003 году Россия вошла в число участников Болонского процесса. Теперь студенты ВУЗов имеют возможность обучаться до степени «бакалавра» и «магистра» с правом продолжать свое обучение в странах Европы. Мнение среди студентов различное. Кто-то считает, что данная система способствует тому, что из страны будут выезжать квалифицированные кадры и работать в странах Европейского Союза на самых низких должностях, а кто-то видит в этом реальные перспективы. Болонская система предполагает не только изменение программ, по которым будут обучаться студенты, но и её усложнение. При этом вводится совершенно новая система оценки, к которой нужно постепенно привыкать. Считается, что в России и так довольно высокий уровень образования, но участие в Болонском процессе позволит разделить выпускников на две основные категории: люди с конкретной специальностью и сформированная профессиональная элита.

**Типологические модели современных университетов и определение направлений их трансформации**.

Современный этап мирового развития характеризуется активным вхождением в эпоху четвёртой промышленной революции, что приводит к динамичным, масштабным и многогранным переменам в сфере высшего образования. Представляя собой один из достаточно устойчивых системообразующих социальных институтов общества, мировое высшее образование вынуждено оперативно и адекватно реагировать на новые вызовы и своевременно приобретать новые формы. Сфера высшего образования в настоящее время претерпевает фундаментальные изменения с точки зрения роли в экономике и обществе, принципов и методов работы, организации и управления. Ведущие вузы мира находятся в поиске новых моделей, активно переосмысливают свои миссии, пытаются выходить за рамки традиционных функций и институциональных форм, развивают и внедряют новые технологии. В силу того, что данные изменения касаются всего комплекса основных функций современных университетов в различных странах, можно говорить о глобальной трансформации моделей университетов.

**Наиболее распространёнными являются подходы, основанные на выделении доклассических, классических и постклассических моделей университетов.**

Если **доклассические** университеты, возникшие в Средние века и существовавшие до середины XIX в., занимались в основном обучением и воспитанием, то классические университеты сочетают в себе обучение и воспитание с научной деятельностью. Их формирование происходило в течение XIХ в. под влиянием национальных особенностей различных государств. К таким моделям исследователи относят:

* германскую модель гумбольдтовского исследовательского университета,
* британскую модель университета интернатного типа,
* французскую модель университетов «больших школ»,
* чикагскую модель с ярко выраженной гуманитарной направленностью образовательных программ.

Отечественные эксперты выделяют в качестве **классической** и русскую модель университета, отличающуюся бóльшим государственным управлением и контролем, а также едиными учебными программами. Однако данный подход оценивается как дискуссионный.

В XX в. развиваются новые модели университетов, в которых смешиваются современные прагматические идеи и универсальные ценности, и под воздействием научно-технической революции формируется модель постклассического университета, которая находит своё развитие в XXI в.

С этой точки зрения университеты превращаются в сложные самоорганизованные системы, которые соединяют в себе

* фундаментальное образование и исследовательский процесс как основные характеристики классического университетского образования
* прагматический подход, усиливающий практико-ориентированную направленность вуза и трансформирующий его традиционные структуры в структуры предпринимательские.

Развитие **постклассических** университетов в интегрированном виде находит своё отражение в рейтинговой модели. Это модель исследовательского университета, предоставляющего конкурентоспособный на мировом рынке образовательный продукт, обладающего высокой репутацией в международных академических кругах, развитыми международными связями, выпускники которого востребованы и успешно трудоустраиваются, в том числе и в крупных интернациональных компаниях.

Так как постклассические университеты активно вовлечены в развитие территорий, выделяются ***региональные модели университетов: модель университета региональной инновационной системы***, где он является ключевым субъектом инфраструктуры знаний в регионе, и модель вовлечённого университета, адаптированного к региональным потребностям, но демонстрирующего локализованное развитие. ***В России на базе «опорных» вузов в регионах в качестве самостоятельных развиваются модели «многопрофильного регионального университета» и «технологического лидера в регионе».***

***Одной из моделей, которая в настоящее время широко обсуждается является модель предпринимательского университета, предполагающая предпринимательскую активность вуза – создание бизнес-инкубаторов, технопарков, вовлечение студентов в предпринимательскую деятельность.***

Согласно заключениям экспертов Московской школы управления Сколково, выделим 5 основных моделей университетов постклассического периода:

* элитные,
* массовые,
* нишевые,
* местные университеты,
* университет, реализующий механизм «пожизненного» обучения.

\*Существует наряду с традиционными подходами и иная классификация. Эксперты отдельно выделяют инновационные моделей вузов. К их числу относят:

1. **модель цифрового университета** как образовательного пространства, где по всем направлениям деятельности используются современные цифровые решения, а основными элементами являются переход к цифровой инфраструктуре, цифровизация образовательных программ, создание инновационной экосистемы, что необходимо для выживания и сохранения конкурентных позиций в долгосрочной перспективе. При этом ключевыми областями трансформации университета на пути к данной модели становятся образовательная программа, студенты, модели обучения и система управления.

2. **виртуальный университет**. Как модель характерна для вузов, предоставляющих образовательные услуги полностью онлайн с помощью дистанционного обучения, имеющих в основе интегрированные интеллектуальные гипермедийные обучающие среды и телекоммуникационные технологии, а главными элементами – дистанционный образовательный процесс, виртуальное образовательное пространство и виртуальную аудиторию слушателей. *Среди подмоделей виртуального университета* выделяют:

* консорциумы (образовательные организации, совместно разрабатывающие онлайн-курсы);
* традиционные университеты, предлагающие электронное обучение по отдельным программам;
* образовательные организации дистанционного обучения;
* полностью виртуальные университеты.

3. В связи с актуализацией повестки устойчивого развития в качестве ещё одной инновационной модели называется модель **«зелёного» университета**. Она подразумевает использование инновационных технологий для повышения энергоэффективности, водосбережения и качества окружающей среды, внедрение и реализацию образовательных программ и научных исследований по тематике «зелёной» экономики, экологического и устойчивого развития.

Среди моделей университетов завтрашнего дня выделяют модели, в основе которых лежит обучение, ориентированное на карьеру и результаты; практикоориентированное обучение.

В одном из отчётов Международного института ЮНЕСКО по высшему образованию в Латинской Америке и Карибском бассейне (IESALC) представлены такие модели университетов будущего, как сетевой учебный центр, университет-лаборатория устойчивого развития и экологический университет. В докладе компании Deloitte описывается пять моделей университетов будущего: предпринимательский университет, университет совместного пользования, практико-ориентированный университет, университет по подписке, университет партнёрства.

В целом при наличии многочисленных подходов к типологизации моделей вузов не существует единого универсального рецепта изготовления университета мирового класса. Все представленные в различных позициях традиционные и инновационные модели университетов в той или иной форме присутствуют сегодня на пространстве мирового высшего образования и находятся в динамических изменениях.

**8.3. Современные модели университетов и их трансформация. Краткая характеристика моделей. Университет 3.0 и Университет 4.0.**

Но одним из наиболее признанных является подход, определяющий траекторию изменения современных университетов в направлении модели Университета 3.0. В основе этого подхода лежит концепция Й. Виссема, согласно которой Университет 3.0. трансформируется из предыдущих моделей 1.0 и 2.0, реализуя одновременно три миссии: образовательную, научно-исследовательскую и инновационную, направленную на коммерциализацию знаний.

Активное развитие рыночных отношений повлияло на образовательную среду. В исследовательские университеты приходят инновации, которые позволяют начать эффективно работать исследовательским вузам по заказу бизнес-сообщества. Активно «рождаются» малые инновационные предприятия при вузах, а также стартапы. Часто их количество становится одним из ключевых показателей эффективности работы университета.

Развитие информационных технологий, четвертая промышленная революция, вызовы, которые формирует стратегия национального технологического развития, приведут к неминуемой трансформации университета 3.0 в университет 4.0. Если учесть, что центральным в университете по-прежнему остается коммуникация, а вокруг имеют место научные исследования и инновации, то очевидным является наличие адаптивных технологий и единого цифрового пространства. Наконец-то возможным становится анализ целей всех участников учебного процесса, а также потенциального заказчика качественных кадров – бизнеса, науки и общества. Применение компьютерных наук, искусственного интеллекта, анализа больших данных, цифрового следа, технологии блокчейна позволит учесть цели, которые преследуют участники образовательного процесса, и максимально оперативно влиять на процесс коммуникации между ними за счет современных цифровых образовательных технологий, адаптивных образовательных программ, индивидуальных образовательных траекторий.

Анализируя то, что происходит с участниками образовательного процесса за пределами коммуникации, можем представить условную модель движения обучающегося в формате университета 4.0. Таким образом, университет будущего – университет 4.0, понятие, которое формируется вокруг цифрового университета и использования возможностей цифровизации как основного инструмента для гибкого изменения коммуникации между основными участниками образовательного процесса, чей результат направлен на решение вызовов современной промышленности. Говоря об истории развития университетов, не стоит забывать об их главном назначении. Цель любого высшего учебного заведения – подготовка квалифицированных кадров, главная оценка которых сегодня – «степень успешности во всем». При этом под качественно подготовленными выпускниками понимаются следующее:

1. Hard skills (профессиональные навыки и умения, прикладные знания).

2. Soft skills (мягкие навыки, способность коммуникации).

*Миссия* Университета 4.0. *определяется уже не только как образование, наука и инновации, но и ещё и как интеграция различных структур социума для решения проблем устойчивого развития общества.*

Анализ стратегий развития ведущих зарубежных вузов, входящих в топ-100, свидетельствует о том, что они ориентированы на формирование модели университета глобального влияния, предполагающей максимизацию усилий в направлении решения глобальных проблем посредством реализации высококачественных образовательных программ, подготовки глобально конкурентоспособных специалистов, выполнения инновационных научных проектов мирового уровня с использованием новейших технологий и на основе широкой интеграции.

Анализ стратегий развития ведущих вузов России показал, что в целом главным ориентиром для них является наращивание целенаправленного вклада в достижение национальных целей Российской Федерации. Их целевые модели, отражённые в стратегических ориентирах развития по направлениям деятельности, в значительной степени детерминированы основными установками и показателями программы Приоритет 2030.

Модель Университета 4.0 в большей степени характеризует университет будущего и выступает целевым ориентиром развития мирового высшего образования.

**Эксперты разделяют университеты на две большие группы:**

1) вузы, нацеленные на наращивание влияния на глобальном уровне, – это преимущественно ведущие европейские, американские и почти все азиатские университеты, а также часть ведущих российских вузов;

2) вузы, нацеленные на лидирующие позиции на национальном и региональном уровне, – это преимущественно британские, некоторые североамериканские вузы, а также бóльшая часть российских вузов

Сегодня в мире представлены вузы, соответствующие всем данным моделям. Более того, в реальности чаще присутствуют смешанные и переходные модели. Но сейчас необходима ориентация на модели университета будущего. Это предполагает существенное наращивание инновационного и интеграционного потенциала вуза с помощью современных цифровых решений, роста его социальной ответственности, формирования университета как крупной экосистемы, многофункциональной платформы для сотрудничества, глобального коммуникационного центра, ориентированного на воспроизводство общества нового типа.

Определяющими параметрами при формировании университета будущего становятся

* ориентация на инновации,
* опережающее непрерывное образование,
* управляемая широкая интеграция,
* диверсификация источников доходов,
* социальная вовлечённость,
* вклад в устойчивое развитие.

На практике переход к новой модели является сверхсложной задачей, требующей комплексной перестройки действующих образовательных организаций и системы их взаимодействий. Открытыми остаются вопросы о возможных сценариях развития вузов в рамках различных национальных систем, об ускоренных путях перехода от одной модели к другой, о возможностях трансмодельных переходов. Тем не менее уже сейчас, зная характеристики университета будущего, необходимо мыслить и действовать на опережение.

**8.4. Изменения в структуре высшего образования: переход от Болонской системы к новой структуре, проблема бакалавриата, специалитета, магистратуры.**

Выход России из Болонского процесса в условиях новой геополитической ситуации стал триггером к переосмыслению тех реформ, которые происходили в отечественной высшей школе в последние десятилетия. В экспертном сообществе стартовала новая волна дискуссий о результатах участия России в Болонском процессе, в ходе которых оцениваются риски и перспективы развития национальной системы высшего образования в новых условиях. Критике подвергаются многие направления реформирования высшего образования в рамках европейской интеграции как по их содержанию, так и по результатам воплощения, озвучиваются идеи полного ухода от многоуровневой системы и возвращения к системе советского моноуровневого высшего образования.

Уже очевидно, что полномасштабная реализация целей и принципов Болонского процесса в России оказалась невозможной и обещанного прорыва в сфере высшего образования не произошло.

Но часть экспертов утверждает, что структурирование высшего образования на уровни (бакалавриат, магистратура) является сегодня универсальным принципом его организации практически во всех странах мира. В отечественном высшем образовании уровневая система тоже уже утвердилась и получила соответствующее институциональное оформление. Во многом адаптировались к ней и работодатели. Отказ от неё может привести к ещё большему дистанцированию российской высшей школы от запросов современного рынка труда, к её изоляции, снижению влияния и привлекательности в международном образовательном пространстве. Поэтому сегодня усилия целесообразно направить на выработку предложений для реформирования российской системы высшего образования с учётом накопленного отечественного и мирового опыта по реализации уровневого подхода, но в соответствии с задачами и потребностями отечественной экономики.

Критики Болонского процесса: реализация европейской модели несёт в себе высокие риски утраты качественных характеристик национальной системы высшего образования. Аргументы:

* Одной из основных проблем «болонизации» называется снижение качества обучения в российских вузах в связи с преобразованием пятилетних программ подготовки специалистов в четырёхлетние программы бакалавриата при увеличении часов на самостоятельную работу и уменьшение аудиторных часов.
* Это осуществлялось в большей части за счёт сокращения объёма часов на дисциплины фундаментальной подготовки.
* Представители ряда отраслей экономики также оценивают уровень «бакалавриата» как недостаточный, особенно по ключевым специальностям естественных наук и информационных технологий.
* В результате реформ не приобрела полноценного и определённого образовательного статуса и магистратура. Множественность целевых задач, возложенных на программы магистратуры, сложность их реализации за два года, как правило, в условиях вечернего обучения, совмещения с работой, разноуровневых по предыдущему профилю образования учебных групп, привело к тому, что магистратура в отечественной интерпретации зачастую оказывалась не способной обеспечивать реальный прирост образовательного уровня обучающихся. Рядом экспертов отмечается низкий уровень подготовки магистров не только по сравнению со специалистами, но и по сравнению с бакалаврами. Не стала магистратура и полноценной предаспирантурой, так как внутри «гибридных» магистерских программ, которых большинство, у студентов, ориентированных на занятие наукой, не оказалось возможности выстраивать индивидуальный академический трек.

Результат: Всё это привело к падению спроса на магистратуру со стороны выпускников бакалавриата в последние годы и, соответственно, к уменьшению доли обучающихся по программам магистратуры во многих, в том числе ведущих, вузах. В целом на фоне уменьшения на треть количества выпускников программ высшего образования за 10 лет, с 2010 по 2020 гг., в том числе за счёт демографических факторов, повышения спроса на среднее профессиональное образование, произошло снижение общего уровня образования выпускников вузов. Доля выпускников, освоивших второй уровень высшего образования, то есть окончивших специалитет или магистратуру, за 10 лет сократилась более чем в 2 раза.

Критика российской версии реализации Болонских инициатив касается и других вопросов, в частности обеспечения академической мобильности. В большинстве своём российские студенты не получили преимуществ от международной мобильности, предполагаемой в рамках Болонской системы, особенно в региональных вузах. Нерешённой проблемой осталось признание российских дипломов за рубежом. Система зачётных единиц для большинства российских вузов не стала реальной основой для внутренней и внешней мобильности студентов, возможности формирования индивидуальной траектории обучения.

Одной из существенных проблем участия России в Болонском процессе называется асимметричная интернационализация, выражающаяся в разнице между количеством студентов, выезжающих из России на обучение в партнёрские вузы и приезжающих в Россию из-за рубежа. По мнению экспертов, побочным эффектом этого стала невыгодная для России интенсивная «утечка молодых и перспективных мозгов», что, возможно, является одной из «недокументированных» целей Болонского процесса по отношению к нашей стране.

Издержками «болонских» реформ в российских вузах стало усиление бюрократизации основных процессов, что повлияло не только на снижение автономности и самоуправленческих начал в деятельности университетов, но и уменьшило научный и инновационный потенциал профессорско-преподавательского состава.

Таким образом, критике подвергаются все основные направления реформирования высшего образования в рамках Болонского процесса.

Однако в настоящее время наибольшую актуальность приобрёл вопрос: «Возможно и необходимо ли немедленное упразднение всех «болонских» принципов из российского высшего образования и оправданно ли это с учётом вовлечения в этот проект большого количества людей и ресурсов?»

Один из основных вызовов, стоящий сегодня перед отечественной системой высшего образования, – это высокий динамизм изменений и неопределённость развития экономики, рынка труда и социально-профессиональной сферы. В этих условиях организационные рамки, содержание образовательных программ, используемые образовательные технологии и реализуемая образовательная политика в целом должны обеспечивать не только адаптацию вузов к динамично изменяющимся запросам общества, но и их возможности готовить специалистов для профессий будущего, и тем самым конструировать профессиональный ландшафт экономики будущего. То есть речь целесообразно вести о формировании системы опережающего высшего образования, предполагающей гибкую, подвижную образовательную систему, интегрированную с реальным сектором и наукой. Очевиден тренд, что профессии будущего будут возникать на стыке отдельных профессиональных сфер. Поэтому наиболее конкурентоспособной окажется та модель высшего образования, которая будет подразумевать необходимый баланс, с одной стороны, узкой профессиональной специализации, а с другой – междисциплинарности и персонализации. Необходимым условием, обеспечивающим рост профессиональной мобильности, становится высшее образование. Чтобы выполнять эту функцию, оно не только должно отвечать потребностям развития профессиональной сферы, но и гибко реагировать на их изменение, то есть само должно быть мобильным по своей структуре и принципам функционирования.

Значительная часть экспертов, несмотря на критиков, утверждает, что опыт многих стран, в том числе и нашей, показывает, что в условиях динамичной профессиональной сферы многоуровневая система высшего образования в большей степени отвечает требованиям профессиональной мобильности, чем традиционная. В ней потенциально заложены механизмы оперативного реагирования на изменяющиеся потребности экономики. Однако пока в отечественной высшей школе этот потенциал использован недостаточно. Отсюда модернизация системы уровневого высшего образования в России может быть направлено на мобилизацию данного потенциала и обеспечение возможностей профессиональной мобильности уже на этапе обучения в вузе.

**За счет следующих принципов:**

* гибкий подход к количеству лет обучения по образовательным программам разного уровня;
* соответствие количества лет неразрывного цикла высшего образования отраслевой специфике и скорости изменений в конкретных профессиях;
* многоформатность различных уровней высшего образования;
* конкретизация целевых ориентаций образовательных программ разного уровня;
* гибкость и открытость образовательных программ;
* междисциплинарность и транспрофессиональность;
* баланс фундаментальности и практикоориентированности;
* задействованность преимуществ электронного (онлайн) обучения;
* соответствие передовым мировым практикам.

В послании Федеральному собранию президент России особо остановился на реформе системы высшего образования. Суть реформы глава государства выразил в трех тезисах:

- «Вернуться к традиционной для нашей страны базовой подготовке специалистов с высшим образованием. Срок обучения может составить от 4 до 6 лет, при этом даже в рамках одной специальности и одного вуза могут быть предложены программы разные по сроку подготовки в зависимости от конкретной профессии, отрасли и запроса рынка труда».

- «Если профессия требует дополнительной подготовки, узкой специализации, то в этом случае молодой человек сможет продолжить образование в магистратуре или ординатуре».

- «В отдельный уровень профессионального образования будет выделена аспирантура, задача которой готовить кадры для научной и преподавательской деятельности».

.