



УКРАИНСКАЯ ПРАВОСЛАВНАЯ ЦЕРКОВЬ
КИЕВСКАЯ ДУХОВНАЯ АКАДЕМИЯ

Смирнов С.Д.

**Педагогика и психология высшего образования: от
деятельности к личности
учебное пособие**

Сканирование и создание электронного варианта:
Библиотека Киевской Духовной Академии
(www.lib.kdais.kiev.ua)



Киев
2013



УДК 37.015.3
ББК 88.4
С 50
ISBN 5-7695-0793-4

Смирнов С.Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр "Академия", 2001. – 304 с.

Рецензенты: доктор психологических наук, академик РАО, профессор Е.А.Климов;
доктор педагогических наук, академик РАО, профессор Г.Н.Волков

В книге освещены основные разделы курса "Педагогика и психология высшего образования", который читается во многих вузах. Дается краткий очерк истории и современного состояния высшей школы в России, анализируются тенденции развития высшего образования за рубежом. В систематической форме излагаются психолого-педагогические проблемы обучения в высшей школе. Наиболее развернуто представлены такие разделы, как психология деятельности, психология личности, психодиагностика в высшей школе, развитие творческого мышления в обучении, активные методы обучения, технические средства обучения, специфика профессиональной деятельности преподавателя вуза.

Учебное пособие может быть интересно и полезно также аспирантам, преподавателям высших учебных заведений, слушателям факультетов повышения квалификации, педагогам.



ОГЛАВЛЕНИЕ :

Предисловие

Введение

Основные задачи курса "Педагогика и психология высшего образования"

О предмете педагогики

Предмет педагогики высшего образования и структура учебного пособия

О предмете психологии высшего образования

Глава 1. Краткая история и современное состояние высшего образования в России

1.1. Зарождение и основные тенденции развития высшего образования в России (XVII – начало XX в.)

1.1.1. Первые высшие учебные заведения в России

1.1.2. Педагогическая практика и педагогические идеи в системе образования в России в XVIII – XIX вв.

1.2. Система высшего образования в советский период

1.2.1. Особенности развития высшего образования в России и СССР между Первой и Второй мировыми войнами

1.2.2. Восстановление системы высшего образования, его качественная и количественная динамика после Великой Отечественной войны

1.3. Современные тенденции развития высшего образования за рубежом и перспективы российской высшей школы

1.3.1. Высшая школа индустриально развитых стран после Второй мировой войны

1.3.2. Перспективы развития высшей школы в Российской Федерации

Глава 2. Психология деятельности и проблемы обучения в высшей школе

2.1. Общие понятия о деятельности

2.1.1. Деятельность как философская категория

2.1.2. Психологическая структура деятельности и "деятельностная" трактовка психики

2.1.3. Составляющие сознания

2.2. Деятельность и познавательные процессы. Познание как деятельность

2.2.1. Функциональная структура познавательных процессов и понятие "образ мира"

2.2.2. Учение как деятельность

2.3. Теория планомерного формирования умственных действий и понятий как пример последовательного воплощения деятельностного подхода к обучению

2.3.1. Общие положения

2.3.2. Этапы формирования умственных действий и понятий

2.3.3. Типы ориентировочной основы действия или типы учения

2.3.4. Возможности и ограничения использования метода планомерного формирования умственных действий и понятий в высшей школе

Глава 3. Психология личности и проблема воспитания в высшей школе

3.1. Что такое личность?

3.1.1. Вводные замечания

3.1.2. Личность как психологическая категория

3.1.3. Личность и деятельность

3.1.4. Личность, индивид, индивидуальность

3.2. Строение личности

3.2.1. Вводные замечания

3.2.2. Потребности и мотивы

3.2.3. Эмоциональная сфера личности

3.2.4. Воля

3.2.5. Темперамент

3.2.6. Характер

3.2.7. Способности

3.3. Развитие личности

3.3.1. Вводные замечания

3.3.2. Движущие силы, условия и механизмы развития личности



3.4. Психологические особенности студенческого возраста и проблема воспитания в высшей школе

Глава 4. Развитие творческого мышления студентов в процессе обучения

4.1. Вводные замечания

4.2. Критерии творческого мышления. Творчество и интеллект

4.3. Методы стимуляции творческой деятельности и понятие творческой личности

4.4. Развитие творческого мышления в процессе обучения и воспитания

Глава 5. Цели, содержание, методы и средства обучения в высшей школе

5.1. Цели и содержание обучения

5.2. Организационные формы обучения в вузе

5.3. Классификация методов обучения и воспитания

5.4. Активные методы обучения

5.5. Технические средства и компьютерные системы обучения

5.5.1. Общие положения

5.5.2. Технические средства предъявления информации (ТСПИ)

5.5.3. Технические средства контроля

5.5.4. Технические средства управления обучением (ТСУО)

5.5.5. Вспомогательные компьютерные учебные средства

5.5.6. Интернет в обучении

5.5.7. Некоторые практические советы преподавателю по использованию технических средств в учебном процессе

Глава 6. Психодиагностика в высшей школе

6.1. Психодиагностика как раздел дифференциальной психологии

6.2. Малоформализованные и высокоформализованные психодиагностические методики

6.3. Психодиагностика как психологическое тестирование

6.4. Из истории использования психодиагностики для решения проблем высшей школы

6.5. Психодиагностика как специальный психологический метод

6.6. Корреляционный подход как основа психодиагностических измерений

6.7. Классификация психодиагностических методов

6.7.1. Номотетический и идеографический подходы

6.7.2. Типы психологических показателей

6.7.3. Тесты интеллекта

6.7.4. Тесты способностей

6.7.5. Тесты достижений

6.7.6. Проблема умственного развития в связи с успешностью адаптации в высшей школе

6.7.7. Личностные тесты

6.7.8. Проективные техники

6.7.9. Анкеты и опросники

6.7.10. Психофизиологические методы

6.8. Психодиагностика в контексте обследования групп студентов и преподавателей в высшей школе

6.9. Влияние условий тестирования на выполнение тестов способностей, интеллектуальных и личностных тестов

6.10. Компьютеризация психодиагностических методик

Глава 7. Анализ профессиональной деятельности преподавателя вуза и проблема педагогического мастерства

7.1. Вводные замечания

7.2. Анализ профессиональной деятельности преподавателя вуза

7.3. Структура педагогических способностей

7.4. Установки преподавателя и стили педагогического общения

7.5. Психологическая служба вуза

Заключение

Литература



ПРЕДИСЛОВИЕ

В психологии издавна закрепились такие понятия, как "психология искусства", "психология труда", "психология спорта", "психология мышления" и т.п. Они используются для краткого обозначения совокупности психологических проблем, закономерностей, феноменов, характерных для художественной, трудовой, спортивной или мыслительной деятельности человека. В таком контексте понятны и правомерны выражения "психология высшей школы", "психология высшего образования", в самом первом приближении указывающие область психологических проблем, возникающих в сферах человеческой деятельности, обеспечивающих функционирование системы высшего образования (прежде всего деятельности учения и преподавания).

Более строгие определения предметов психологии высшей школы, представляющей собой раздел педагогической психологии, и педагогики высшей школы будут даны ниже. Но уже в предисловии необходимо сказать несколько слов о правомерности объединения в одной дисциплине предметов двух разных наук – педагогики и психологии. Предварительно полезно напомнить известную классификацию наук, предложенную философом Б.М. Кедровым [1981. – С. 76] [1]. Согласно ей, психология занимает центральное место в системе наук и расположена в середине условного треугольника, углы которого отведены философии, общественным наукам и естествознанию. Между полюсами философии и естествознания расположены математические науки, между естествознанием и общественными науками – технические науки и медицина, а между общественными науками и философией – педагогика. Наряду с техникой и медициной она является не фундаментальной, а прикладной наукой. В ее задачи входит использование фундаментальных знаний, добытых психологией, биологией, общественными науками применительно к решению проблем обучения и воспитания.

1 В квадратных скобках дается источник используемой или дополнительной информации, согласно списку литературы, с указанием года издания.

Вряд ли кто-то возьмется оспаривать утверждение, что в ряду дисциплин, на которые опирается педагогика, психология занимает особое, центральное место. Цели и содержание образования, методы и средства обучения, организационные формы учебной деятельности, индивидуализация и дифференциация обучения, воспитание творческой личности, специфика преподавательского труда – какой бы педагогической проблемы мы ни коснулись, тут же всплывает ее психологический контекст, обнаруживается синкретическая слитность педагогического и психологического знаний.

Поэтому если педагогика хочет опираться на науку, а не ограничиваться самоочевидными истинами, подсказываемыми здравым смыслом, она почти неизбежно превращается в "психопедагогику" [Стоунс Э. – 1984]. Разумеется, здесь необходимо чувство меры, которое должно предотвратить растворение знания педагогического в знании психологическом, пусть даже и имеющем важное прикладное значение для теории и практики обучения и воспитания.

Педагогика и психология высшей школы как самостоятельная дисциплина сложилась в системе институтов и факультетов повышения квалификации преподавателей вузов, хотя отдельные исследования по данной проблематике проводились еще в прошлом веке. Одна из первых программ для слушателей ФПК и аспирантов по курсу "Основы педагогики и психологии высшей школы" была подготовлена под руководством А. В. Петровского в 1981 г. на кафедре педагогики, психологии и методики преподавания в высшей школе в Московском университете. В 1986 г. под редакцией А. В. Петровского вышло в свет учебное пособие "Основы педагогики и психологии высшей школы". Еще раньше были изданы учебные пособия М. И. Дьяченко и Л. А. Кандыбовича "Психология высшей школы" (Минск, 1978); "Основы вузовской педагогики" под ред. Н. В. Кузьминой (Л., 1972); С.И.Архангельского "Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы" (М.,



1980). Содержательные публикации по отдельным разделам педагогики и психологии высшей школы были изданы в Ленинграде, Казани, Воронеже, Иркутске, Ярославле и других центрах психолого-педагогической науки в стране (см. список литературы).

В конце 80-х годов курс "Основы педагогики и психологии высшего образования" был введен в качестве электива для аспирантов и соискателей всех специальностей. Соответствующая программа была утверждена Госкомитетом по народному образованию в 1988 г.

Объем этого учебного пособия не позволяет охватить все разделы типовой программы курса "Педагогика и психология высшего образования". При отборе материала для пособия автор руководствовался не принципом полноты охвата проблематики данной дисциплины, а стремлением отразить наиболее актуальные вопросы педагогики и психологии высшего образования, описать основные тенденции ее развития на современном этапе. Еще одним важным критерием при отборе материала было стремление избежать общих мест, повторения тривиальных истин, рассуждений, опирающихся не на науку, а на элементарный здравый смысл, которыми так богаты учебники и учебные пособия по педагогике. Но именно здравый смысл подсказывает, что самоочевидные положения, которые может формулировать практически любой грамотный человек и которые выдаются за достижения педагогической мысли, лишь дискредитируют эту науку в глазах студента или другого читателя, не лишённого способности мыслить самостоятельно.

Автор искренне стремился избежать столь характерных для педагогики тривиальных выводов. В результате пришлось вообще отказаться от обсуждения некоторых проблем или целых разделов, при изложении которых основное место занимают, как правило, именно самоочевидные истины. Соответственно, читатель найдет гораздо более развернутое (чем это принято в учебных пособиях по педагогике и педагогической психологии) изложение тех фундаментальных положений психологической науки, которые играют ключевую роль в педагогических приложениях. По мнению автора, к ним относятся психология деятельности, психология личности, психология творчества (именно в творчестве синтез деятельностного и личностного начал – при доминирующем значении второго – выражен наиболее полно) и психодиагностика, приложение которой к решению педагогических проблем требует теоретической грамотности и специальной методической подготовки.

Существует еще одна веская (а может быть, и самая главная) причина, по которой в настоящем пособии широко представлены перечисленные выше разделы общепсихологического знания. Курс по педагогике и психологии высшей школы читается в основном для слушателей факультетов повышения квалификации преподавателей вузов и аспирантов, которые вообще не изучали психологию или изучали так давно и в такой форме, что сохранившиеся знания совершенно недостаточны для понимания психолого-педагогических проблем высшего образования без актуализации основных элементов общепсихологического знания.

Основная тенденция последних лет заключается в последовательной деидеологизации содержания и гуманизации целей высшего образования. На первый план вместо задачи подготовки специалистов в соответствии с потребностями народного хозяйства выдвигается задача удовлетворения духовных запросов людей на образовательные услуги определенного уровня и качества. В итоге происходит постепенное смещение центра психолого-педагогических исследований и приложений от деятельностно-центрированной к личностно-центрированной проблематике. Соответственно, проблемы деятельности и деятельностные концепции уступают центральное место проблемам и концепциям личности. Эта тенденция служит своеобразным ответом на давний спор среди отечественных психологов и философов: можно ли все человеческое в человеке объяснить исходя из представлений о его деятельностной сущности или, напротив, личностное



начало не может быть полностью выведено из деятельностного (или, что то же самое, сведено к нему).

В последнее время все более начинает возобладать вторая точка зрения. Но из признания несводимости личностного начала в человеке к деятельностному вовсе не следует вывод о том, что принцип деятельности является неверным, устаревшим или совершенно непригодным для изучения и понимания личности. Речь идет совсем о другом. Каждый из подходов имеет свои преимущества и свои ограничения, оказывается более эвристичным и эффективным для решения одного типа задач и, соответственно, менее эффективным для решения задач другого типа. Понятийный аппарат, разработанный в теории деятельности, хорошо схватывает и описывает те процессы, в которых проявляется зависимость психики (в том числе и личностных характеристик) от деятельности.

Сюда относится и весь комплекс проблем, описываемых на "языке деятельности" как "распредмечивание" человеком предметного мира, культурных норм и ценностей, "присвоения" всего, что создано в ходе исторического развития общества. Теория деятельности получила широкое распространение в педагогике и педагогической психологии именно потому, что позволяет эффективно решать многие задачи обучения. Деятельностные теории учения по праву доминируют в современной дидактике.

Но когда встает вопрос об источниках и механизмах творчества, вклада отдельного человека в культуру, то при их описании и объяснении аппарат теории деятельности обнаруживает свою принципиальную ограниченность. Уникальность и неповторимость личности, ведущая роль бессознательного в творческих актах не могут быть раскрыты с помощью понятий, выведенных из деятельности.

Разумеется, в любом творческом акте присутствует сильно выраженная деятельностная составляющая и деятельностный подход к изучению творчества правомерен и часто весьма плодотворен. Но толкование творческого акта только как деятельности оставляет за бортом самое существенное – источники творчества, лежащие в области бессознательного.

В психологической теории деятельности А. Н. Леонтьева на первый план выдвигается предметность деятельности, состоящая в способности субъекта воспроизводить в деятельности логику предмета, подчинять ей деятельность. Примат предметной детерминации деятельности над ее детерминацией со стороны субъекта кладется в основание любой материалистической интерпретации деятельности [Юдин Э. Г. – 1978. – С. 291], а именно в такой интерпретации понятие деятельности использовалось в отечественной психологии, и именно в ее контексте создавался весь понятийный аппарат теории деятельности. Но само определение творчества как создания чего-то принципиально нового, как индивидуального вклада в культуру предполагает преимущественную детерминацию этого процесса со стороны субъекта. Отсюда снова нетрудно сделать вывод об изначальной направленности психологического понятия деятельности на описание и изучение репродуктивных, а не подлинно продуктивных процессов.

Сделанные выводы не должны восприниматься слишком однозначно и прямолинейно. Дело осложняется тем, что в любом конкретном акте есть и продуктивные (творческие) и репродуктивные составляющие и только их разное соотношение (разный удельный вес) позволяет говорить о преимущественно творческом или преимущественно репродуктивном акте. Во втором случае деятельностный анализ является наиболее эффективным, а в первом случае с его помощью можно получить только очень ограниченный результат. Из сказанного не следует, что личностно ориентированный подход обязательно окажется эвристичным при анализе собственно продуктивных актов. Результат будет зависеть от выбора конкретного варианта личностного подхода и от мастерства исследователя. Но при этом можно рассчитывать на отсутствие внутренних ограничений, которые коренились бы в исходных принципах взятой на вооружение теории.



Тенденція к видвиженню на перший план особистісно-центризованих підходів по порівнянню с діяльнісно-центризованими характерна не тільки для педагогіки і психології вищого освіти, но і для всієї системи психолого-педагогічного знання. Причини такого явлення багатообразні і багатопланові. Одна з них состоїть в необхідності гуманізації освіти в цілому, в заміненні авторитарної парадигми навчання на особистісно орієнтовану [Мітіна Л. М. – 1994. – С. 5]. Последствия авторитаризма должны преодолевать и другие социальные институты, а также вся система общественных отношений в нашей стране.

Рассмотрение многих проблем педагогике и психологии высшего образования сквозь призму деятельностного и личностного подходов (а иногда и в их оппозиции друг к другу) потребовало развернутого описания самих этих подходов и раскрытия основных понятий, на которых они строятся. Этому посвящены вторая и третья главы.

Более пространное по сравнению с другими разделами изложение проблем психодиагностики связано с тем, что реализация личностно-центрированного подхода в обучении и воспитании невозможна без учета индивидуальных (в том числе личностных) особенностей как учащихся, так и преподавателя. Кроме того, расширенное применение средств формализованного контроля (включая тестовый) является еще одной и очень важной тенденцией современной высшей школы. Еще одной причиной, по которой психодиагностике уделено так много места, является нетривиальность психодиагностического знания (что соответствует второму из сформулированных выше критериев отбора материала для данного пособия), наличие строго формализованных диагностических процедур, научное обоснование которых не только не может быть заменено житейским здравым смыслом, но иногда и противоречит ему. Опасность непрофессионального использования психодиагностических методик настолько велика и реальна, что нельзя пренебречь ни одной возможностью, чтобы уменьшить ее.

Перечисленные выше объективные критерии и основания для включения того или иного материала в учебное пособие не являются исчерпывающими. Поэтому заранее можно согласиться с замечаниями по поводу непредставленности в пособии многих важных проблем педагогике и психологии высшего образования. За рамками остались проблемы непрерывного образования, не дается систематическое изложение вопросов педагогического контроля, психологической службы в вузе и ряда других вопросов. Объективно некоторые из них, возможно, даже более значимы, чем те, которые нашли себе место в данном пособии. Но пособие не учебник и не претендует на полный охват проблем; оно призвано посодействовать в изучении отдельных тем. Пособия к другим темам можно найти в весьма широком списке литературы.

ВВЕДЕНИЕ

Основные задачи курса "Педагогика и психология высшего образования"

Учебный курс, пособием к которому призвана послужить настоящая книга, нацелен на решение задач, связанных с развитием гуманитарного мышления студентов, формированием у них психолого-педагогических знаний и умений, необходимых как для профессиональной преподавательской деятельности, так и для повышения общей компетентности в межличностных отношениях. При правильной постановке лекционной части курса, адекватной организации семинарских и практических занятий, выборе яркого иллюстративного материала и глубокой личностной



включенности преподавателей в учебный процесс изучение данного курса должно содействовать развитию гуманистического мировоззрения у студентов, служить стимулом для их личностного роста и саморазвития.

Не все сформулированные в этом параграфе цели и задачи достаточно подкреплены содержанием предлагаемого учебного пособия, прежде всего в силу ограниченного объема последнего; тем не менее ниже приводится перечень основных целей и задач курса, достижение которых можно рассматривать в качестве программы-максимум.

1, Содействовать формированию психолого-педагогического мышления, что в частности предполагает:

- а) усвоение идеи уникальности и неповторимости каждого человека, его психологического склада и, как следствие, идеи недопустимости для педагога чисто рецептурных действий;
- б) отношение к личности как высшей ценности, исключающее манипулирование человеком и использование его как средства достижения других целей;
- в) формирование представлений об активном, творческом характере человеческой психики. Следствием этого является признание невозможности прямого вмешательства в психику или непосредственного изменения ее атрибутов и составляющих. Любые навыки, знания и умения, черты личности, интересы и идеалы могут быть сформированы или изменены в результате деятельности, инициированной самим учащимся. Внешние воздействия могут лишь стимулировать или тормозить эти процессы, но никак не подменять их. Всякое внешнее, прямое вмешательство в психику в обход собственной активности личности может оказаться губительным для психики или даже жизни человека;
- г) признание отношений человека с другими людьми в качестве главной движущей силы и одновременно источника новообразований индивидуальной психики;
- д) принятие идеи единства органической и духовной жизни человека с утверждением примата духовного начала, его ведущей роли в развитии человека.

2. Познакомить с современными трактовками предмета педагогической науки, предмета педагогики и психологии высшего образования. Изложить основные тенденции развития высшей школы на современном этапе.

3. Дать представления об истории и современном состоянии высшего образования в России; ознакомить с основными подходами к определению конечных и промежуточных целей высшего образования, методов их достижения (методов обучения и воспитания); предложить способы обеспечения педагогического контроля (в том числе с помощью тестов) за эффективностью учебно-воспитательной работы и достижением поставленных педагогических целей.

4. Сформировать установку на постоянный поиск приложений философских, социально-экономических, психологических и других знаний к решению проблем обучения и воспитания.

5. Способствовать глубокому усвоению норм профессиональной этики педагога, пониманию его ответственности перед студентами, стремлению к установлению с ними отношений партнерства и сотрудничества.

6. Дать информацию об особенностях профессионального труда преподавателя вуза.



1. При каких условиях курс педагогики и психологии высшей школы стимулирует личностный рост и саморазвитие тех, кто его изучает?
2. Какие из перечисленных выше целей и задач курса представляются вам малореалистичными и трудновыполнимыми и почему?
3. Перечислите этические нормы и требования, которым должен, по вашему мнению, удовлетворять педагог, чтобы считаться профессионалом.

О предмете педагогики

Слово "педагогика" переводится с греческого как "детовожделение" и первоначально обозначало воспитательную работу с детьми, проводимую специально подготовленными для этого лицами – педагогами. Сразу необходимо обратить внимание читателя на то, что термин "воспитание" используется в научной педагогической литературе и в настоящем пособии в двух смыслах – узком и широком – в зависимости от контекста. Под воспитанием в узком смысле традиционно понимается система воздействий на личность с целью развития, формирования ее в заданном воспитателем направлении, что проявляется в изменении мировоззрения, системы ценностей, установок, действенных отношений человека к миру и т.п. Такое представление о воспитании является упрощенным и в настоящее время подвергается интенсивному переосмыслению, что мы подробно обсудим ниже. Широкое толкование термина "воспитание" помимо перечисленного предполагает обучение, приобретение новых знаний, умений, навыков и способностей.

Широкое понимание воспитания вполне оправданно и используется все чаще. Действительно, любое новое знание или умение, а также процесс их приобретения неизбежно оказывают влияние на личность человека. Отсюда берет свое начало один из главных принципов педагогики – принцип единства обучения и воспитания (здесь термин "воспитание" понимается традиционно, в узком смысле).

Как видно из сказанного, этимология термина "педагогика" уже не отражает его современного содержания, включающего в себя "воспитание человека на всех возрастных этапах его развития" [Педагогика. – 1988. – С. 8]. В ходу такие термины, как "преддошкольная и дошкольная педагогика", "школьная педагогика" [Харламов И. Ф. – 1990. – С. 37], "педагогика профессионально-технического образования", "педагогика среднего специального образования", "педагогика высшей школы" [Краткий... – 1984. – С. 179]. И даже "педагогика образования взрослых".

Традиционно предметом педагогики считается "воспитание как подготовка растущего человека к жизни" [Харламов И. Ф. – 1990. – С. 22] или "воспитание человека как особая функция общества" [Педагогика. – 1988. – С. 8]. Но воспитание в той или иной форме присутствовало в любом обществе и на всех стадиях его развития, даже когда педагогики как науки еще не было. Процесс воспитания (в широком смысле) становится предметом педагогики, когда осуществляется рефлексия его целей и методов их достижения.

Некоторые специалисты обращают внимание на то, что сам процесс или деятельность обучения и воспитания не может быть предметом педагогики, ибо закономерности, подлежащие раскрытию и использованию в педагогической деятельности, коренятся не в ней самой, а определяются сущностными характеристиками личности, законами, управляющими ее развитием. Защищая эту точку зрения, И.Ф.Харламов [1990. – С. 23] предлагает определить предмет



педагогіки як дослідження тих закономірних зв'язів, які існують між розвитком людської особистості і вихованням, і розробку на цій основі теоретичних і методичних проблем виховальної діяльності. Ці соображення справедливі тільки в тому випадку, якщо виховання розуміється як процес, направлений переважно вихователем на вихованого.

В даному посібнику ми пропонуємо прийняти в якості предмета педагогіки вищого освіти проектування процесів навчання і виховання в вищій школі і управління ними. При цьому не можна упускати з виду, що для забезпечення такого управління часто необхідно оказувати вплив не безпосередньо на учня або вчителя, а на всю систему освіти або її окремі ланки.

Система педагогічного знання розділяється на теорію виховання і дидактику. Під останньою розуміється в виду теорія освіти і навчання. Навчання можна визначити як спільну діяльність учасного і викладача, направлену на досягнення навчальних цілей, оволодіння знаннями, вміннями і навичками, заданими навчальними планами і програмами. Навчання завжди є двостороннім процесом і складається з викладання і навчання, описуваних активність кожного з учасників педагогічного процесу.

Термін "освіта" кілька ширше по своєму значенню, ніж термін "навчання". Освіта розуміється як процес і результат засвоєння людиною соціального досвіду, системи знань, умінь і навичок, необхідних для життя в суспільстві. Освіта може бути організованою як в формі навчання, так і в формі самоосвіти, т. є. без присутності викладача в прямому сенсі цього слова. В терміні "освіта" в більш явній формі присутствує вказівка на зв'яз набутих в ході навчання знань і умінь з рівнем особистісного розвитку. Освіта людина – це не просто знаючий людина, але і володіючий високорозвиненими в суспільстві якостями особистості.

Як будь-яка наука, педагогіка характеризується не тільки своїм власним предметом, але і специфічним набором методів. При цьому необхідно розрізняти, во-первых, методи навчання і виховання, з допомогою яких здійснюється управління педагогічним процесом, втілюються в життя педагогічні цілі, і, во-вторых, власне дослідницькі методи, т. є. прийоми отримання самого педагогічного знання, дозволяючого виробляти ці цілі і засоби їх досягнення.

К дослідницьким методам, направленим на отримання власне педагогічного знання, можна віднести, в частині, наступні: спостереження; бесіду і інтерв'ю (включаючи стандартизоване інтерв'ю); вивчення документації і продуктів діяльності учасних; анкетування і опитування; тестування (тести досягнень, особистісні і інтелектуальні тести, тести креативності і др.); метод експертних оцінок; педагогічний експеримент (констатуючий, формуючий, контрольний); кількісні методи статистичного аналізу; контент-аналіз; організаційно-діяльнісні ігри.

Контрольні питання і завдання

1. Якого буквального значення слова "педагогіка" (його етимологія)?
2. Що означає термін "виховання" в вузькому і широкому сенсі?
3. Дайте визначення предмета педагогіки як науки.
4. Якого з термінів має найбільш широке значення: навчання, освіта або виховання?
5. Перерахуйте основні дослідницькі методи, використовувані в педагогічній науці.



Предмет педагогики высшего образования и структура учебного пособия

Данное выше определение предмета педагогической науки, конкретизированное с учетом специфики высшего образования, определило последовательность изложения материала в этом пособии. Поскольку главным предметом педагогики высшей школы является проектирование процесса обучения и воспитания студентов, а также и управления им, то нам необходимо выявить те блоки знаний, без которых невозможно управление любым объектом. Такими блоками являются:

- 1 - описание и оценка исходного (наличного) состояния объекта;
- 2 - описание финальных характеристик объекта, т.е. той цели, которую нужно достигнуть с помощью управляющих воздействий;
- 3 - методы воздействий, обеспечивающие переход от исходного состояния к финальному;
- 4 - способы контроля за достижением поставленных целей, т.е. оценки того, насколько достигнутое состояние отличается от запланированного.

Применительно к проблематике высшей школы в первый блок входит социально-историческая характеристика современной системы высшего образования в России, методы определения уровня подготовки выпускников вузов, методы входного контроля знаний и умений, методы оценки индивидуальных особенностей студентов (психологических, психофизиологических, соматических и др.), методы определения уровня профессиональной подготовки преподавателей, т. е. все, что связано с описанием системы образования в целом и отдельных ее участников, которые могут стать объектом управляющих воздействий.

Во второй блок входит прежде всего описание целей обучения и однозначно задаваемое ими содержание образования. При этом особое внимание должно быть уделено механизмам перехода от конечных целей образования к промежуточным, достигаемым с помощью конкретных дисциплин (предметов) и отдельных видов учебной деятельности. Именно педагогические цели разных уровней определяют вид учебного плана и содержание программ учебных курсов, а также частично организационные формы учебных занятий.

Третий блок включает в себя не только методы обучения и воспитания студентов, но и методы подготовки и переподготовки преподавателей, совершенствования и перестройки всей системы высшего образования, ее отдельных звеньев. Методы обучения вместе с содержанием определяют выбор организационных форм обучения.

В четвертый блок - блок контроля - входят методы оценки приобретенных в ходе обучения знаний, умений, навыков; методы оценки качеств личности, приемы оценки эффективности работы учреждений образования, оценки профессионального мастерства преподавателей, т. е. все виды выходного контроля.

Материал, подлежащий изложению в каждом из блоков, частично повторяется. Так, методы оценки исходных состояний управляемых объектов и методы контроля за достижением запланированных финальных результатов неизбежно имеют много общего. Для исключения повторов структура учебного пособия только частично воспроизводит блочную структуру содержания курса. Некоторые важные составляющие этих блоков не нашли отражения в пособии в силу ограниченности его объема.

Предваряя развернутый содержательный анализ проблемы управления процессом обучения и воспитания в высшей школе, необходимо уже во введении оговорить



специфику или даже некоторую условность использования термина управление применительно к такой сложной динамической и саморазвивающейся системе, какой является человек и процесс его профессионального становления. Учащийся (студент) является не только полноправным субъектом образовательного процесса наряду с преподавателем, но в определенном смысле его роль следует считать ведущей. Процессы обучения и воспитания могут быть полноценными только в том случае, если они являются взаимными: обучается и воспитывается не только студент, но и преподаватель.

Нильс Бор, приветствуя появление в его лаборатории нового аспиранта, всегда искренне говорил: "Надеюсь у Вас многому научиться". С другой стороны, безусловно верно широко известное утверждение, что нельзя ничему научить, но можно всему научиться. В этом высказывании подчеркивается определяющая роль именно субъекта учения в успехе синтетической деятельности обучения. Равным образом и воспитание может быть успешным только в том случае, если оно перерастает в самовоспитание. Соответственно, к управлению обучением и воспитанием может быть только косвенным и не директивным, т. е. должно заключаться прежде всего в создании оптимальных условий для самовоспитания, саморазвития личности. Воспитуемый отнюдь не должен пассивно принимать предлагаемые ему преподавателем ценности, цели и средства их достижения. Выработка этих целей и выбор средств в идеале должны осуществляться в совместной деятельности и общении студента и преподавателя. Поэтому и управлять следует не деятельностью студента с помощью деятельности преподавателя, а процессом построения их совместной деятельности (иногда ее называют совместно-разделенной), которая должна отвечать определенным заранее заданным характеристикам. Проектирование такой деятельности и управление процессом ее построения применительно к студентам и аспирантам и составляет предмет педагогики высшего образования.

Контрольные вопросы

1. Раскройте содержание четырех блоков педагогического знания, составляющих в совокупности предмет педагогики высшей школы.
2. В чем специфика управления процессом обучения и воспитания по сравнению с управлением в технических системах?
3. Чему может научиться преподаватель у ученика (в том числе у маленького ребенка, школьника, студента)?

О предмете психологии высшего образования

Как мы уже отмечали, психология высшей школы (высшего образования) является, строго говоря, разделом педагогической психологии. Вместе с тем при решении многих проблем вузовского обучения приходится использовать знания из области общей психологии, возрастной психологии, социальной психологии, психологии труда, клинической психологии, юридической психологии, психофизиологии и даже экологической психологии. В этом смысле предмет психологии высшего образования может считаться междисциплинарным.

Говоря более конкретно, предметом психологии высшего образования выступают психологические закономерности и условия эффективности процессов обучения и воспитания в высшей школе. В этом совокупном предмете можно выделить ряд частных предметов изучения и отдельных проблем: психологическая структура



учебной деятельности; формирование познавательных процессов учащихся (профессионального восприятия, мышления, памяти, внимания), профессиональных способностей, черт личности, умений и навыков; возрастные психические и психофизиологические особенности студентов; дифференциально-психологические характеристики учащихся, которые необходимо учитывать в процессе обучения и воспитания, и методы их диагностики; социально-психологические закономерности формирования студенческого и преподавательского коллектива; психологические аспекты педагогического общения и др.

Методический арсенал психологии высшего образования включает в себя практически весь набор методов, процедур и частных методик исследования, обследования или психологического воздействия, которые используются во всех отраслях или разделах психологической науки: наблюдение, эксперимент, клиническая беседа, интервью, формализованные и малоформализованные диагностические методики, анализ продуктов деятельности, генетико-формирующие методы, моделирование (в том числе с использованием ЭВМ), тренинг, различные методы количественного анализа (корреляционный, факторный, кластерный) и многие другие.

Контрольные вопрос и задание

1. Разделом какой науки является психология высшего образования?
2. Дайте определение предмета психологии высшего образования.

Глава 1. КРАТКАЯ ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ

1.1. ЗАРОЖДЕНИЕ И ОСНОВНЫЕ ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ (XVII – НАЧАЛО XX В.) [1]

1 Раздел 1.1 написан совместно с А.А. Крашенинниковым.

1.1.1. Первые высшие учебные заведения в России

В России, в границах ее современной территории, первыми наиболее известными академиями и высшими школами были Славяно-Греко-Латинская Академия (1687) и Школа математических и навигационных наук (1701) в Москве; в Петербурге это Морская Академия (1715), Академический университет при Академии наук (1725 г. – как самостоятельный Петербургский университет был заново учрежден в 1819 г. [История... – 1969]), Горное училище (1733), Морской кадетский корпус (1750). Важную роль в становлении высшего образования в России сыграла Академия наук, созданная в Петербурге по указанию Петра I [Лозинская И. А. – 1978; Павлов Г. Е., Федоров А.С. – 1988; Сухомлинов М.И. – 1874]. Ее первое заседание прошло в самом конце 1825 г. уже после смерти Петра I.

По инициативе и проекту М. В. Ломоносова в 1755 г. был основан Московский университет, что позволило завершить трехступенчатую модель единой системы



образования - "гимназия - университет - академия" [Московский... - 1983]. В Указе от 12 января 1755 г. одновременно с учреждением университета впервые был сформулирован ряд важных положений политики в области образования, в частности, отмечалась необходимость замены иностранных преподавателей "национальными людьми", чтения лекций на русском языке и обеспечения тесной связи теории с практикой в обучении. Позже этот принцип стал методологическим стержнем прогрессивных взглядов на обучение в отечественной высшей школе. В том же 1755 г. был принят первый университетский Устав, которым определялся статус университета и регламентировалась его внутренняя жизнь. Новые варианты Устава, вышедшие в 1804, 1835 и 1884 гг., отразили изменения политики самодержавия в области высшего образования, а также изменения в экономике и общественно-политическом устройстве России [Щетинина Г. И. - 1976; Общий... - 1884; Параллельный... - 1875].

Со временем было предано забвению требование М.В.Ломоносова о невмешательстве церковных властей в жизнь университета. Дополнение 3-е к отд. 2, гл. 2 Устава 1835 г. гласило: "1850 г. Июня 2-го Высочайше повелено: с упразднением преподавания Философии Светскими Профессорами во всех университетах, в том числе и Дерптском, возложить чтение Логики и Опытной Психологии на Профессоров Богословия или Закона Учителя..." [Параллельный... - 1875]. Передача таких научных дисциплин, как психология и логика, в руки церковных властей лишала эти предметы необходимой свободы, являющейся гарантом научного развития.

Вместе с тем для удовлетворения растущей потребности в подготовке учителей гимназий и повышения их профессиональной культуры Дополнением 4-м к данному Уставу было приказано: "1850 г. Ноября 5-го учреждена при всех Университетах, кроме Дерптского, кафедра Педагогики, с введением оной в состав Историко-филологического факультета" [Параллельный... - 1875]. Фактически, казенное педагогическое образование без психологической научной основы зачастую превращалось в догму.

Особое место в истории российской высшей школы занимает женское образование. Отмена крепостного права (1861), последовавшие за ней реформы 1861-1870 гг., промышленный переворот в России и распространение либерально-демократических настроений сыграли важную роль в возникновении в стране движения в пользу женского образования. Одним из его наиболее известных сторонников был выдающийся русский педагог Н. А. Вышнеградский [Лапчинская В. П. - 1962]. Во второй половине XIX в. открываются первые "всесословные женские училища" как важное звено системы среднего образования.

Тем не менее в 1863 г. выпускницам женских гимназий был закрыт доступ к высшему образованию. Поводом для этого послужил отказ Московского и Дерптского университетов в приеме женщин на обучение. Именно поэтому многие русские девушки из состоятельных семей вынуждены были учиться в зарубежных университетах, в частности в Швейцарии. Со временем под влиянием просвещенных слоев населения в России стали создаваться высшие женские курсы, куда могли поступать учиться и девушки недворянского происхождения. Среди них наиболее известными были так называемые "Бестужевские высшие женские курсы" в Петербурге, которые с 1878 г. возглавлял К.И.Бестужев-Рюмин [Федосова Э.П. - 1980; Санкт-Петербургские... - 1973]. Курсы эти готовили учителей, врачей, общественных деятелей.

В 1886 г. все высшие женские курсы были закрыты властями и возродились лишь в конце XIX - начале XX в. Существовали они на благотворительные пожертвования и плату за обучение, не присваивали никаких званий, но готовили специалистов достаточно высокого уровня и были весьма популярными. В 1914 г. на Бестужевских курсах училось около семи тысяч студенток, которых тогда с теплотой называли бестужевками.



В подготовке педагогических кадров важную роль сыграл Главный педагогический институт в Петербурге. Он был учрежден в 1816 г. на месте Санкт-Петербургского педагогического института (1804 - 1816), а в 1819 г. переведен в Санкт-Петербургский университет. Однако в 1828 г. он возродился в качестве самостоятельного и просуществовал до 1859 г. Педагогический институт готовил не только учителей и наставников для различных типов школ, но и будущих преподавателей вузов. Среди наиболее известных воспитанников были Н.А.Добролюбов, Н.С.Будаев, Д.И.Менделеев.

Контрольные вопросы и задание

1. Назовите первые высшие учебные заведения в России в границах ее современной территории.
2. Когда был учрежден Петербургский университет как самостоятельное учебное заведение?
3. Какие три основных принципа политики в области образования были сформулированы при создании Московского университета в 1755 г.?
4. С какого года и при каких факультетах были открыты кафедры педагогики в российских университетах?

1.1.2. Педагогическая практика и педагогические идеи в системе образования в России XVIII-XIX вв.

Гимназическое образование строилось в соответствии с "Уставом учебных заведений, подведомственных университетам" 1804 г. По данному уставу, прием в гимназию производился сразу по окончании уездных училищ, без экзаменов и независимо от сословия. В России к 1809 г. насчитывалось 32 гимназии. Однако Уставом 1828 г. было введено ограничение сословий, и впредь гимназическое образование получали лишь дети дворян и чиновников. Этому ограничению сопутствовало насаждение классицизма в учебных программах гимназий. Классицизм в гимназическом образовании означал, прежде всего, обязательное изучение латинского языка с первого класса, введение греческого языка и Закона Божия, которым отводилось привилегированное место в ущерб другим дисциплинам. До того времени в учебную нагрузку (32 ч.) входили иностранные языки (французский и немецкий), латинский язык, история, география, начальный курс философии и изящных наук, литература, политэкономия, математика, начальный курс коммерческих наук и технологии. С 1828 г. из учебных планов исключались так называемые "вольнодумные науки", в частности право, философия, политэкономия. Таким образом, классическая гимназия игнорировала реальные потребности общества, находившегося на пороге промышленного переворота. Изменения, происходящие в общественно-экономической жизни страны, привели к пересмотру существовавшей до той поры гимназической системы образования.

Новый Устав 1864 г. для гимназий и прогимназий предусматривал три категории этих учебных заведений: классические гимназии, с усиленными программами по греческому и латинскому языкам; классические гимназии с преподаванием только латинского языка; реальные гимназии без изучения древних ("мертвых") языков, но с усиленными программами по математике, физике, биологии и некоторым другим дисциплинам. Наконец, в местах, где отсутствовали гимназии, Устав позволял создавать "прогимназии" с четырехлетним сроком обучения.



Реальное образование в России развивалось довольно медленно. Дело в том, что диплом об окончании реальной гимназии давал право поступать в любое высшее техническое учебное заведение, но* имелись определенные ограничения для поступления в университет. Поэтому в 1867 г. к Университетскому Уставу 1863 г. было принято Дополнение, которое гласило: "Воспитанники Реальных Гимназий и других средних учебных заведений, с успехом окончившие в них курс обучения, если сей последний признан будет со стороны Министерства Народного Просвещения соответствующим курсу гимназическому (§ 86 Устава Университета), могут равным образом поступать в посторонние слушатели, но не иначе как с обязательством выдержать по истечении года испытание из латинского языка, если оному не обучались, и поступить в студенты" [Параллельный... - 1875].

Относительно прогрессивный Устав 1864 г., позволивший расширить преподавание в гимназиях дисциплин естественно-научного цикла, оказался мишенью для консервативных сил общества: он объявлялся источником распространения "материализма" и "нигилизма" среди молодежи. Ему на смену пришел Устав 1871 г., утвердивший один тип гимназии - классическую гимназию с восьмилетним сроком обучения и с преподаванием древних языков.

Наряду с усилением классицизма ужесточались дисциплинарные меры и социальная селективность в гимназическом образовании. В 1887 г., например, увидел свет пресловутый "циркуляр о кухаркиных детях" министра И. Д. Делянова, ограничивавший доступ к гимназическому образованию для "детей кучеров, лакеев, поваров, прачек, мелких лавочников и тому подобных людей". Следует отметить, что, хотя в начале XX в. и происходило определенное отступление от классицизма, гимназическое образование в России частично сохраняло свои селективные функции [Алешинцев И. А. - 1912; Альбицкий В. И. - 1880; Лапчинская В.П. - 1950].

Узловой проблемой учебно-воспитательного процесса на всех уровнях системы образования того времени была связь теории с практикой: "... все отрасли науки должны стремиться к общественной пользе и теориями предварять практику..." [Тургенев А. С. - 1964].

К. Д. Ушинский [1848] разрабатывает основы образования для подготовки "чиновников на службу отечеству" (управленцев - в терминологии нашего времени). Соответствующая программа была обнародована им в 1848 г. По замыслу К. Д. Ушинского, чиновник должен нести особую ответственность перед обществом, а не только удовлетворять запросам государственного аппарата. Об этом свидетельствует, в частности, и прозвучавшее, возможно впервые в мировой практике экологического образования, предупреждение о том, что "...хозяйство не есть плод только человеческой деятельности, но производится совокупными силами человечества и природы, действующими по одному и тому же логическому закону соединения и разделения" [там же]. К перечню научных дисциплин, "которые описывали хозяйство", К. Д. Ушинский отнес: естественные науки (география, ботаника, зоология, геология и химия), историю народа и гражданское право.

Характерной чертой этого этапа развития образования явилась резкая конфронтация между сторонниками реального и классического образования. Профессор Московского университета Т. Н. Грановский [1860], выступавший против введения реального образования, объяснял свою позицию тем, что оно "открывало перед материализмом широкое поле воздействия на сознание обучаемых". Извечные духовные ценности ассоциировались, как правило, с классическим образованием, поэтому возвращение классических языков было призвано обеспечить основы рационального, нравственного и эстетического образования.

Готовность абитуриентов к получению университетского образования зависела от содержания и формы гимназического обучения. Так, К.Д.Кавелин отмечал прямую зависимость между методами обучения и развитием познавательной мотивации и



уровнем подготовки студентов. "Пассивное, страдательное расположение слушателей, естественно требует усиления педагогической деятельности профессоров, а через это университетское преподавание и учение несколько наклоняются к гимназическим приемам и формам. Так, кое-где лекции даже не читаются, а диктуются; кое-где студенты записывают только те главные выводы, которые профессор оттеняет ударением голоса, а пропускают объяснение и развитие, потому что они не нужны для экзаменов" [Кавелин К. Д. - 1899. - С. 63].

Лекционная форма обучения становилась чуть ли не единственным достижением педагогической мысли. Примат лекции для многих преподавателей, не владевших ораторским искусством и не обладавших большой научной эрудицией, олицетворял статус непререкаемого учителя. Тем не менее исподволь намечались тенденции преодоления схоластического подхода к дидактической функции лекции.

В 60-х годах интенсифицируется процесс совершенствования учебных пособий, но качество читаемых лекций в целом остается на том же уровне [Эймонтова Р. Г. - 1985]. Нарастающий процесс обюрокрачивания университетского образования привел к ужесточению "университетского крепостного быта", что нашло свое выражение в Уставе 1884 г. [Виноградов П. - 1901].

В этот же период на Бестужевских курсах вводится "предметная система обучения", предоставлявшая слушательницам право выбора порядка изучения научных дисциплин, и увеличивается объем практических занятий. Чаше всего это просеминарии на младших курсах и семинарии на старших. Просеминарии - обязательный этап, на котором проводится разъяснительная работа, своего рода "введение в предмет", без которого не допускают к семинарским занятиям. Для дополнительной проверки степени готовности к семинарам предлагается участвовать в коллоквиуме. Отказ от традиционного реферата объясняется потребностью более серьезного, углубленного изучения предмета. Исключительно ответственное отношение к семинарским занятиям порождает новую "малую реформу" в организации учебного процесса и в его материальном обеспечении: создаются тематические семинарские библиотеки, где наряду с фундаментальными трудами и учебниками имелась и современная научная литература, что давало возможность студентам работать самостоятельно.

Большое влияние на развитие отечественной науки и высшей школы оказал в 20-30-е годы XIX в. Профессорский институт Дерптского университета (г. Тарту), среди выпускников которого были такие выдающиеся деятели, как Н. И. Пирогов, М. С. Куторга, В.И.Даль и др. Известно, что после двухгодичного пребывания в Профессорском институте его русские воспитанники выезжали на два года в Берлин или Париж. Знакомство с мировой практикой обогащало молодых русских ученых, но главное, по-видимому, заключалось в усвоении нового педагогического стиля общения студентов с преподавателями [Деген Е.-1902; Петухов Е. В.-1902; Мартинсон Э. - 1951].

Как одну из особенностей организации учебного процесса студенты-филологи, например, отмечали распределение на небольшие группы по 10 - 20 человек, в зависимости от научных интересов, начиная уже с первого курса. После дневных лекций профессор, ведущий данный курс, приглашал студентов на обсуждение содержания лекций. Нередко эти встречи проводились на квартире профессора и носили характер факультативных семинарских занятий, но студенты никогда их не пропускали. Такие семинары-собеседования резко повышали эффективность учебного процесса.

В "Письмах из Гейдельберга" и в отдельных статьях Н. И. Пирогов [1953] выступил с целым рядом критических замечаний в адрес существовавшего устройства высшего образования в России. Он требовал повышения уровня научной подготовки студентов и придания занятиям в высшей школе статуса творческой деятельности. По его убеждению, центральное место в учебно-воспитательном процессе должно занимать специфическое, формирующее и воспитательное



педагогічне об'єднання викладача і студента. Однією з форм реалізації такого об'єднання є конферентії, т.є. бесіди, дискусії, в ході яких студенти ставлять запитання, висловлюють гіпотези, висловлюють свою точку зору.

Концепція наукового виховання Н. І. Пирогова передбачала швидке формування навичок роботи зі спеціальною літературою, вільне, широке і компетентне її використання. Це висувалося найважливішим умовою формування наукового мислення майбутнього спеціаліста, раннього виявлення його таланту дослідника. Далеко не всі розділяли таку позицію. Викладач юридичних наук Московського університету В.І.Сергєєвич [1865], наприклад, стверджував, що такий підхід неприйнятний в гуманітарних науках перш за все через недостатню академічну зрілість студентів. За цими запереченнями стояли цілком реальні проблеми виховності середнього і вищого виховання, адже випускники середньої школи не були готові до вимогам університетів. В початку ХХ в. російський математик Н. В. Бугаєв [1901] запропонував вводити в випускні класи деякі вузовські методи роботи.

Так поступово збиралася нова парадигма вищої освіти, виступаючи одночасно причиною і наслідком розвитку педагогічного професіоналізму, відображаючи зміни в соціально-культурній ситуації і в розвитку самої науки. Визначаючим початком тут виступає саме характер єдності науки з іншими формами культури і людської діяльності.

Найбільш яскравим показником розвитку інституту освіти є зміна методів виховання, викладання, навчання. Як видно з короткого історичного огляду, доля всіх структурних перетворень російської вищої школи прямо визначалася тим, наскільки освітні і виховні процедури відповідали потребам всього суспільства і окремої особистості. З іншого боку, розвиток цих процедур стримувався "здоровим" консерватизмом, властивим будь-якій системі освіти. Тем не менше Росія з 30-х років ХІХ в. до початку ХХ в. пройшла шлях від "бурсацького підходу" – виховання і навчання методом "вспрыскивания посредством лозы по-староотечески" [Вальбе В. – 1936. – С. 23] – до передових для свого часу педагогічних поглядів К.Д.Ушинського, Н. І. Пирогова, К. І. Бестужева-Рюміна, Н.А.Вышнеградського і др.

Найбільш важливими етапами на цьому шляху були: утворення Професорського інституту на базі Дерптського університету (1827 – 1840); розробка концептуального підходу до підготовки "чиновників на службу отчизні" (1848); розділення гімназического освіти на класическе і реальне (1864); відкриття вищих жіночих курсів (1878). Деякі з перерахованих нововведень фактично народилися двічі, спускаючись зі сцени під натиском консервативних сил і відроджуючись знову як поступка впливам часу.

Крізь призму цих подій чітко прослідковується тенденція: не тільки з дворян, але і з різночинців йде формування нової інтелігенції, творчої і вільнодумної; збирається ядро професури, розуміє важливість і терміновість вироблення нових критеріїв професійних знань, умінь і навичок для випускників вітчизняних університетів. Введення нових форм організації навчального процесу, постійне підвищення значимості практичних занять, семінарів, бесід, самостійної роботи студентів і, нарешті, рівне і взаємно поважливе спілкування з викладачами всіх рангів – все це в кінці кінців привело до певної індивідуалізації навчання, що, в свою чергу, не могло не сказатися позитивно на особистісному розвитку студентів.

Постійне зростання ролі предметно-професійної мотивації в навчанні відкривало шлях для виявлення і більш повного врахування особистих інтересів і схильностей студентів. Якщо основну тенденцію розвитку сучасної вищої школи ми декілька умовно позначили як рух від діяльнісно-центрованої педагогіки до педагогіки особистісно-центрованої (або коротко: від діяльності до особистості), то головну тенденцію розвитку системи



образования в России XIX в. можно обозначить как движение от созерцания и впитывания (часто через "вспрыскивание") к деятельности; и деятельности не безличной, а освещенной обаянием индивидуальности. Личность еще не могла стать центром образовательной системы того времени, но движение в этом направлении обозначалось все явственнее.

После 1917 г. в условиях тоталитарного государства тенденция перехода "от созерцания к деятельности" в системе образования еще более усилилась, но в то же время затормозилось движение "от деятельности к личности". Каковы перспективы личностно ориентированной педагогики в наше время, мы рассмотрим в конце настоящей главы.

Контрольные вопросы

1. Когда была создана в России первая программа подготовки "управленцев" (чиновников для государственной службы)?
2. Какие аргументы приводили сторонники и противники преподавания древних языков в гимназиях?
3. Что такое просеминарии, семинарии и конверсатории?
4. Когда и где был открыт первый Профессорский институт – аналог современных факультетов повышения квалификации преподавателей?
5. В чем заключалась концепция "научного образования" Н. И. Пирогова?
6. В каком направлении шло изменение парадигм высшего образования в России дооктябрьского периода?

1.2. СИСТЕМА ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В СОВЕТСКИЙ ПЕРИОД

1.2.1. Особенности развития высшего образования в России и СССР между Первой и Второй мировыми войнами

Первая мировая война, Октябрьская революция и последовавшая за ней Гражданская война нанесли огромный урон всей системе образования в России и особенно высшему образованию. Гибель и добровольная эмиграция большого количества работников науки и высшей школы дополнились "философскими пароходами" принудительно высылаемых неблагонадежных профессоров, писателей, специалистов в самых разнообразных областях знаний. И все это на фоне резкого падения (количественного и качественного) воспроизводства кадров высокой квалификации. По данным за 1927 г., 80 % учителей не имели систематической специальной подготовки.

Тем не менее к 1927 г. количественные показатели работы системы высшего образования превзошли показатели 1914 г. В довоенной России было 96 вузов, в которых обучалось 121,7 тыс. студентов (по другим данным, 105 вузов и 127,4 тыс. студентов); в 1927 г. в СССР – 129 вузов (из них 90 в РСФСР) и обучалось около 150 тыс. студентов. Вместе с тем в 1927 г. страна находилась на 18-м месте в Европе в области высшего образования. Качество высшего образования страдало от его чрезмерной идеологизации и низкого уровня подготовки абитуриентов. Социальная политика, направленная на создание приоритетов



выходцам из рабочих и крестьян, нашла свое организационное воплощение в создании в 1919 г. системы "рабочих факультетов", выпускники которых после подготовки по сокращенной программе принимались в высшие учебные заведения практически без экзаменов. В 20-е и 30-е годы технические и социально-экономические вузы на 80-90 % комплектовались выпускниками рабфаков.

В первые же годы советской власти были ликвидированы или существенно ограничены академические свободы в вузах. Вместо автономии вузы были включены в систему жесткого централизованного управления и планирования, аналогичную той, что существовала в народном хозяйстве. Руководство деятельностью высшей школы осуществлялось разветвленной системой партийных органов, действовавших непосредственно в системе образования или через государственные структуры и общественные организации.

Одновременно принимались и частично реализовывались решения позитивного характера. На Пленуме ЦК ВКП(б) 1928 г. был рассмотрен вопрос "Об улучшении подготовки новых специалистов" и принято постановление, направленное на укрепление связи учебной работы вузов с производством, обеспечение их преподавателями, увеличение финансирования технического образования, улучшение материального положения студентов [Концептуальные... - 1991. - С. 189]. Но меры по укреплению и развитию высшей школы, касающиеся в первую очередь технических и частично естественно-научных специальностей, сводились на нет волнообразно запускаемыми кампаниями по борьбе с вредителями и врагами народа, которые приобрели характер своеобразного "спецеинства" после так называемого "Шахтинского дела" в 1928 г.

Обескровливание кадров высшей школы сопровождалось ужесточением централизованной системы командно-административного управления ею. В 1929 г. были ликвидированы последние остатки самоуправления в вузах - выборы ректоров, деканов и т.д. были заменены их назначением сверху. Технические вузы стали изыматься из ведения Наркомпроса (во главе которого стоял "либерал" А.В.Луначарский) и передаваться в ведение ВСНХ и соответствующих отраслевых наркоматов. В 1930 г. была проведена чистка наркомпросов всех республик и их местных органов. И снова, наряду с разумными мерами по сокращению раздутых штатов, упразднению излишних звеньев управления, проводились необоснованные репрессии.

В 1932 г. был образован Всесоюзный комитет по высшему техническому образованию, который (при сохранении за ведомствами непосредственного руководства вузами) осуществлял контроль за организацией учебно-воспитательной работы, качеством подготовки специалистов по техническим дисциплинам, утверждал учебные планы, программы и методы преподавания. При комитете существовал постоянно действующий высший учебно-методический совет (ВУМС) из крупных ученых и специалистов, решавший все вопросы программно-методического обеспечения.

В 1935 г. был предпринят очередной шаг по усилению централизации управления высшей школой - создан Всесоюзный комитет по делам высшей школы (ВКВШ), в ведение которого передавались все вузы, независимо от ведомственного подчинения, за исключением военных и связанных с искусством. Тем самым наркомпросы превратились, по сути, в школьные ведомства. В 1939 г. деятельность ВКВШ была распространена на все вузы.

В годы первой пятилетки начался бурный рост числа обучаемых в высшей школе, который не соответствовал материально-техническим и финансовым возможностям народного хозяйства и превышал его реальные потребности в специалистах. Это было следствием перевыполнения и без того волюнтаристски завышенных планов. Так, первым пятилетним планом предусматривалось увеличить число студентов с 159,8 тыс. в 1928 г. до 196 тыс. в 1932 г. Фактически же в 1932 г. численность студентов возросла до 492,3 тыс. и в 2,5 раза превысила первоначально запланированный показатель, а число вузов увеличилось до 832.



Многие вузы были необоснованно разукрупнены, многие техникумы превращены в вузы и т.д. Эти ошибки были частично исправлены при составлении планов второй пятилетки, но очередные диспропорции и несоответствия возникали с неизменным постоянством, отражая несовершенство самой системы жесткого централизованного планирования.

Контрольные вопросы и задание

1. Какие факторы негативно повлияли на развитие высшего образования после 1917 г.?
2. Опишите примерную динамику количественного роста высшей школы в СССР в 1927–1940 гг. (число вузов и число студентов).
3. Какие издержки в качестве высшего образования вызывал его интенсивный количественный рост?
4. Как складывалась и видоизменялась система управления высшим образованием в советский период?

1.2.2. Восстановление системы высшего образования, его качественная и количественная динамика после Великой Отечественной войны

Последствия Великой Отечественной войны в подготовке специалистов с высшим образованием были преодолены достаточно быстро. Если в 1942 г. число вузов упало с 817 до 460, то уже осенью 1945 г. в 789 вузах обучалось 730 тыс. студентов, что составляло 90 % довоенного уровня. Это было достигнуто, в частности, за счет значительных материальных вложений в систему высшего образования. В 1950 г. СССР тратил 10 % национального дохода на образование, США – 4 % (в 1988 г. эти цифры составили соответственно 7 и 12 %; с 1992 г. в России доля национального дохода, направляемого на образование, упала ниже 4 %). В 1953 г. в СССР было 890 вузов, в которых обучалось 1,527 млн чел.

С 1953 г. число вузов в стране практически не изменялось (1980 г. – 883; 1985 г. – 894; 1988 г. – 898), а число студентов стабильно росло до середины 80-х годов, достигнув в 1984 г. 5,280 млн чел., а затем стало постепенно снижаться (1985 г. – 5,147 млн; 1987 г. – 5,026 млн; 1988/89 учебный год – 4,999 млн). В России в 1994 г. функционировало 700 высших учебных заведений, в которых обучалось около 3 млн студентов. В 2000 г. число студентов возросло до 4,7 млн в основном за счет образования новых негосударственных вузов и платных отделений государственных вузов [Современное... – 2001].

Число обучавшихся в аспирантуре к концу 80-х годов стабилизировалось в СССР на уровне 80 тыс. человек, из них 40 тыс. – в научно-исследовательских институтах.

В стране была создана достаточно разветвленная система повышения квалификации педагогических кадров высших учебных заведений. В 1984 г., который еще не был затронут существенным спадом во всей системе высшего образования конца 80-х годов, число преподавателей в вузах составляло 410 тыс. человек, в том числе 18 тыс. профессоров и докторов наук, 180 тыс. доцентов и кандидатов наук. Ежегодно повышали свою квалификацию 70,3 тыс. преподавателей, из них около 35



тыс. на ФПК и ИПК, 26 тыс. – путем стажировки [Основы... – 1986. – С. 22]. В вузах также работало более 100 тыс. сотрудников, занятых в научно-исследовательском секторе (более 70 % – по хозяйственным договорам); среди них было 22 тыс. докторов и кандидатов наук [Савельев А.Я. и др. – 1990. – С. 64]. В 1986 г. из общего числа преподавателей доля профессоров составляла примерно 2,2 %; доцентов – 28 %; старших преподавателей – 23,7 %; ассистентов – 35,5 %.

Пик расцвета высшей школы в СССР пришелся на 50 – 60-е годы, когда страна занимала одно из ведущих мест в мире по числу студентов на 10 тыс. жителей и по качеству подготовки специалистов в области математики, естественных наук и техники. Выдающиеся и во многом неожиданные для Запада достижения СССР в сферах ракетостроения, ядерной энергетики, ряде областей физики и химии вызвали в мире широкий интерес к системе образования (в том числе и высшего) в нашей стране. Именно этот факт явился одной из причин интенсивного роста капиталовложений в сферу образования (включая высшее) в развитых странах, который, однако, существенно замедлился в 80-х годах.

По данным ЮНЕСКО, к концу 80-х годов СССР занимал только 39-е место в мире по числу студентов на 10 тыс. жителей. Деформированной была и структура подготовки специалистов различных специальностей. Централизованное планирование, осуществляемое в основном технократами, ориентация на потребности социалистического народного хозяйства в ущерб интересам и запросам личности привели к тому, что в СССР до 40 % студентов получали инженерное образование (в других странах эта цифра колеблется между 10 и 20 %).

Но главная проблема состояла не в количестве, а в качестве подготовки специалистов. Выпускники вузов чаще всего были не готовы к самостоятельному решению профессиональных практических задач и творческой деятельности на своих рабочих местах; не владели необходимыми навыками для непрерывного самообразования в условиях информационного взрыва и быстро меняющихся технологий; не имели социально-психологических знаний, необходимых для работы в коллективе или руководства им; не обладали сформированным экологическим мышлением, умениями пользоваться современной вычислительной техникой и новыми информационными технологиями. Особую тревогу вызывала недостаточная гуманитарная подготовка, приводившая к засилью технократического мышления. Эти недостатки были свойственны отнюдь не всем выпускникам вузов, но масштабы их были достаточно велики, и они определяли состояние высшего образования в целом.

Среди многих причин такого неудовлетворительного положения можно назвать следующие:

недостаточное бюджетное финансирование при отсутствии возможностей зарабатывать или привлекать средства из других источников. Следствием этого явились слабая материально-техническая база вузов и неудовлетворительное материальное положение студентов, а в последние годы и преподавателей;

межведомственные барьеры между вузами и научными учреждениями Академии наук и отраслевых академий, с одной стороны, и производственными предприятиями – с другой;

недостаточная профессиональная ориентация и слабая подготовка выпускников средней школы к вузовским формам и методам обучения;

снижение уровня требований к студентам из-за боязни руководства вузов и преподавателей снизить среднестатистическую успеваемость и показатели выпуска специалистов. Ухудшение таких данных грозило низкими показателями в "социалистическом соревновании" с последующими оргвыводами и снижением финансирования, размеры которого зависели от количества студентов;



академизм, а иногда и схоластичность преподавания (прежде всего социально-политических и экономических дисциплин), слабое распространение активных методов обучения;

низкий уровень и неэффективное использование технических средств, автоматизированных и компьютерных систем обучения;

недостаточная индивидуализированность обучения, ограниченные возможности выбора дисциплин (элективных, факультативных курсов);

небольшой удельный вес и плохая организация различных форм самостоятельной работы студентов, перегруженность аудиторными занятиями;

невысокая познавательная активность и заинтересованность самих студентов в силу ряда перечисленных выше причин, а также из-за повышенной "социальной защищенности" (бесплатное обучение, гарантированное государственное распределение на работу по окончании вуза и т.п.);

слабый общественный и государственный контроль за качеством подготовки специалистов при отсутствии "рынка дипломов" и вообще рынка образовательных услуг, который мог бы заставить сами вузы активнее бороться за престиж своих дипломов и качество подготовки специалистов;

принципиальный отказ от практики элитарного образования как якобы противоречащего идеалам равенства и справедливости;

отсутствие эффективной системы оценки качества труда преподавателей, стимулирования их профессионального роста, повышения психолого-педагогической подготовки.

Приведенный перечень может продолжить любой преподаватель или даже студент, имеющий достаточный опыт обучения в вузе. Важно выделить главные причины, определяющие наиболее существенные недостатки, которые, в свою очередь, вызывают многочисленные, но более второстепенные негативные последствия. Выделим две из таких причин – одна лежит в сфере общественного сознания, а вторая более тесно связана с экономикой.

Первая причина определяется отношением общества, его лидеров и руководящих органов к образованию как к ценности, к идее приоритетности образования – центрального звена переустройства всего общества. Эта идея нашла свое выражение в первом Указе первого Президента России, но пока остается декларативной. В результате уменьшилось финансирование высшей школы, упала численность студентов, снижается престиж образования, многие высококвалифицированные ученые и преподаватели были вынуждены уйти из вузов (некоторые уехали за границу), укрепляется стереотип невостребованности знаний со стороны общества. Эта тенденция стала преодолеваться лишь последние 2 – 3 года.

Вторая причина – медленное становление рынка образовательных услуг, рынка дипломов и, как одно из следствий, отсутствие рыночных механизмов контроля за качеством подготовки специалистов с высшим образованием.

Именно воздействие на эти два фактора может и должно изменить облик российской высшей школы, определить направление ее развития, обеспечить приток капиталов в сферу образования.



Контрольные вопросы и задания

1. К какому году высшая школа в СССР превысила по своим количественным показателям (число вузов и число студентов) довоенный уровень?
2. Как изменилась доля национального дохода СССР, направляемого на нужды образования с 1950 по 1989 г.? Какова тенденция аналогичных показателей для США и других развитых стран?
3. Перечислите основные достоинства и недостатки в работе советской высшей школы к концу 80-х годов?
4. Укажите основные причины, негативно влиявшие на качество высшего образования в СССР.

1.3. СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ ЗА РУБЕЖОМ И ПЕРСПЕКТИВЫ РОССИЙСКОЙ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

1.3.1. Высшая школа индустриально развитых стран после Второй мировой войны

Чтобы понять природу и движущие силы развития высшего образования в современном мире, необходимо рассмотреть некоторые общие условия и устойчивые закономерности, непосредственно влияющие на сферу образования в целом и на высшее образование в частности. К таким закономерностям общественно-политического, научно-технического и даже нравственного порядка можно отнести следующие:

рост наукоемких производств, для эффективной работы которых более 50 % персонала должны составлять лица с высшим или специальным образованием. Этот фактор предопределяет быстрый количественный рост высшей школы;

интенсивный рост объема научной и технической информации, приводящий к ее удвоению за 7-10 лет. В результате квалифицированный специалист должен обладать способностью и навыками самообразования и включаться в систему непрерывного образования и повышения квалификации;

быстрая смена технологий, вызывающая моральное старение производственных мощностей за 7-10 лет. Этот фактор требует от специалиста хорошей фундаментальной подготовки и способности быстро осваивать новые технологии, что недоступно так называемым узким специалистам;

выдвижение на первый план научных исследований, ведущихся на стыке различных наук (биофизика, молекулярная генетика, физическая химия и т.д.). Успехов в такой работе можно достигнуть лишь при наличии обширных и фундаментальных знаний, а также при умении работать коллективно;

наличие мощных внешних средств мыслительной деятельности, приводящих к автоматизации не только физического, но и умственного труда. В результате резко возросли ценность творческой, неалгоритмизируемой деятельности и спрос на специалистов, способных осуществлять такую деятельность;



рост числа людей, вовлечених в научну і інші види складних діяльностей, приводящий, по мнению ряда исследователей, к падению среднего эвристического потенциала ученого. Для компенсации этого падения необходимо вооружать специалистов знаниями методологии научной или практической деятельности;

постоянный и устойчивый рост производительности труда в промышленности и сельском хозяйстве, позволяющий уменьшить долю населения, занятого в материальном производстве, и увеличить число людей, работающих в области культуры и духовного творчества;

повышение благосостояния и денежных доходов населения, приводящее к росту платежеспособного спроса на образовательные услуги.

Как же ответила на эти требования времени высшая школа индустриально развитых стран? В этом сложном многоплановом перестроечном процессе можно выделить следующие тенденции:

1. Демократизация высшего образования. Это тенденция к общедоступности высшего образования, свободе выбора вида образования и специальности, характера обучения и сферы будущей деятельности, отказ от авторитаризма и командно-бюрократической модели управления.
2. Создание научно-учебно-производственных комплексов как специфической для высшей школы формы интеграции науки, образования и производства. Центральным звеном такого комплекса является образовательный сектор, ядро которого составляет вуз или кооперация вузов, а периферию – базовые колледжи, средние специализированные школы, курсы, лектории, отделения последиplomного образования. Научно-исследовательский сектор (система НИИ) обеспечивает условия для научного роста и для развертывания комплексных, междисциплинарных разработок как для преподавателей, участвующих в его работе, так и для студентов (через курсовые и дипломные работы). Производственный сектор включает в себя конструкторские бюро (в том числе студенческие), опытные производства, внедренческие и так называемые венчурные фирмы, кооперативы и т.п.
3. Фундаментализация образования. Это противоречивая тенденция расширения и углубления фундаментальной подготовки при одновременном сокращении объема общих и обязательных дисциплин за счет более строгого отбора материала, системного анализа содержания и выделения его основных инвариантов. Чрезмерная фундаментализация иногда сопровождается падением интереса к обучению или затруднением узкопрофессиональной адаптации.
4. Индивидуализация обучения и индивидуализация труда студента. Это достигается за счет увеличения числа факультативных и элективных курсов, распространения индивидуальных планов, учета индивидуальных психофизиологических особенностей студентов при выборе форм и методов обучения. Индивидуализация обучения предполагает также значительное увеличение объема самостоятельной работы за счет уменьшения времени, отводимого на аудиторные занятия.
5. Гуманитаризация и гуманизация образования направлена на преодоление узкотехнократического мышления специалистов естественно-научного и технического профиля. Она достигается увеличением числа гуманитарных и социально-экономических дисциплин (их доля в лучших вузах достигает 30 %), расширения культурного кругозора студентов, привития навыков социального взаимодействия через тренинги, дискуссии, деловые и ролевые игры и т.п. Гуманитаризация предполагает также создание благоприятных возможностей для самовыражения личности преподавателя и студента, формирование гуманного



отношения к людям, терпимости к другим мнениям, ответственности перед обществом.

6. Компьютеризация высшего образования. Во многих ведущих вузах число персональных компьютеров превышает число студентов. Используются они не только для проведения вычислительных и графических работ, но и как способ вхождения в информационные системы, для тестового педагогического контроля, как автоматизированные системы обучения, как средства предъявления информации и т.п. Компьютеризация во многом изменяет сам характер профессиональной деятельности, обеспечивая работника новыми внешними средствами этой деятельности.

7. Тенденция перехода к массовому высшему образованию. Она выражается в опережающем росте расходов на образование по сравнению с другими социальными программами и в росте числа студентов. Так, среднегодовые темпы роста расходов на высшее образование в 1965-1980 г. составили практически во всех индустриально развитых странах 15-25 % и несколько снизились в 80-х годах. Особенно велики эти цифры для стран, имевших менее развитую экономику и вступивших на путь интеграции с сообществом наиболее развитых стран. Испания, например, с 1975 по 1983 г. увеличила расходы на образование в 10 раз, в то время как в США с 1970 по 1985 г. расходы на образование возросли в 3,4 раза (на высшее - в 3,9) [Галаган А.И. и др. - 1988]. Темпы роста числа студентов составляли в разных странах 5-10 % в год. В конце 80-х годов в США до 57 % выпускников средних школ поступали в вузы (включая младшие колледжи), в Японии - до 40 %.

8. В европейских университетах усилилась тенденция к автономизации, переходу к самоуправлению и выборности руководящего состава вузов на всех уровнях.

9. Растут требования к профессионализму преподавателей, повышается значимость педагогики и психологии в подготовке и повышении квалификации преподавательских кадров вузов. Вырабатываются критерии оценки деятельности преподавателей; при этом вычисляется рейтинг или подсчитываются очки отдельно для собственно преподавательской деятельности, научно-исследовательской работы и общественной активности.

10. Складывается система регулярной оценки эффективности работы вузов со стороны общества. В США, например, группа из нескольких тысяч специалистов ранжирует учебные заведения по многим показателям, включая такие, как затраты на подготовку одного студента, объем научно-исследовательских работ, число и качество читаемых курсов, количество выпускников, получивших докторскую степень, и т.п.

Эти и ряд других тенденций по-разному выражены в разных странах - в зависимости от национальных особенностей, состояния экономики, традиций системы образования. Но в той или иной степени они проявляются во всех развитых странах и не могут игнорироваться российской высшей школой, имеющей и свои собственные высокие образцы и замечательные традиции.

Контрольные вопросы и задание

1. Перечислите факты и закономерности социально-экономического и научно-технического развития цивилизации, которые определяют основные требования к современной высшей школе.
2. Какие производства относятся к категории наукоемких?



3. Каковы основные тенденции развития высшей школы в индустриально развитых странах?
4. Что входит в состав научно-учебно-производственного комплекса?
5. Противоречит ли тенденция к фундаментализации высшего образования тенденции к специализированной подготовке выпускника для работы на конкретном рабочем месте?

1.3.2. Перспективы развития высшей школы в Российской Федерации

Перспективы развития высшего образования в России напрямую зависят от следующих основных факторов:

- 1) государственной политики в области образования вообще и высшего образования в частности. Она должна быть направлена на опережающее развитие образования по сравнению со всеми другими социальными сферами или отраслями народного хозяйства;
- 2) сформированности общественного мнения в пользу приоритетности сферы образования как важнейшего условия социально-экономического прогресса в любой другой области;
- 3) реального формирования рыночных отношений в стране и, как следствие, становления рынка образовательных услуг и сопутствующей ему конкуренции. При этом высшая школа не должна оставаться один на один с рынком; для нее во всех странах создаются льготное налогообложение, система госдотаций, условия для стимулирования частных пожертвований и капитальных вложений;
- 4) наличия научной концепции развития высшего образования, широкого развертывания научных работ в области экономики, социологии, психологии и педагогики высшего образования;
- 5) формирования объективной и авторитетной службы общественного контроля за деятельностью вузов, наличия четких критериев их рейтинговой оценки.

Хорошая основа для проведения адекватной государственной политики в области высшего образования была заложена Законом "Об образовании", принятым Верховным Советом Российской Федерации и Указом № 1 Президента России. Однако провозглашенные в этих документах принципы, как было уже отмечено выше, долгое время остаются на уровне деклараций.

В Закон "Об образовании" включены следующие весьма прогрессивные положения.

Впервые интересы личности в системе образования ставятся на первое место. В первой же фразе преамбулы закона образование определяется как "целенаправленный процесс обучения и воспитания в интересах личности, общества, государства..." [Закон... - 1992. - С. 5]. Первая статья первого раздела провозглашает сферу образования приоритетной в Российской Федерации. В статье второй, формулирующей принципы государственной политики в области образования, провозглашается гуманистический характер образования, приоритет общечеловеческих ценностей, жизни и здоровья человека, свободного развития личности; свобода и плюрализм в образовании; демократический характер управления и автономность образовательных учреждений [там же. - С. 5].

Впервые в нашей новой истории государство готово оказывать содействие гражданам, проявившим выдающиеся способности в получении элитарного образования (ст. 5, п. 7) [там же. - С. 7]. Граждане России и других государств получили право выступать учредителями образовательных учреждений в



Российской Федерации (ст. 10, п. 1) [там же. – С. 10]. Содержание образования должно быть ориентировано на "обеспечение самоопределения личности, создание условий для ее самореализации" (ст. 14, п. 1) [там же. – С. 11]. Законодательно закреплена факультативность прохождения студентами военной подготовки, отнимающей много времени и сил у них и часто отрицательно влияющей на профессиональную подготовку (ст. 14, п. 7) [Закон... – 1992. – С. И].

Согласно п. 2 ст. 40, "Государство гарантирует ежегодное выделение финансовых средств на нужды образования в размере не менее 10 процентов национального дохода" [там же. – С. 27]. (Однако в федеральном бюджете на 2000 г. на эти цели опять выделялось менее 4 %.) Все образовательные учреждения в части их уставной непредпринимательской деятельности освобождаются от уплаты всех видов налогов, включая плату за землю (ст. 40, п. 3), предусматриваются также налоговые льготы отечественным и иностранным инвесторам в систему образования (ст. 40, п. 4) [там же. – С. 27].

Запрещаются любые формы дискриминации выпускников частных учебных заведений, их права полностью приравниваются к правам выпускников государственных школ и вузов (ст. 50). Законом также предусмотрены до сих пор не выполненные гарантии материального обеспечения "Размер средней ставки и должностного оклада... для профессорско-преподавательского состава высших образовательных учреждений устанавливается на уровне, в два раза превышающем уровень средней заработной платы работников промышленности" (ст. 53, п. 3). Причем запрещается изыскивать средства на эти цели за счет повышения нагрузки преподавателей (ст. 53, п. 4) [там же. – С. 33-34].

При исполнении профессиональных обязанностей за преподавателями закрепляется право на свободу выбора и использования методик обучения и воспитания, учебников, приемов оценки знаний. Педагогические работники имеют право на оплачиваемый отпуск для повышения своей квалификации длительностью до одного года не реже 1 раза в 10 лет. Преподаватель вуза имеет право безвозмездно читать тот или иной учебный курс, параллельный существующему, и руководство вуза обязано обеспечить ему для этого соответствующие условия (ст. 55, пп. 4, 5, 7) [там же. – С. 34].

Перечисленные выше и многие другие положения Закона "Об образовании" позволяют констатировать, что в России создана хорошая законодательная база для развития образования в целом и высшего образования в частности. Однако реализация заложенных в законе возможностей будет зависеть от экономической ситуации в стране, общественно-политической обстановки и реальной политики исполнительной власти в области образования. Много будет определяться и способностью всего преподавательского корпуса и особенно руководства вузов наладить эффективную деятельность вузов в новых условиях, организовать цивилизованный рынок образовательных услуг, не дожидаясь благодетей "сверху".

Положительные сдвиги в этом направлении весьма отчетливо обозначились за последние 2 – 3 года. В 1998 г. доля негосударственных высших учебных заведений превысила одну треть (334 из 914). В качестве яркого позитивного примера можно привести Современный Гуманитарный Университет (СГУ), образованный в 1992 г. Благодаря использованию новейших образовательных технологий, в частности дистанционного обучения, к 2001 г. университетом образовано более 100 филиалов, в которых обучается 100 тыс. студентов [Кабакин М.В. и др. – 2001].



Контрольные вопросы и задание

1. При каких условиях высшая школа России способна дать адекватный ответ на вызовы времени?
2. Назовите прогрессивные, с вашей точки зрения, принципы и конкретные положения, внесенные в новый Закон Российской Федерации "Об образовании".
3. В каких статьях Закона РФ "Об образовании" реализуется идея приоритетности и опережающего развития образовательной сферы?
4. Если бы вас избрали ректором, какие первоочередные мероприятия вы сочли бы необходимым провести для улучшения работы вуза и его успешного развития в условиях рынка?

Глава 2. ПСИХОЛОГИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

2.1. ОБЩИЕ ПОНЯТИЯ О ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

2.1.1. Деятельность как философская категория

Понятие "деятельность" психология заимствовала из философии. Самое широкое философское определение деятельности – это способ существования человека и общества в целом. Если попытаться уточнить специфику собственно человеческого способа существования, то она состоит в активном отношении человека к миру, направленном на его целесообразное изменение и преобразование [Огурцов А. П., Юдин Э. Г. – 1972. – С. 180]. При этом изменение внешнего мира есть только предпосылка и условие для самоизменения человека. Деятельность не только определяет сущность человека, но, выступая в роли подлинной субстанции культуры и всего человеческого мира, создает и самого человека. Субстанциональный характер деятельности делает ее сопоставимой по мощности с самой природой, в том смысле, что в ходе деятельности "субстанциональность природы творчески достраивается до невозможного в самой природе". В этом смысле человек как бы наследует субстанциональность у самой природы [Батищев Г.С. – 1969. – С. 89].

Столь сложные рассуждения понадобились нам для того, чтобы предостеречь от упрощенного понимания деятельности как некоторого "делания" чего-то, как простой совокупности отдельных действий или движений. Разумеется, излагаемая здесь интерпретация деятельности, берущая начало в немецкой классической философии, не является единственно возможной или абсолютно общепринятой. Но именно на таком понимании деятельности строились концепции в отечественной психологии, которые превращали это понятие в объяснительный принцип или делали его главным объектом изучения.

На конкретно-научном – психологическом – уровне деятельность определяется как совокупность процессов реального бытия человека, опосредованных сознательным отражением. При этом именно деятельность несет в себе те внутренние противоречия и трансформации, которые порождают человеческую психику, выступающую, в свою очередь, в качестве условия осуществления деятельности. Иногда образно говорят, что психика является органом деятельности, моментом ее движения.

Деятельность есть форма связи субъекта с миром. Она включает в себя два взаимодополняющих процесса: активное преобразование мира субъектом



(опредмечивание) и изменение самого субъекта за счет "впитывания" в себя все более широкой части предметного мира (распредмечивание).

Деятельность является первичной по отношению как к субъекту, так и к предмету деятельности. И субъект, и объект как бы "обособляются" в процессе деятельности, выделяются из нее. Главный канал развития субъекта – интериоризация – перевод форм внешней материально-чувственной деятельности во внутренний план. Исполнительные механизмы деятельности, направляемые исходным образом ситуации, испытывают на себе сопротивление внешней реальности в силу неполноты или неадекватности ориентирующего образа. Обладая определенной пластичностью, деятельность подчиняется предмету, на который она направлена, модифицируется им, что приводит к исправлению исходного образа за счет обратных связей. Этот циклический процесс является источником не только новых образов, но и новых способностей, интересов, потребностей и других элементов человеческой субъективности. Воздействуя на внешний мир и изменяя его, человек тем самым изменяет себя.

Главная характеристика деятельности – ее предметность. Под предметом имеется в виду не просто природный объект, а предмет культуры, в котором зафиксирован определенный общественно выработанный способ действия с ним. И этот способ воспроизводится всякий раз, когда осуществляется предметная деятельность. В этой характеристике отражены обусловленность процесса деятельности внешним миром (материальным или идеальным) и направленность развития самой деятельности и ее субъекта на освоение все новых предметов, на включение все большей части мира в деятельностные отношения.

Другая характеристика деятельности – ее социальная, общественно-историческая природа. Самостоятельно открыть формы деятельности с предметами человек не может. Это делается с помощью других людей, которые демонстрируют образцы деятельности и включают человека в совместную деятельность. Переход от деятельности, разделенной между людьми и выполняемой во внешней (материальной) форме, к деятельности индивидуальной (внутренней) и составляет основную линию интериоризации, в ходе которой формируются психологические новообразования (знания, умения, способности, мотивы, установки и т.д.). Деятельность всегда носит опосредствованный характер. В роли средств выступают орудия, материальные предметы, знаки, символы (интериоризованные, внутренние средства) и общение с другими людьми. Осуществляя любой акт деятельности, мы реализуем в нем определенное отношение к другим людям, если они даже реально и не присутствуют в момент совершения деятельности.

Человеческая деятельность всегда целенаправленна, подчинена цели как сознательно представляемому запланированному результату, достижению которого она служит. Цель направляет деятельность и корректирует ее ход.

Деятельность во всех случаях представляет собой акт, инициируемый субъектом, а не запускаемый внешним воздействием. Поэтому деятельность – не совокупность реакций, а система действий, сцементированных в единое целое побуждающим ее мотивом. Мотив – это то, ради чего осуществляется деятельность, он определяет смысл того, что делает человек.

Наконец, деятельность всегда носит продуктивный характер, т.е. ее результатом являются преобразования как во внешнем мире, так и в самом человеке, его знаниях, мотивах, способностях и т.п. В зависимости от того, какие изменения играют главную роль или имеют наибольший удельный вес, выделяются разные типы деятельности (трудовая, познавательная, коммуникативная и т.п.).



Контрольные вопросы и задания

1. Дайте определение философской категории "деятельность".
2. В чем заключается субстанциональный характер деятельности?
3. Как называются два взаимосвязанных процесса: изменение мира и изменение человека в результате деятельности?
4. Перечислите основные характеристики (свойства) человеческой деятельности.
5. В чем состоят различия между деятельностью как философской категорией и содержанием понятия "деятельность" в психологии?

2.1.2. Психологическая структура деятельности и "деятельностная" трактовка психики

Интересы психологического анализа деятельности требуют выделения в ней таких составляющих, которые позволили бы описать разные уровни психологической регуляции, обнаружить их взаимосвязи и взаимопереходы. А.Н.Леонтьев выделяет в деятельности следующие структурные компоненты.

1. Собственно деятельность, или особенная деятельность – это система действий, отвечающих определенному мотиву. Под мотивом в этой концепции имеется в виду предмет потребности, побуждающей деятельность; достижение мотива приводит к удовлетворению потребности. Потребность, не нашедшая своего предмета, способна породить только поисковые действия. Мотив не всегда осознается субъектом или может осознаваться ложно. Мотив – это главное, что отличает одну деятельность от другой, определяет ее специфическое качество. Он может быть как материальным, так и существующим только в воображении; но он всегда должен быть, ибо деятельности без мотива не бывает.

2. Отдельные действия как составляющие деятельность. Каждое действие направлено на достижение отчетливо осознаваемого промежуточного результата, т.е. цели. Если мотив отвечает на вопрос, ради чего осуществляется деятельность, то цель отвечает на вопрос, что должно быть получено в ходе конкретного акта. Можно несколько условно сказать, что конечная цель и есть мотив деятельности, но при этом не обязательно четко осознаваемый. Если мотивы присущи и животным, то цели как сознательно планируемые промежуточные результаты деятельности существуют только у человека. Они возникают исторически с появлением орудий труда и совместной деятельности.

Действие по изготовлению орудия не удовлетворяет само по себе пищевую потребность первобытного человека, которая побуждает деятельность по изготовлению этого орудия. Для удовлетворения эстетического мотива при созерцании картины в музее человек должен совершить целый ряд действий по перемещению в пространстве, покупке билета в музей и т.п. Но истинным мотивом, т.е. тем, ради чего человек идет в музей, возможно, является вовсе не удовлетворение эстетической потребности, а желание увидеть там любимого человека или удовлетворить свое тщеславие.

Впрочем, мотив не обязательно должен быть один. Обычно деятельность полимотивирована, но, как правило, в иерархической организации мотивов можно выделить один, главный, который окрашивает всю деятельность и придает ей определенный смысл. Один и тот же мотив может быть достигнут с помощью различных действий – можно пойти в музей, а можно купить картину или заказать ее художнику; билет в музей можно купить, украсть или подделать и т.д. Но



характер мотива накладывает ограничения на выбор возможных целей так, чтобы они не противоречили подлинному (ведущему) мотиву деятельности. Если альтруистический мотив побуждает нас передать деньги в благотворительный фонд, то вряд ли мы получим удовлетворение от этого поступка, если предназначенные для этого деньги отберем у бедного человека.

Итак, мотив побуждает деятельность, а цель направляет ее. Процесс целеобразования (становления мотивов в целях) не осуществляется автоматически – это сложный творческий процесс, зависящий от умений, знаний и способностей человека, его индивидуальных и личностных особенностей, объективных условий протекания деятельности и т.п.

3. Операция, или способ осуществления действий. Операционный состав действий определяется прежде всего (но не исключительно) условиями его выполнения. Так, если для удовлетворения пищевого мотива нам необходимо попасть в ресторан, предварительно осуществив действие перемещения в пространстве, то это можно сделать разными способами – прийти пешком, приехать на автомобиле или общественным транспортом, приплыть на лодке, – все зависит от конкретных условий, расстояния, наличия денег для оплаты транспортных услуг, состояния здоровья, лимита времени и т.д. Цель, заданная в определенных условиях, называется задачей. Выбирая средства и способы действия, человек решает определенную задачу. Цель так же ограничивает выбор способов действия, средств и операций, как мотив ограничивает зону выбора целей (не всегда оправдывает средства), но в границах этой зоны выбор средств определяется условиями.

Действия могут превращаться в операции, когда они автоматизируются и перестают контролироваться сознанием. Так, при изучении иностранного языка взрослым человеком освоение произношения отдельных звуков выступает в качестве особого действия и отвечает самостоятельной цели, например правильно произнести носовое п по-французски. Но после освоения этого действия оно теряет самостоятельную ценность и превращается в средство произнесения слов и передачи мысли. На уровне сознания в этом случае контролируется содержание речи, а звуковой состав регулируется подсознательно. Но при необходимости такая операция может вновь стать объектом сознательного контроля, например, если в ней обнаруживаются дефекты, которые необходимо исправить.

Не только действия могут превращаться в операции и наоборот, но и деятельность может утратить мотив, вызвавший ее к жизни, и превратиться в действие; или действие, в свою очередь, также может приобрести самостоятельную побудительную силу и превратиться в особую деятельность. Так, человек, решивший заняться фотографией, чтобы запечатлеть некоторое событие, может сместить свой интерес на сам процесс фотографирования как художественную деятельность – выбор ракурсов, цветовых тонов, композиции. В этом случае процесс фотографирования приобретает самостоятельный мотив и становится привлекательным сам по себе, а не только как условие достижения другого мотива (запечатление некоторого события). Аналогичный прием часто используется в педагогике для формирования новых мотивов у учащихся. При этом важнейшим условием превращения цели в мотив является переживание учащимся сильной положительной эмоции при достижении цели. Желание вновь и вновь переживать эту эмоцию и придает цели характерную для мотива самодостаточность.

Примером утраты самостоятельного мотива может служить деятельность говорения на иностранном языке, выступающая как привлекательная сама по себе в период обучения языку. Когда, освоив язык, мы переходим к его использованию для общения, установления деловых контактов и т.д., говорение превращается в действие, подчиненное совсем другим мотивам. Эти феномены носят название сдвига мотива на цель. Такого рода процессы не являются исключением – они составляют живую динамику деятельности, служат источником ее обогащения и



развития. В деятельности появляются все новые мотивы, цели, средства и даже потребности.

Важнейшим положением психологической теории деятельности является утверждение об общности строения деятельности внешней, материальной и деятельности внутренней, психической, осуществляемой в идеальном плане. Оно вытекает из уже отмеченного представления о формировании внутренней деятельности из внешней. Теория такого перехода (интериоризации) наиболее полно разработана в учении П.Я.Гальперина об управляемом формировании "умственных действий, понятий и образов". При этом внешнее, материальное действие, прежде чем стать умственным, проходит ряд этапов, на каждом из которых претерпевает существенные изменения и приобретает новые свойства. Принципиально важно, что исходные формы внешнего, материального действия требуют участия других людей (родителей, учителей), которые дают образцы этого действия, побуждают к совместному его использованию и осуществляют контроль за правильным его протеканием. Позже и функция контроля интериоризуется, превращаясь в особую деятельность внимания.

Внутренняя психическая деятельность имеет такой же орудийный, инструментальный характер, как и деятельность внешняя. В качестве этих орудий выступают системы знаков (прежде всего язык), которые не изобретаются индивидом, а усваиваются им. Они имеют культурно-историческое происхождение и могут передаваться другому человеку только в ходе совместной (вначале обязательно внешней, материальной, практической) деятельности. В результате возникает особая форма психического отражения – сознание, т. е. совместное знание, которое не сводится просто к последовательности внутренних деятельностей или действий. И во внешней, и во внутренней деятельности наряду с временной организацией – преемственностью, последовательностью актов – существует и особый план, который придает единство и целостность любой деятельности, это план образа – одномоментного отражения исходных условий, хода деятельности и ее ожидаемого результата. Поэтому существуют два плана сознания – сознание как внутренняя деятельность и сознание как отражение (образ). Можно сказать, что сознание-образ и сознание-деятельность суть две формы бытия психики, два аспекта ее существования, которые, будучи взаимосвязаны, в то же время качественно не сводимы друг к другу. В реальной деятельности осуществляются их взаимопереходы и развитие.

Тесная связь, взаимопереходы образа и деятельности выдвигают на первое место (в качестве наиболее существенных) амодальные характеристики образа, несущие его предметное содержание на "языке" тех деятельностей, которые с ним могут быть осуществлены. Образ не субстанционален, он не представляет собой некоей вещи. Поскольку образ неотделим от деятельности, то нет и какого-либо "склада" образов в нашей долговременной памяти. Не будучи включенным в деятельность, образ не существует как психологическое явление.

Деятельностное понимание природы образов исключает возможность их самоактивности или непосредственного взаимодействия друг с другом [Талызина Н.Ф. – 1984]. Любая коррекция и обогащение образов возможны только на основе их включения в процессы деятельности. С другой стороны, сами образы могут стать предметом специальной деятельности, направленной на их видоизменение и преобразование.

Контрольные вопросы и задания

1. Из каких основных образующих ("единиц психологического анализа") состоит деятельность?



2. Цель или мотив определяют основные качества конкретной деятельности?
3. Приведите пример полимотивированной деятельности.
4. Может ли действие превратиться в отдельную деятельность или в операцию? Если да, то как называются эти процессы.
5. Дайте определение термина "задача".
6. Одинаковую ли структуру имеют внешняя и внутренняя деятельность?

2.1.3. Составляющие сознания

Сознание, как оно открывается субъекту, представляет собой картину мира, открывающегося человеку. Эта картина является исходным пунктом любой деятельности (деятельность направляется сознательным образом ожидаемого результата) и изменяется после каждого акта деятельности, впитав в себя его результат. Согласно А. Н. Леонтьеву, в сознаваемой картине мира можно выделить три слоя.

1. Чувственная ткань сознания – чувственные переживания различной модальности, интенсивности, ясности и т.д. В чистом виде она обычно не открывается субъекту и необходимы или специальные усилия или особые условия (искажение изображения – инверсия, псевдоскопия и др., сенсорная депривация, воздействие специальных фармакологических веществ и т.п.), чтобы отделить чувственную ткань от того объекта, информацию о котором она несет. Одна из важнейших функций данной составляющей сознания – это придание чувства реальности существования отражаемого объекта, всего открывающегося нам в сознании мира.

2. Значение. Носителями значений выступают предметы материальной и духовной культуры, нормы и образцы поведения, закрепленные в ритуалах и традициях, знаковые системы и, в первую очередь, язык. В значении зафиксированы общественно выработанные способы действия с реальностью и в реальности. Выпадение целых систем чувствования (зрения, слуха или даже того и другого) не разрушает сознание и не создает непреодолимых препятствий для его формирования в онтогенезе. Но сознание разрушается при деформации системы значений в результате, например, болезни или жизни в полной изоляции.

Освоение мира значений ребенком начинается с операциональных и предметных значений в ходе материальной деятельности с вещественными предметами и в сотрудничестве с взрослым [Стеценко А. П. – 1983. – С. 22 – 30].

Интериоризация операциональных и предметных значений на основе знаковых систем (в первую очередь языка) приводит к зарождению понятий (словесных значений) – их дальнейшее развитие может уже не требовать опоры на генетически более ранние формы внешней материальной деятельности. Значения существуют и объективно, т. е. вне индивидуального сознания – в культуре, языке; но, усваиваясь субъектом, они получают вторую жизнь как образующие индивидуальное сознание.

3. Личностный смысл. Объективное содержание, которое несут в себе конкретные события, явления или понятия, иначе говоря, то, что они значат для общества в целом, может существенно не совпадать с тем, что в них открывает для себя индивид. Ведь человек не просто отражает объективное содержание тех или иных событий и явлений, но одновременно фиксирует свое субъективное отношение к ним, переживаемое в форме интереса, желания или эмоции и называемое личностным смыслом. Смысл этот может быть и реально бывает разным у разных



людей и отнюдь не совпадающим полностью с объективным значением тех или иных обстоятельств, хотя их объективное значение может и пониматься субъектом. Биолог может прекрасно понимать значение слова "смерть", но это слово приобретает особый и новый личностный смысл и эмоциональную окраску, когда он узнает о смерти близкого человека или что он сам смертельно болен.

Личностные смыслы придают пристрастность человеческому сознанию. Система смыслов постоянно изменяется и развивается, определяя в конечном счете смысл любой отдельной деятельности и жизни в целом. Но личностный смысл не имеет своего объективированного существования вне сознания человека и может передаваться другим людям через "холодные", т.е. лишенные субъективной окраски значения.

Задача искусства (по А.Н.Леонтьеву) и состоит в трансляции художником своих личностных смыслов, в то время как наука занимается производством чистых значений. Но выработанные наукой значения, будучи усвоенными тем или иным человеком, начинают новую жизнь в его сознании и неизбежно приобретают более или менее выраженный личностный смысл, превращаясь в личностное знание. Рождаясь в голове ученого, любое личностное знание или понятие несет на себе печать его личностного смысла. Однако идеалы современной науки требуют максимально очищать значения от личностного смысла, что невозможно сделать до конца, да, по-видимому, и не нужно [Полани М. - 1985].

Выделение перечисленных выше образующих сознания до некоторой степени условно и может осуществляться лишь в интересах его анализа. Реально сознание представляет собой неделимую целостность, в которой чувственная ткань, значения и смысл связаны системой взаимопереходов и взаимодействий точно так же, как и образующие деятельности: особенная деятельность, действие и операция. Совпадение триадической структуры деятельности и сознания отнюдь не случайно. Смысл выступает прямым порождением мотива, значение рождается при возникновении целеподчиненных действий, а чувственная ткань является таким же "строительным материалом" сознания, как операции - "кирпичиками" деятельности.

Контрольные вопросы и задания

1. Вспомните какой-нибудь случай в своей жизни, когда вам приходилось наблюдать "чувственную ткань" своего сознания в отрыве от значений и смыслов. Если вам это не удастся, попробуйте посмотреть на окружающий вас мир отстраненным взглядом и увидеть мозаику цветовых пятен вместо реальных предметов.
2. Перечислите виды значений и попробуйте дать им определения.
3. В каком порядке разные виды значений возникают в онтогенезе?
4. Приведите пример того, как одно и то же объективное значение может иметь для разных людей различный смысл (возможно, даже противоположный).
5. Как можно определить разные задачи науки и искусства, используя термины "значение", "личностный смысл"?
6. Как соотносятся структура деятельности и структура сознания?



2.2. ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ И ПОЗНАВАТЕЛЬНЫЕ ПРОЦЕССЫ. ПОЗНАНИЕ КАК ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ

2.2.1. Функциональная структура познавательных процессов и понятие "образ мира"

Центральной категорией психологии познавательных процессов является категория образа. Образ выступает исходным пунктом и одновременно результатом любого познавательного акта. В широком смысле под образом понимается всякая (в том числе и абстрактно-логическая) субъективная форма отражения реальности. В более узком смысле слово "образ" используется для обозначения чувственных форм отражения, т. е. таких, которые имеют сенсорную (образы ощущения, восприятия, последовательные образы и др.) или квазисенсорную природу (образы памяти, воображение, галлюцинации, сновидения и др.).

В качестве интегрального конструкта познавательной сферы личности выступает целостный образ мира – "многоуровневая система представлений человека о мире, других людях, себе и своей деятельности" [Психология. – 1990. – С. 241]. Понятие образа мира в контекст общепсихологической теории деятельности было введено в последних работах А.Н.Леонтьева [1983]. Оно имеет ключевое значение для последовательно деятельностной интерпретации всех познавательных процессов и поэтому требует развернутого анализа.

До сих пор во многих работах по психологии познания при описании процесса построения образа воспринимаемого объекта воспроизводится стимульная парадигма функциональной структуры познавательных процессов. Согласно этому подходу, процесс построения образа актуального окружения носит не активный, а реактивный (рефлекторный) характер и складывается из следующих моментов.

1. Получение и селекция чувственных впечатлений различной модальности от воздействующей на организм стимуляции.
2. Складывание из полученных таким образом ощущений целостного образа предмета за счет: а) присоединения к этим ощущениям образов памяти о прошлых воздействиях данного предмета на органы чувств той же модальности, что и актуальное воздействие, а также его воздействие в прошлом на органы чувств другой модальности; б) применения к исходным чувственным данным различных операторов, с помощью которых в стимуляции выделяются переменные более высоких порядков, инвариантные относительно изменяющихся условий восприятия (для зрения такими условиями являются угол наблюдения, расстояние, относительное движение, освещенность и т.п.).
3. Применение к полученному таким путем чувственному образу, который уже приобрел отнесенность к внешнему миру, различных приемов смысловой обработки (обобщение, категоризация, абстрагирование и т.п.).

Все операторы, перечисленные в пунктах 2 и 3, иногда называют промежуточными переменными, благодаря которым мозаика воздействующих стимулов превращается в осмысленный сознательный образ "на выходе". Так складывается схема: С1 (стимул) – О1 (система обработки чувственных данных, образ) – Р1 (реакция, ответное действие) – С2 – О2 – Р2 – и т.д., пока не будет получен уточненный образ О_n. В этой схеме может найтись место достаточно широкому спектру ответной активности субъекта, включая моторику, процесс выдвижения и проверки гипотез, влияние установок, эмоций, черт личности и т.п. Но суть этой схемы при всем разнообразии ее конкретных вариантов заключается в признании воздействующих раздражителей (стимулов) в качестве начального пункта процесса, приводящего "на выходе" к возникновению психического образа, который дает субъекту возможность ориентировать действия по достижению поставленной цели.

Постулируя в качестве начального пункта процесса познания преобразование стимульного воздействия в сенсорное событие, данная схема не объясняет, как



происходит отбор тех или иных чувственных впечатлений для дальнейшей "переработки". Ведь в любой момент мы испытываем огромное число воздействий, потенциально доступных восприятию и интерпретации. Если мы выбираем стимулы по значимости того, что за ними стоит, то предварительно должна быть проведена работа по опознанию и выявлению значения всех впечатлений и вызвавших их стимулов, что маловероятно с точки зрения временных затрат и не подтверждается фактами.

В стимульную парадигму, в частности, никак не вписываются факты, свидетельствующие о том, что человек всегда находится в состоянии готовности к восприятию тех или иных раздражителей. Они описываются терминами установки, ожидания, перцептивной готовности и т.п. Экспериментально показано, что неопределенность ожиданий субъекта относительно характера предъявляемого объекта в условиях кратковременной его демонстрации сильнее нарушает процесс опознания, чем нечеткость изображения в физическом плане (контраст, яркость, фокусировка). С другой стороны, многочисленные феномены перцептивного дополнения говорят о том, что человек часто видит реально отсутствующие части объекта или даже целые объекты (т.е. без какой-нибудь релевантной стимуляции), если они должны иметь место в соответствии с принципом правдоподобия. (Развернутую критику стимульной парадигмы процессов построения образа см.: [Смирнов С. Д. - 1985].)

Стимульной парадигме противостоит деятельность парадигма, согласно которой любой психический образ, кроме ощущения, имеет подлинно активную, а не реактивную природу, т. е. он не является ответом на внешнее воздействие. Стимуляция органов чувств служит не толчком к началу построения образа, а лишь средством для проверки, подтверждения и, если необходимо, коррекции перцептивных гипотез, которые строятся субъектом непрерывно в качестве средства вычерпывания информации из окружающего мира. Пока гипотезы (пусть даже ошибочной) нет, процесс построения образа даже не может начаться. Именно познавательное движение субъекта навстречу миру в форме выдвижения и проверки гипотез, сформулированных на "языке" чувственных впечатлений, является начальным звеном процесса построения образа.

Активная природа так понимаемого процесса психического отражения состоит в том, что оно инициируется самим субъектом, а не возникает в качестве ответа на внешнее воздействие, как это имеет место в процессах рефлекторного типа. Отражение здесь строится по принципу встречного уподобления с постоянным сравнением ожидаемого и реально имеющего место на чувственном входе, так что образ, который мы видим, есть не что иное, как наша собственная перцептивная гипотеза, апробированная сенсорными данными. Если механизм проверки построенной гипотезы по каким-либо причинам нарушается (это может иметь место при разных заболеваниях, в состоянии крайней усталости, при приеме наркотиков, в условиях перцептивной изоляции и др.), то мы можем "увидеть" собственную гипотезу, которой ничего не отвечает во внешнем мире. Такие образы называются галлюцинациями. К нормальным галлюцинациям относятся сновидения.

Другой класс неадекватных образов составляют иллюзии. Они возможны потому, что тщательность проверки гипотез зависит от степени их правдоподобия. Если какое-то событие имеет очень высокую вероятность, то мы проверяем соответствующую ему гипотезу очень бегло, по небольшому числу признаков и можем принять ожидаемое за реально существующее, особенно если у нас мало времени для проверки. Примером может служить феномен перцептивной защиты (эксперименты Дж. Брунера). Если пригласить на психологический эксперимент первокурсник колледжа и попросить их читать слова, предъявляемые на экране на короткое время, и если среди прочих слов окажутся нецензурные, испытуемые будут читать их как схожие по написанию цензурные слова. Этим они как бы защищают от разрушения свои представления о мире, в котором нет места преподавателям, способным на такое "безнравственное поведение". Если испытуемым сотни раз подряд давать последовательно два раздражителя: звук -



свет, звук – свет и т.д. и после очередного звукового сигнала не дать световой, то испытываемый его все же "увидит" из-за того, что ожидает его с большой вероятностью.

Основной вопрос, который требует ответа в рамках излагаемых представлений о сущности процесса восприятия, состоит в том, откуда берутся гипотезы, на основе чего они строятся, как корректируются или перестраиваются и чем обеспечивается в целом высокое соответствие того, что прогнозируется, и того, что реально имеет место. Ответить на этот вопрос можно с помощью понятия "образ мира".

Понятия "картина мира", "образ мира", "модель универсума" и др. давно и широко используются в психологии, но под ними часто подразумевается некоторая совокупность образов отдельных предметов и явлений, выступающих в качестве первичных по отношению к картине мира. Образ мира в той интерпретации, которую мы излагаем, возникает и эволюционирует как целостное интегральное образование познавательной сферы личности, которое, тем не менее, не может отождествляться с самой личностью. Образ мира функционально и генетически первичен по отношению к любому конкретному образу или отдельному чувственному переживанию.

Изолированные образы в принципе не могут существовать. Результатом любого познавательного процесса выступает не некоторый новый единичный образ, а модифицированный образ мира, обогащенный новыми элементами. Иначе говоря, любой образ не представляет собой самостоятельной сущности и может быть только элементом образа мира. Отсюда следует, что главный вклад в построение образа конкретной ситуации вносит именно образ мира в целом, а не набор стимульных воздействий. Знаменитая и широко обсуждаемая в литературе субъективная "прибавка" к стимулу, делающая образ "на выходе" значительно богаче наличной стимуляции, осуществляется еще на стадии формирования гипотезы, т. е. до начала воздействия стимула.

Познавательное движение от образа мира навстречу стимуляции имеет форму построения и проверки гипотез и осуществляется непрерывно, прекращаясь частично во сне и полностью при потере сознания. Собственно, и сам образ представляет собой не что иное, как совокупность непрерывно генерируемых гипотез разного уровня. К поверхностному уровню можно отнести перцептивные гипотезы, реализованные в тех или иных чувственных модальностях (зрительной, слуховой и т.д.). На глубинных уровнях образа мира гипотезы формулируются на языке значений и личностных смыслов (рис. 1). При нарушении возможности верификации гипотез (например, в условиях сенсорной депривации, т.е. полной тишины, темноты и т.д.) образ мира разрушается, человек теряет ориентацию во времени, пространстве, у него нарушается логическое мышление, появляются галлюцинации.

Если образ окружающего мира представляет собой, по сути, совокупность наших гипотез, то из этого можно сделать вывод, что по самой своей природе он носит прогностический характер, т.е. отражает не столько состояние дел в данный момент, сколько прогноз на близкое (для поверхностного уровня) или более далекое (для глубинных уровней) будущее. Именно глубинные уровни определяют те сферы реальности, в отношении которых строятся и проверяются познавательные гипотезы. При этом каждая гипотеза с самого начала оказывается вписанной в контекст текущей деятельности и целостного образа мира.

Очень кратко изложенные представления об образе мира позволяют нарисовать принципиально иную функциональную структуру познавательного действия, чем та, которая предлагается стимуль-ной парадигмой. Согласно деятельностной парадигме, познавательное действие возникает в ответ на рассогласование прогнозируемых событий на "сенсорном входе" с тем, что реально имеет место или в ответ на совершение самим субъектом действия, которое должно привести к прогнозируемому изменению чувственных впечатлений.



В первом случае познавательное действие будет строиться по схеме: O1 – C1 – P1 – O2 – C2 – P2..., где O1 – исходный образ; C1 – стимул, не вписавшийся в исходный образ и требующий для своей ассимиляции изменения образа; P1 – реакция (действие), вызванная рассогласованием ожидаемого и реально имеющего место сенсорного события; O2 – модифицированный образ мира и т.д. Во втором случае процесс построения и уточнения образа начинается с собственного действия субъекта: O1 – D1 – C1 – O2 – D2 – C2 и т.д., где O1 – исходный образ; D1 – активное действие субъекта; C1 – возникшее в результате действия изменение стимуляции; O2 – уточненный образ и т.д.

В изложенной выше интерпретации процесс построения образа приобретает характер особой познавательной деятельности, обладающей всеми атрибутами подлинной предметной деятельности и имеющей ту же структуру.

Контрольные вопросы и задание

1. Дайте определение чувственного образа.
2. Чем прежде всего отличаются стимульная и деятельностная парадигмы построения образа?
3. При нарушении какого механизма процессов построения образа возникают галлюцинации?
4. Что такое "перцептивная защита"?
5. Что такое "образ мира" и каковы его основные свойства?

2.2.2. Учение как деятельность

В предыдущем параграфе было раскрыто понимание психических познавательных процессов как особых форм предметной деятельности. Речь шла прежде всего о перцептивной, мнемической, мыслительной деятельности. Даже внимание поддается деятельностной интерпретации. П. Я. Гальперин предпринял хотя и не бесспорную, но очень интересную попытку истолкования произвольного внимания как деятельности идеального контроля. Было успешно осуществлено "экспериментальное формирование внимания" у учащихся методом, который будет описан в следующем параграфе [Гальперин П.Я., Кабыльницкая С. Л. – 1974].

Результаты психологических исследований различных познавательных функций и закономерностей их развития в онтогенезе позволили сделать многочисленные рекомендации по повышению эффективности учебного процесса как в средней, так и в высшей школе. Однако основное значение имеют результаты изучения не отдельных психических процессов, а синтетической учебной деятельности, в которой объединяются не только познавательные функции деятельности (восприятие, внимание, память, мышление, воображение), но и потребности,



мотивы, эмоции, воля. В этом огромная заслуга деятельностного подхода, пришедшего на смену подходу функциональному и обеспечившего средства для анализа целостных "единиц жизни, опосредованных психическим отражением".

Оригинальную концепцию учебной деятельности предложил В.В.Давыдов. Хотя он создавал ее на материале обучения школьников, она представляет теоретический интерес и для высшей школы. В.В.Давыдов утверждает [1986], что понятие учебной деятельности нельзя отождествлять с учением вообще, поскольку человек чему-то учится и приобретает опыт также в трудовой, игровой и других видах деятельности. В процессе освоения учебной деятельности человек воспроизводит не только знания и умения, но и саму способность учиться, возникшую на определенном этапе развития общества.

Содержанием учебной деятельности выступают теоретические знания, которые, в свою очередь, определяются как единство содержательного абстрагирования, обобщения и теоретических понятий. Этот вывод следует, по мнению автора концепции, из того, что в учебной деятельности, в отличие от деятельности исследовательской, человек начинает не с рассмотрения чувственно-конкретного многообразия действительности, а с уже выделенной другими (исследователями) всеобщей внутренней основы этого многообразия. Таким образом, в учебной деятельности происходит восхождение от абстрактного к конкретному, от общего к частному. Такое движение мысли требует выделение исходной "клеточки", из которой логически может быть выведено все многообразие частных особенностей и проявлений данного предмета [Давыдов В. В. – 1986].

Главным результатом учебной деятельности в собственном смысле слова является формирование у учащегося теоретического сознания и мышления. Именно от сформированности теоретического мышления, приходящего на смену мышлению эмпирическому, зависит характер всех приобретаемых в ходе дальнейшего обучения знаний. На основе знаний и понятий, полученных с помощью эмпирического обобщения, могут строиться лишь формальные действия, без понимания содержательной стороны деятельности. Формирование теоретического мышления требует специальных педагогических приемов и способов построения учебной деятельности, в противном случае оно может оказаться (и часто оказывается) несформированным даже у студентов, что влечет за собой тяжелые последствия для вузовского обучения. Поэтому существует особая проблема диагностики уровня мышления (см. гл. 6).

Содержательный анализ учебной деятельности студентов дан в коллективной монографии сотрудниками кафедры педагогики и педагогической психологии факультета психологии МГУ [Формирование... – 1989]. По определению И.И.Ильсова, деятельность учения есть самоизменение, саморазвитие субъекта, превращение его из не владеющего определенными знаниями, умениями, навыками в овладевшего ими [там же. – С. 39]. Используя терминологию предыдущего параграфа, можно сказать, что предметом учебной деятельности выступает исходный образ мира, который уточняется, обогащается или корректируется в ходе познавательных действий. При этом изменяться могут как поверхностные, так и глубинные его уровни в тесной взаимосвязи друг с другом.

Учебная деятельность как целое включает в себя ряд специфических действий и операций разного уровня. К исполнительным учебным действиям первого уровня И.И.Ильсов относит: а) действия уяснения содержания учебного материала; б) действия обработки учебного материала.

Конкретный состав этих действий на втором уровне будет зависеть от того, сообщается ли содержание знания преподавателем в явной форме (письменно или устно), выводится ли это содержание из общих знаний, также полученных от преподавателя, или подлежащее уяснению знание добывается путем самостоятельного поиска. Действия и операции второго уровня, обеспечивающие обработку учебного материала, могут состоять в заучивании, выполнении



упражнений, поэтапной отработке и интериоризации (перечень и последовательность прохождения этапов см. в следующем параграфе).

Наряду с исполнительными действиями по уяснению и обработке материала, параллельно с ними протекают контрольные действия, характер и состав которых зависят от тех же условий, что и состав исполнительных действий [подробнее см.: Формирование... - 1989. - С. 39-58].

Для преподавателей высшей школы представляет интерес не столько анализ строения учебной деятельности, сколько проблема ее адекватного формирования у студентов (прежде всего на младших курсах). Фактически речь идет о том, чтобы научить студентов учиться, и это чаще важнее, чем вооружение их конкретными предметными знаниями. Самая большая сложность состоит в самостоятельном отборе содержательного материала, подлежащего усвоению. Это невозможно сделать без некоторого объема знаний психологического и логико-методологического характера, в том числе знания о самой учебной деятельности, а также обобщенных характеристик предмета, подлежащего усвоению. Дать эти знания можно в специальном курсе, дополняя и иллюстрируя их в ходе преподавания конкретных дисциплин [там же. - С. 59-68].

Как показали исследования О. Е. Мальской на первокурсниках, при стихийном формировании учебной деятельности они слабо дифференцируют ее компоненты от конкретного содержания учебного материала и ситуаций его усвоения. До 70 % студентов первого курса не используют прием систематизации материала для его лучшего понимания [там же. - С. 62, 97].

Значительные результаты в исследовании и формировании учебной деятельности были получены в работах В.Я.Ляудис. Она считает, что учебную деятельность нужно анализировать не саму по себе, а как составляющую учебной ситуации, системообразующей переменной которой выступают социальные взаимодействия студентов с преподавателями и между собой. Характер этих взаимодействий, в свою очередь, зависит от форм сотрудничества преподавателя со студентами. Совместная учебная деятельность - это некоторая общность, возникающая в процессе учения. В своем становлении она проходит ряд этапов, которые по ходу усвоения материала приводят к формированию единого смыслового поля у всех участников обучения, что и обеспечивает дальнейшую саморегуляцию их индивидуальной деятельности [там же. - С. 108-109].

Из всех ситуаций совместной учебной деятельности центральное место В.Я.Ляудис отводит совместной продуктивной деятельности (СПД), возникающей при совместном решении творческих задач, и рассматривает ее как "единицу анализа становления личности в процессе учения" [там же. - С. 112]. Именно СПД обеспечивает мощную активизацию процессов целе- и смыслообразования, являющихся главным условием успешности учебной деятельности и одновременно личностного роста участников процесса учения - как студентов, так и преподавателей. Показатели качества знаний, полученных в условиях СПД (включая параметры, которые будут описаны в следующем параграфе), оказались выше, чем при всех других формах организации индивидуальной или совместной учебной деятельности.

Контрольные вопросы и задание

1. Что выступает содержанием учебной деятельности по В. В. Давыдову?
2. Согласны ли вы с определением учебной деятельности как процесса самоизменения, саморазвития?
3. Какие действия входят в состав учебной деятельности?



4. Могут ли помочь студентам теоретические знания об учебной деятельности в повышении эффективности их собственной учебной деятельности?
5. Дайте определение совместной продуктивной деятельности (СПД по В.Я.Ляудис) .
6. Какие особенности СПД обеспечивают качественно более высокий уровень обучения по сравнению с индивидуальной учебной деятельностью?

2.3. ТЕОРИЯ ПЛАНОМЕРНОГО ФОРМИРОВАНИЯ УМСТВЕННЫХ ДЕЙСТВИЙ И ПОНЯТИЙ КАК ПРИМЕР ПОСЛЕДОВАТЕЛЬНОГО ВОПЛОЩЕНИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА К ОБУЧЕНИЮ

2.3.1. Общие положения

Общетеоретическая идея интериоризации содержит в себе прямую подсказку методики организации обучения через формирование под управлением преподавателя деятельности учащегося во внешней форме и последующий перевод ее во внутренний, в частности умственный, план. Для практической реализации этой идеи необходимо было выяснить все условия, влияющие на качества формируемой таким образом деятельности и закономерности перехода от внешних форм деятельности к внутренним. Именно эта задача была успешно решена П. Я. Гальпериным и его учениками, создавшими теорию планомерного (поэтапного) формирования умственных действий, понятий, образов и других составляющих нашей психической жизни.

Приложение этой теории к практике реального обучения показало возможность формировать знания, умения и навыки с заранее заданными свойствами, как бы проектируя будущие характеристики психической деятельности. Как и всякая теория, она имеет свои ограничения и области наиболее эффективного ее использования. Но прежде чем говорить о них, рассмотрим основные положения такой многообещающей концепции.

1. Всякое действие представляет собой сложную систему, состоящую из нескольких частей: ориентировочная (управляющая), исполнительная (рабочая) и контрольно-корректировочная. Ориентировочная часть обеспечивает отражение совокупности объективных условий, необходимых для успешного выполнения данного действия. Исполнительная часть осуществляет заданные преобразования в объекте действия. Контрольная часть отслеживает ход выполнения действия, сопоставляет полученные результаты с заданными образцами и при необходимости обеспечивает коррекцию как ориентировочной, так и исполнительной части действия. Именно контрольная функция действия трактуется автором концепции как функция внимания.

В различных действиях перечисленные выше части имеют разную сложность и как бы разный удельный вес. Но в той или иной степени все эти части обязательно имеются в каждом действии; при отсутствии хотя бы одной из них действие разрушается. Процесс обучения направлен на формирование всех трех "органов" действия, но наиболее тесно связан с его ориентировочной частью.

2. Каждое действие характеризуется определенным набором параметров, которые являются относительно независимыми и могут встречаться в разных сочетаниях: форма совершения действия – материальная (действие с конкретным объектом) или материализованная (действие с материальной моделью объекта, схемой, чертежом); перцептивная (действие в плане восприятия); внешнеречевая (громкоречевая) (операции по преобразованию объекта проговариваются вслух); умственная (в том числе внутриречевая);



мера обобщенности действия – степень выделения существенных для выполнения действия свойств предмета из других, несущественных. Мера обобщенности определяется характером ориентировочной основы действия и вариацией конкретного материала, на котором идет освоение действия. Именно мера обобщенности определяет возможность выполнения его в новых условиях;

мера развернутости действия – полнота представленности в нем всех первоначально включенных в действие операций. При формировании действия его операционный состав постепенно уменьшается, действие становится свернутым, сокращенным;

мера самостоятельности – объем помощи, которую оказывает учащемуся преподаватель в ходе совместно-разделенной деятельности по формированию действия;

мера освоения действия – степень автоматизированности и быстрота выполнения.

Иногда выделяются также вторичные качества действия – разумность, сознательность, прочность, мера абстракции. Разумность действия является следствием его обобщенности и развернутости на первых стадиях выполнения; сознательность зависит от полноты усвоения в громкоречевой форме; прочность определяется мерой освоения и количеством повторений; мера абстракции (способность выполнять действие в отрыве от чувственно-наглядного материала) требует как можно большего разнообразия конкретных примеров, на которых отрабатываются исходные формы действия.

Контрольные вопрос и задания

1. В чем состоит основная идея планомерного (позапного) формирования умственных действий и понятий?
2. Назовите три основные части (составляющие) любого действия.
3. Перечислите основные (первичные) и производные (вторичные) качества или параметры действия.

2.3.2. Этапы формирования умственных действий и понятий

Полноценное формирование действия требует последовательного прохождения шести этапов, два из которых являются предварительными и четыре – основными. Предварительные этапы призваны создать необходимые условия для выполнения действия (мотивационный и ориентировочный), а основные этапы описывают ход выполнения самого действия.

I этап – мотивационный. Лучше всего, если мотивация овладения действием базируется на познавательном интересе, поскольку познавательная потребность обладает свойством ненасыщаемости. Такая познавательная мотивация часто пробуждается с помощью проблемного обучения. Если учащийся приходит на



занятие со сложившимся мотивом, то никакой специальной работы на этом этапе не требуется; в противном случае необходимо с помощью внешней или внутренней мотивации обеспечить включение учащегося в совместную деятельность с преподавателем.

II этап – ориентировочный. Он включает в себя предварительное ознакомление с тем, что подлежит освоению, составление схемы ориентировочной основы будущего действия. Главным результатом на этом этапе является понимание. Глубина и объем понимания зависят от типа ориентировки или типа учения, о которых будет сказано несколько позже.

III этап – материальный или материализованный (начиная с третьего этапа их названия совпадают с названиями форм действия). На этом этапе учащийся усваивает содержание действия, а преподаватель осуществляет объективный контроль за правильностью выполнения каждой операции, входящей в состав действия. Это позволяет гарантировать усвоение действия всеми учащимися.

IV этап – внегигиенической. На этом этапе все элементы действия представлены в форме устной или письменной речи. Это обеспечивает резкое возрастание меры обобщения действия благодаря замене конкретных объектов их словесным описанием.

V этап – беззвучной устной речи (речь про себя). Отличается от предыдущего этапа только большей скоростью выполнения и сокращенностью.

VI этап – умственного или внутриречевого действия. На этом этапе действие максимально сокращается и автоматизируется, становится абсолютно самостоятельным и полностью освоенным.

Рассмотрим, как представлено умственное действие на разных этапах своего становления на примере действия распознавания (подведение под понятие) [Талызина Н. Ф. – 1969. – С. 71 – 75].

Первый, мотивационный, этап действия может быть опущен, если учащийся демонстрирует заинтересованность и готовность включиться в совместную работу с преподавателем. Если же такой готовности нет, преподаватель, опираясь на свой опыт и используя особенности конкретной ситуации, должен актуализировать внутренние или внешние мотивы обучаемого и добиться его активного включения в учебную ситуацию. Под внутренними мотивами имеется в виду интерес к предмету и удовлетворение от самого процесса получения знаний и успешного выполнения деятельности. Внешние мотивы создаются с помощью поощрения или угрозы наказания и обычно менее эффективны, чем внутренние. Но важно помнить, что хороший преподаватель постоянно стремится создать условия для зарождения внутренней мотивации в самом процессе деятельности, даже если изначально она побуждалась внешними мотивами.

На втором, ориентировочном, этапе учащемуся разъясняется смысл действия распознавания, он знакомится с образцами действия, его конечными результатами, с существенными условиями его успешного выполнения. Ориентировочная основа действия распознавания включает в себя операции установления наличия или отсутствия у объекта каждого из необходимых и достаточных признаков понятия, а также способы фиксации полученных результатов. Вывод из результатов делается по следующему логическому правилу: для понятий с конъюнктивной структурой признаков объект подходит под понятие при наличии всех необходимых и достаточных признаков; если нет хотя бы одного признака – не подходит. Если хотя бы об одном из признаков ничего не известно, то и при наличии всех остальных признаков ничего определенного об объекте сказать нельзя.



На основе этого правила для учащегося составляется алгоритм распознавания: 1) назови первый признак; 2) установи, есть ли у объекта первый признак; 3) запиши полученный результат; 4) проверь правильность ответа. Естественно, учащийся предварительно обучается выполнению всех этих операций, если они являются для него новыми.

Затем обучаемому предлагается проделать то же самое со всеми другими признаками. После проверки всей системы признаков он должен сравнить полученный результат с правилом, а потом его записать. В ориентировочную часть действия в данном случае входят сама система необходимых и достаточных признаков понятия и логическое правило подведения под понятие. В исполнительную часть – установление наличия или отсутствия признаков понятия у предмета, заключение о принадлежности или не принадлежности данного предмета соответствующему понятию.

На этом же, ориентировочном, этапе действия учащемуся разъясняют важность проверки всей системы необходимых и достаточных признаков, возможность получения разных результатов, показывают, как использовать логические правила для квалификации этих результатов. Пояснения сопровождаются конкретными примерами.

Третий, материализованный, этап состоит в том, что учащемуся предлагают самому выполнить действие. При этом собственно материализация сводится к выписыванию всех необходимых и достаточных признаков понятия на карточку, проставлению на ней необходимых помет в ходе действия и проговариванию учеником всех его действий.

Так, например, при усвоении понятия "перпендикулярные прямые" в качестве признаков выступают прямое расположение линий и наличие прямого угла между ними. Логическое правило действия материализуется в виде следующей схемы.

Плюс против арабской цифры ставится при наличии соответствующего признака, минус – при его отсутствии, знак вопроса – когда о признаке ничего определенного сказать нельзя. Плюс против вертикальной черты означает, что распознаваемый предмет подходит под данное понятие; минус – не подходит; знак вопроса – неизвестно, подходит или нет. Учащемуся объясняется также, что во втором и третьем случаях ответ не изменится, если минус и знак вопроса относятся не ко второму, а к первому признаку. Алгоритм распознавания каждого признака также выписывается на отдельную карточку.

В качестве объектов распознавания берутся реальные предметы, модели, чертежи, схемы, как подходящие, так и не подходящие под понятие. После пяти-семи заданий учащийся запоминает и признаки понятия, и логическое правило действия. Затем действие переводится во внешнеречевую форму (четвертый этап), когда задание дается в письменном виде, а признаки понятия, правило и алгоритм распознавания записываются по памяти.

Добившись верного и быстрого выполнения действия во внешнеречевой форме, его переводят во внутреннюю форму, на этап внешней речи про себя. Задание также дается в письменной форме, но проговаривается все беззвучно. Правильность каждой операции и конечного ответа контролируется.

При устойчивом правильном выполнении действия его можно переводить на шестой этап, когда учащийся уже сам и выполняет, и контролирует действие. Преподаватель контролирует только конечный продукт. Варьирование конкретного материала, а также логической структуры действия позволяет получить необходимую степень его обобщения.



При обучении взрослых и студентов некоторые этапы во многих случаях могут пропускаться (прежде всего, этапы материализованного действия и внешнеречевого). Но при овладении принципиально новыми действиями пропуск и этих этапов нежелателен, в противном случае формирование действия идет медленно и с многочисленными ошибками. Страдает от этого и качество действия.

Контрольные вопросы и задание

1. Какую функцию выполняет мотивационный этап формирования действия и почему он является первым?
2. Перечислите и дайте краткую характеристику всех этапов формирования действия.
3. Как изменяются параметры действия при переходе от одного этапа к другому?
4. Чем определяется возможность перевода действия с одного этапа его формирования на другой?

2.3.3. Типы ориентировочной основы действия или типы учения

В наибольшей степени качество действия зависит от способа построения ориентировочного этапа, а именно от типа ориентировочной основы действия (ООД) или типа учения.

В основу типологии ориентировочной основы действия положены **т р и к р и т е р и я**: 1) степень полноты ООД – имеется в виду полнота отражения объективных условий, необходимых для успешного выполнения действия (полная, неполная, избыточная); 2) мера обобщенности ООД (обобщенная или конкретная) и 3) способ получения (построена самостоятельно или получена в готовом виде от преподавателя) [Ильясов И. И. – 1986].

В полной ориентировочной основе должны содержаться сведения о всех компонентах действия: исходном предмете, конечном продукте, средствах, составе и порядке выполнения операций. Иначе говоря, учащемуся должен быть предъявлен не только образец продукта, но и образец самого действия. Самостоятельное построение ориентировочной основы действия может осуществляться или путем проб и ошибок, или на основе применения особого метода (общего приема) составления ориентировочной основы действия.

Теоретически может быть выделено 8 типов ориентировочной основы действия. В настоящее время выделено и изучено 3 из них, которые часто называются типами учения.

Первый тип характеризуется неполной ориентировочной основой, ее конкретностью (низкой обобщенностью), самостоятельным ее построением путем проб и ошибок. При такой ориентировочной основе процесс формирования действия идет медленно, с большим количеством ошибок. Выполнение действия страдает при малейшем изменении внешних условий.



Во втором типе учения ориентировочная основа является полной, в ней находят свое отражение все условия, необходимые для успешного выполнения действия. Но эти условия даются учащемуся в готовом виде (а не выделяются им самостоятельно) и в конкретной форме (на примере одного частного случая). Действие в этом варианте формируется быстро и безошибочно. Сформированное действие достаточно устойчиво, но плохо переносится в новые, измененные условия.

Для третьего типа учения должна быть построена полная ориентировочная основа. При этом она дается в обобщенном виде, характерном для целого класса явлений. Составляется ориентировочная основа учащимся самостоятельно в каждом конкретном случае с помощью общего метода, который ему дается преподавателем. Полученное на основе этого типа учения действие характеризуется не только быстротой и безошибочностью, но также большой устойчивостью и широтой переноса в новые условия.

Следующий тип учения также характеризуется полнотой, обобщенностью и самостоятельностью построения ориентировочной основы. Однако в этом случае учащийся сам должен открыть общий метод построения ориентировочной основы, что представляет собой подлинно творческое действие, доступное не всякому ученику и лишь при определенных условиях (о творческом мышлении см. гл. 4).

Приведем пример описания трех типов ориентировки, предложенной Н. С. Пантиной, при обучении школьника навыку письма [Талызина Н.Ф. – 1969. – С. 68].

"Для правильного воспроизведения контура буквы необходима ориентировка на систему опорных точек, достаточных для воспроизведения контура: точка начала буквы, точки, где линия меняет направление, и т.д.

При первом типе ориентировочной основы действия учащийся получает образец конечного продукта действия (букву) и образец исполнительной части. Обучаемому показывается написание буквы и при этом даются общие указания: "Начинаем писать вот здесь (указывается), затем ведем вниз" и т.д. Таким образом, отмечаются лишь некоторые ориентиры, явно недостаточные для правильного выполнения действия. После этого учащийся начинает писать букву. Ему указывают на все допускаемые ошибки. В случае грубых ошибок объяснения и показ повторяют. Пробуя и ошибаясь, учащийся в процессе выполнения постепенно "нащупывает" систему необходимых ориентиров и начинает писать данную букву правильно.

Было установлено, что для этого учащимся требуется в среднем 174 повторения. Правильное написание первой буквы не оказывает заметного эффекта на написание второй: она требует в среднем 163 повторения, хотя, правда, для последних букв (двадцатой, двадцать второй) необходимо лишь 16 – 25 повторений.

При ориентировочной основе второго типа обучение имеет следующий вид: учащемуся дают образцы букв (конечные продукты действия) и указывают все опорные точки, их проставляет учитель. Эти точки учат переносить на соседние с образцом клетки, предлагая затем воспроизвести по ним контур. Как видим, ученику дается полная ориентировочная основа в конкретном виде, пригодном лишь для данной буквы. В этом случае обучение идет гораздо быстрее: для первой буквы требуется всего 22 (вместо 174) повторения, для второй – 17, для последних букв – 5-11.

Обучение при ориентировочной основе третьего типа происходит так: учащемуся дают образец буквы. На ней показывают опорные точки, объясняя, для чего они нужны и как их выделять (находить те места в букве, где линия меняет направление). Затем дают новую букву, на которой предлагается выделить систему опорных точек. Таким образом, учащегося учат не сразу писать буквы, а составлять вначале полную ориентировочную основу, для чего дают учащемуся



общий метод, который позволяет ему выделять полную систему ориентиров во всех частных случаях данного вида. При этих условиях обучение письму идет очень быстро: для правильного написания первой буквы требуется всего 14 повторений, для второй – 8, а начиная с восьмой все последующие буквы дети писали с первой попытки".

Наконец, самый высокий (четвертый) тип ориентировки предполагал бы возможность для учащегося самостоятельно найти метод выявления опорных точек, что недоступно детям, овладевающим грамотой, но вполне доступно взрослому, овладевающему незнакомым алфавитом. Но уже третий тип учения позволял сформировать у учеников такой высокий уровень обобщения ориентировки, что они могли самостоятельно овладевать новыми типами алфавитов (армянский, грузинский), используя тот же метод выделения опорных точек, что и при овладении кириллицей.

Контрольные вопросы и задание

1. Какие критерии кладутся в основу выделения различных типов учения (типов ориентировочной основы действия)?
2. Сколько различных типов ориентировочной основы действия теоретически возможно выделить.
3. Опишите три основных типа учения, чаще всего используемых на практике.
4. Почему при третьем и особенно четвертом типе учения обеспечивается максимально широкий перенос сформированного действия на новые условия решения задачи?

2.3.4. Возможности и ограничения использования метода планомерного формирования умственных действий и понятий в высшей школе

Основные закономерности обучения, описанные в теории планомерного формирования умственных действий, понятий и навыков, сохраняют свое значение на всех уровнях обучения, включая и обучение в высшей школе. Эффективность применения указанного метода в вузовском обучении подтверждена многочисленными исследовательскими работами и реальной практикой обучения (см. работы, выполненные под руководством Н. Ф. Талызиной, И. И. Ильясова, З. А. Решетовой, И. А. Володарской, А. И. Подольского, Н. Н. Нечаева, Н. Г. Салминой, И. П. Калошиной, В. П. Сохиной, О. Я. Кабановой и др.). Особенности использования метода планомерного формирования при работе со студентами или лицами с высшим образованием заключаются в следующем.

1. Некоторые из этапов формирования умственных действий и понятий (в частности, материальный, а иногда и громкоречевой) могут быть пропущены или работа на них может быть существенно редуцирована. Возможности для этого открывает наличие уже готовых крупных блоков из отдельных элементов действий или целых действий, которые прошли поэтапную отработку в ходе стихийного или направленного формирования действия и могут обеспечить быстрый перевод



относительного нового действия с одного уровня на другой. Но если речь идет о формировании принципиально новых действий или навыков, пропуск этапов может весьма негативно сказаться на таких параметрах действия, как его обобщенность, освоенность и, особенно, прочность.

2. На первом этапе, при формировании мотивации действия, первостепенное значение приобретает актуализация профессиональных интересов студентов, включение формулируемой задачи в контекст будущей профессиональной деятельности (см., например, приемы знаково-контекстного обучения по А.А.Вербицкому [1987]). Большую роль играют также использование элементов деловых учебных игр, активного социально-психологического обучения, применение технических средств (прежде всего компьютеров) и др.

3. Чаще используются самые высокие типы построения ориентировочной основы действия (или типы учения) – третий и даже четвертый, когда учащийся самостоятельно открывает принцип осуществления ориентировки (см. п. 2.3.3). Это становится возможным благодаря высокому уровню обобщения тех знаний, умений и навыков, которые обслуживают сам процесс ориентировки, вследствие чего ориентировочную основу практически никогда не приходится строить с нуля.

4. Исключительно важной частью работы преподавателя по применению метода планомерного формирования умственных действий и понятий в вузовском обучении становится содержательный анализ материала с целью выделения таких инвариант в конкретной области знания, которые позволяют значительно (иногда во много раз) уменьшить объем подлежащей усвоению информации. Хотя разработаны некоторые алгоритмы и принципы выделения таких инвариант, проделать эту работу может только специалист, очень хорошо знающий предметную область, а также владеющий основами психолого-педагогических знаний, обладающий опытом такой работы.

Психолого-педагогический анализ знаний с точки зрения их обязательного и первоочередного усвоения предполагает выделение предметных (специальных), логических и психологических составляющих, или инвариант. К первым относятся собственно закономерности, факты и методы конкретной (частной науки); ко вторым – логические операции и приемы логического мышления, которые, как правило, жестко не привязаны к данной предметной области и могут быть одинаковы при решении, например, химической, физической или филологической задачи; к третьим – умения планировать свою деятельность, контролировать ее ход, вносить при необходимости в нее коррективы и оценивать конечный результат с точки зрения его соответствия поставленной задаче.

Так, при решении химической задачи по определению типа химического вещества, при решении филологической задачи по определению рода имени существительного или при решении юридической задачи по квалификации преступления и т.п. должны быть использованы одни и те же логические правила подведения под понятие, не специфичные для любой конкретной области знания (см. пример в предыдущем параграфе). Есть много общего как в способах планирования и осуществления деятельности, так и в способах контроля за ее ходом и результатами во всех трех случаях. Но человек, даже в совершенстве владеющий данными видами логических знаний и умений, не справится с конкретной задачей, если не имеет необходимых предметных знаний, например о признаках грамматического рода слов данного языка. Но он также не решит задачу, если не умеет планировать и контролировать свою деятельность или допускает логические ошибки.

Как показывают специальные исследования в высшей школе, основное внимание уделяется именно предметным знаниям, в то время как причины ошибок при решении учебных и профессиональных задач очень часто лежат в области недостаточной логической подготовки или кроются в неумении планировать и контролировать свою деятельность. Это связано с тем, что указанные аспекты профессиональной подготовки часто специально не выделяются в качестве особой учебной задачи, в силу чего соответствующие знания и умения складываются



стихийно и имеют плохие характеристики по ряду параметров. Специальный анализ учебных пособий, практикумов, задачник и т.д. обнаруживает удивительное однообразие логических структур задач, взятых из различных предметных областей. Составители их ориентируются только на варьирование предметного содержания заданий, упуская из виду необходимость обучения учащихся различным приемам логического мышления, планирования и организации деятельности.

Но и обучение, основанное на принципах планомерного формирования знаний с заранее заданными свойствами, как оно было изложено в предыдущих параграфах, имеет, по мнению многих авторов, свои недостатки и ограничения. Они коренятся прежде всего в исходных принципах деятельностного подхода, на базе которого данная концепция была создана. Основным источником познавательного развития в теории деятельности выступает процесс распределения субъектом мира материальной и духовной культуры, присвоение им всего, что создано человечеством в ходе своего исторического развития.

Такое распределение (особенно на его начальных этапах) возможно только при непосредственном участии другого человека (родителей, учителей). Теория планомерного формирования умственных действий и понятий есть доведенное до совершенства детальное описание того, как должен действовать тот самый "другой человек", чтобы сделать присвоение чужого опыта учащимся максимально эффективным и с минимальными издержками. Но чем дольше живет и развивается человек, тем менее прямым и более опосредованным становится участие "другого" в процессе усвоения знаний. Функции "другого" интериоризируются, воссоздаются и творчески развиваются самим субъектом учения.

Процесс разрывания пуповины, максимально крепко связывающей ученика и учителя на ранних стадиях обучения, переход от совместно-разделенной (или внешне-разделенной) к индивидуальной (или внутренне-разделенной) деятельности достигает своего пика в период обучения в вузе. Роль преподавателя изменяется радикальным образом и резко возрастает роль учащегося, который не только начинает самостоятельно планировать и осуществлять познавательную деятельность, но и впервые получает возможность достигнуть социально значимых результатов в этой деятельности, т. е. осуществить творческий вклад в объективно существующую систему знаний, открыть то, чего не знал преподаватель и к чему он не мог подвести ученика, детально планируя и расписывая его деятельность.

Теория планомерного формирования умственных действий и понятий имеет большие заслуги и перспективы именно в плане совершенствования методов эффективной "перекачки" знаний от учителя к ученику за счет организации и регламентации его активности (термин "перекачка" представляет собой очень грубую метафору, ибо если ученик абсолютно пассивен, он не сможет получить никаких знаний). Она также помогает воспитать "дисциплинированное" или "систематическое" мышление, по определению П. Я. Гальперина [Гальперин П. Я., Данилова В. Л. - 1980; Гальперин П. Я., Котик Н. Р. - 1982]. И в этих своих качествах данная концепция занимает (вернее, может и должна занять) достойное место в ряду методов обучения в высшей школе.

Но достоинства и качества мыслительного процесса не могут быть сведены только к дисциплинированности и систематичности, которые прежде всего характеризуют алгоритмическое, а не эвристическое, творческое мышление. Фактически в любом мыслительном акте есть два начала, две составляющие: творческая, генеративная, основанная, как правило, на интуиции (процесс порождения гипотезы), и исполнительная, требующая опоры на логику и соблюдения "железной дисциплины" (процесс реализации и проверки гипотезы). Мышление может страдать равным образом как от нарушения генеративных процессов, так и процессов исполнительных. Но если вторые успешно создаются у учащегося с помощью метода "планомерного формирования", то первые, по мнению многих авторов, в принципе не могут формироваться, поскольку имеют не деятельностную, а личностную природу.



Контрольные вопросы и задание

1. В чем специфика применения метода планомерного формирования умственных действий и понятий в вузовском обучении?
2. Назовите три составляющих знания, необходимого для решения любой предметной задачи.
3. Согласны ли вы с утверждением, что метод "планомерного формирования" тем более эффективен и даже незаменим, чем на более начальной стадии обучения находится учащийся?
4. Как изменяется роль учителя (преподавателя) при переходе от начального к среднему и высшему образованию?

Глава 3. ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ И ПРОБЛЕМА ВОСПИТАНИЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

3.1. ЧТО ТАКОЕ ЛИЧНОСТЬ?

3.1.1. Вводные замечания

Как и многие другие психолого-педагогические понятия, слово "личность" не только широко используется в обыденной речи, но является также одним из центральных понятий философии, этики, социологии, права, психиатрии и других наук. В философии с понятием личность связывается наиболее глубокая сущность человеческого рода и в то же время наиболее существенные индивидуальные особенности конкретного человека. Природа этой сущности по-разному трактуется в различных философских системах, но чаще всего соотносится с характером общественных отношений, которые связывают людей между собой. Индивид становится личностью, лишь включаясь в систему существующих общественных отношений, т. е. он приобретает новое системное качество, становясь элементом более крупной системы – общества.

При этом "общественное" нельзя понимать только как коллективное. Общественными по своей природе являются мотивы, цели и средства любой человеческой деятельности. То, какой именно тип личности будет сформирован, зависит не только и не столько от биологических особенностей индивида, свойственных ему от рождения, сколько от той социальной микросреды, в которой происходит становление личности.

Признание детерминированности личностного развития общественными процессами не означает, что человек является пассивным объектом воздействия внешних сил, "жертвой" обстоятельств. Он с самого начала активно вступает в общественные отношения, в системе которых он только и может развернуть заложенные в нем сущностные силы. Творчество человека заключается, во-первых, в том, что созданные им продукты материального или духовного производства сами начинают функционировать в обществе и могут приобрести со временем статус



"общественного стандарта". Во-вторых, человек способен в определенных пределах активно конструировать социальную ситуацию развития своей личности, что часто требует многих лет напряженной направленной деятельности [Ананьев В. Г. - 1980. - Т. 2. - С. 127].

В этике личность - это высшая ценность, субъект нравственной деятельности, обладающий чувством долга и ответственности, совестью, достоинством, убеждениями. Социология изучает общественно значимые аспекты деятельности личности, ее социальные функции как элемента системы общественных отношений. В юриспруденции личностью считается дееспособный человек, субъект правовых отношений, сознательно принимающий решения и отвечающий за свои поступки. В медицине главная характеристика личности - это степень ее психического здоровья, наличие патологий или акцентуаций. Врачу важно знать, как влияют те или иные качества личности на течение соматических (телесных) заболеваний и как последние, в свою очередь, могут изменять свойства личности.

В отечественной педагогике советского периода личность рассматривалась преимущественно как предмет проектирования и направленного формирования. Последствия такого одностороннего технократического подхода еще не полностью преодолены в отечественной школе, но тенденции к пониманию учебно-воспитательного процесса как сотрудничества, взаимодействия личностей педагога и учащегося получают все большее распространение. Подробнее мы проанализируем эти вопросы после рассмотрения основных проблем психологии личности.

Контрольные вопросы и задание

1. Перечислите некоторые науки, в категорийном аппарате которых понятие личности занимает важное место.
2. Какие ключевые характеристики личности выступают на первый план в философии, этике, юриспруденции, медицине?
3. В чем проявляется ограниченность трактовки личности в отечественной педагогике советского периода?

3.1.2. Личность как психологическая категория

Термин "личность" используется в психологии как в широком, так и в узком смысле. В первом случае под личностью имеется в виду "... совокупность психологических качеств, которые характеризуют каждого отдельного человека... В этом широком смысле термин личность включает в себя такие понятия, как характер, темперамент и способности, соответствующие трем ее частным аспектам" [Мейли Р. - 1975. - С. 197]. Приведем еще несколько определений: "Термин "личность" охватывает, таким образом, ансамбль психической организации человеческого индивида" [Нюттен Ж. - 1975. - С. 23]; личность -



інтегрована організація всіх пізнавальних, афективних і фізических характеристик індивіда, отличающих его от других людей [Eysenk G. - 1948]; предельно широко и определение личности как воедино связанной совокупности внутренних условий, через которые преломляются все внешние воздействия [Рубинштейн С.Л. - 1973. - С. 242].

В узком смысле под личностью понимают то, что в наибольшей степени определяет психологическую сущность человека или природу человеческой психики, трактуемую по-разному в разных подходах. Можно указать лишь несколько общих положений о личности, которые принимаются почти всеми авторами. "Одно из них состоит в том, что личность представляет собой некое неповторимое единство, некую целостность. Другое положение заключается в признании за личностью роли высшей интегрирующей инстанции" [Леонтьев А. Н. - 1975. - С. 160]. Взгляды на то, что выполняет роль цементирующего эту целостность начала, очень разнятся в разных подходах. Выделим среди них четыре основных направления.

1. В психологических подходах, берущих свое начало в марксистской философии, французской социологической школе и в некоторых других, под личностью имеют в виду социальное качество индивида, "индивидуальную форму существования и развития социальных связей и отношений" [Анцыферова Л. И. - 1981. - С. 4]; "определяемое включенностью в общественные отношения системное качество индивида, формирующееся в совместной деятельности и общении" [Психология... - 1990. - С. 193]. Хотя указанные подходы могут существенно различаться между собой, прежде всего, трактовкой роли активности самого субъекта общественных отношений в процессах формирования его личности, на первый план неизбежно выступает общественно-историческая детерминация этих процессов [Мясищев В.Н. - 1982. - С. 35 и др.].

2. Если личность рассматривать, прежде всего, как продукт включения человека в общественные отношения и приобщения его к культурным нормам и ценностям, то без ответа остается вопрос об источниках самой культуры и общественного развития. Человек не только потребляет материальные и духовные ценности, но и сам делает в них вклады. Эти вклады тем крупнее и значительнее, чем значительнее личность человека. Поэтому в ряде философских и психологических направлений (персонализм, гуманистическая психология, экзистенциализм и др.) на первое место среди конституирующих личность свойств выдвигают творческое, порождающее начало, хотя природа этого начала трактуется в разных подходах весьма различно. Но создавая нечто значимое для других, человек создает значимое для самого себя, изменяет себя, творит свою личность. Можно сказать, несколько перефразируя С. Л. Рубинштейна, что личность есть форма непрерывного выхода человека за пределы самого себя.

3. Многие авторы в определении личности на первое место ставят ее индивидуальную неповторимость и уникальность. Так, Дж. Гилфорд считает, что личность индивида есть специфическое созвездие черт. Этот подход часто тесно переплетается с пониманием личности как источника творчества, ибо именно уникальность и неповторимость личности делает ее носителем уникального опыта и потенциальным творцом нового, оригинального в культуре.

4. И. Кант утверждал, что человек становится личностью благодаря самосознанию, позволяющему ему подчинить свое "Я" нравственному закону. В центре многих психологических подходов ставится изучение самосознания и "Я" как формы переживания человеком своей личности [Леонтьев Д. А. - 1993]. У. Джемс задал традицию выделения двух аспектов "Я" - "Я" познающее (чистое эго) и "Я" познаваемое, которое он назвал эмпирической личностью. В последней выделяется физическая или материальная личность, социальная и духовная личности [Джемс У. - 1991. - С. 81 - 86].

В каждом из обозначенных четырех подходов можно выделить бесчисленное множество конкретных вариантов понимания личности, часто противостоящих друг другу в ключевых моментах. "В психологии столько определений личности,



сколько психологов занимается ее изучением" [Personality... – 1994. – С. 108]. Поэтому необходимо помнить, что ни одно определение личности не может считаться исчерпывающим или хотя бы фиксирующим главные, наиболее существенные особенности такого сложного и многопланового образования, каким выступает личность в психологии. В зависимости от решаемых исследовательских или прикладных задач и используемых при этом средств, на первый план неизбежно будут выступать разные аспекты понятия "личность".

Контрольные вопросы и задание

1. В чем состоит узкое и широкое понимание личности в психологии?
2. Сформулируйте два утверждения о личности, которые принимаются практически всеми психологами.
3. Какие особенности личности выделяются в качестве наиболее существенных в различных психологических подходах?
4. Существует ли универсальное определение личности, от которого можно было бы отправляться при решении любых исследовательских или прикладных задач в психологии?

3.1.3. Личность и деятельность

С позиции сторонников деятельностного подхода в психологии личность есть наиболее полное выражение субъективного полюса деятельности, она порождается деятельностью и системой отношений с другими людьми. Личность – это особое социальное качество индивида, не сводящееся к простой совокупности его прошлого опыта или индивидуальных особенностей. И прошлый опыт, и индивидуальные черты, и генотип человека представляют собой не основу личности, а ее предпосылки, условия становления и развития личности. "Одни и те же особенности человека могут стоять в разном отношении к его личности. В одном случае они выступают как безразличные, в другом – те же особенности существенно входят в ее характеристику" [Леонтьев А.Н. – 1975. – С. 165]. Может случиться так, что физически сильный ребенок привыкнет решать конфликтные ситуации с помощью силы и будет развивать это свое качество в ущерб другим, например интеллекту или умению понимать чувства других людей. Тогда указанная особенность человека (физическая сила) обязательно войдет в структуру его личности и станет существенной детерминантой того типа отношений, в которые входит данный человек с другими людьми. Но это же качество может остаться простым фоном, не повлиявшим существенно на ход развития личности.

Аналогичные утверждения можно сделать и о таких качествах, как красота или уродство, особенности темперамента и даже природные свойства ума, художественная одаренность и т.п. Не определяют прямо характера личности и внешние условия жизни – богатство или бедность, уровень образования и т.д.



Все эти качества могут влиять только косвенно, ограничивая или расширяя поле выбора, в рамках которого человек сам строит свою личность, совершая активную деятельность и входя в определенные отношения с другими людьми.

Деятельностный подход решительно отвергает "теорию двух факторов", согласно которой личность есть некоторый усредненный результат влияния биологических особенностей самого человека (генотип) и социальных, средовых воздействий. Оба эти фактора являются вторичными, внешними, и их влияние опосредствуется активным выбором субъекта деятельности. В отличие от индивида, личность не "предсуществует" деятельности, она формируется в ходе самой деятельности, творит самое себя. Источник развития личности лежит в ее внутренних противоречиях, разрешение которых тем или иным способом преобразует саму личность. Развитие личности – это отнюдь не равномерное поступательное движение: в нем есть кризисные периоды и переломные моменты, возможны распад и деградация.

Но в чем же заключается единство и целостность личности, если ее описывать на языке деятельности? Что изменяется в ходе ее развития? Ядро личности в теории деятельности – это совокупность действенных отношений человека к миру, т. е. отношений, реализуемых в деятельности и обнаруживающих себя в ее мотивах, поэтому основой личности является иерархическая структура ее мотивов. Но мотив в анализируемой концепции – это предмет, который побуждает деятельность и на овладение которым она направлена. Для того чтобы предмет и исходящее от него побуждение были представлены субъекту деятельности на сознательном уровне и могли направлять процесс целеобразования, они должны приобрести субъективную форму своего существования. Это становится возможным благодаря наличию у мотива смыслообразующей функции. Именно динамические системы смыслов рассматриваются многими последователями концепции А.Н.Леонтьева в качестве основного личностного образования, т. е. личности в узком смысле слова в используемой нами терминологии (А.Г.Асмолов, Л.В.Бороздина, Б. С. Братусь, Д. А. Леонтьев, В. В. Столин, Е. В. Субботский и др.).

О личности можно говорить лишь тогда, когда обнаруживается соподчинение мотивов с выделением в качестве главных, доминирующих социальных мотивов, регулирующих отношения с другими людьми [Божович Л.И. – 1968]. Происходит это впервые в дошкольном возрасте и хорошо иллюстрируется известным примером под названием "феномен горькой конфеты".

Экспериментатор просит ребенка 5 – 6 лет решить невыполнимую задачу – достать далеко расположенный предмет, не вставая со стула, после чего выходит из комнаты и наблюдает за его поведением через полупрозрачное зеркало. Некоторые дети так и не решают задачу, а другие нарушают инструкцию: встают со стула, достают предмет и возвращаются на место. Когда вернувшийся в комнату экспериментатор начинает хвалить ребенка за успешное решение такой трудной задачи и дает ему в награду конфету, некоторые дети отказываются ее брать и начинают плакать – конфета оказалась "горькой". Природа этого феномена в том, что в условиях конфликта мотивов ребенок проявил слабость и допустил победу эгоистического мотива (желание получить поощрение и награду) над социальным (соблюдение правил и норм поведения, заданных авторитетным взрослым), что позже породило недовольство собой, ибо процесс построения иерархии мотивов уже начался, хотя, как показывают результаты этого опыта, и не завершился.

Второй узловым момент в развитии личности – появление самосознания, ведущего к тому, что человек начинает сознательно и целенаправленно "строить себя". Появляется избирательное отношение к своему прошлому опыту – что-то из него активно отвергается, что-то остается нейтральным, а что-то утверждается в качестве высшей ценности. Человек способен "сбросить с себя груз своей биографии" и как личность родиться заново. Можно выделить три основных параметра личности: широта связей человека с миром, степень их иерархизированности и общая их структура. Более детальный анализ и соответствующие примеры – в последующих параграфах.



Контрольные вопросы и задания

1. Как определяется личность в психологической теории деятельности, что составляет ядро личности?
2. Почему личность не может быть сведена к совокупности прошлого опыта человека и его индивидуальных особенностей?
3. В чем состоит "теория двух факторов" о роли генотипа и среды в формировании личности и почему она отвергается в психологической теории деятельности?
4. Назовите два узловых момента в онтогенетическом развитии личности.
5. Перечислите некоторые параметры, характеризующие уровень развития личности.

3.1.4. Личность, индивид, индивидуальность

Животное и новорожденный младенец представляют собой высокоинтегрированные, неделимые системы, обладающие телесной и психологической целостностью, неповторимым единством физиологических и психических качеств. Эту целостность называют обычно индивидом (в случае животного – особью). Многие "индивидуальные" (в терминологии Б.Г.Ананьева) свойства являются генетически заданными, другие формируются прижизненно под влиянием наследственных и средовых факторов в результате активной жизнедеятельности индивида.

Указанные свойства имеют иерархическое строение. На каждом уровне организации индивида (физическом, биохимическом, соматическом, индивидуальном и т.д.) формируется своя целостная система, отвечающая за его устойчивое, сбалансированное функционирование. Совокупность взаимосвязанных уровней, обеспечивающих все стороны функционирования индивида как целого, В. С. Мерлин предложил назвать "интегральной индивидуальностью". Личность может рассматриваться как один из высших уровней интегральной индивидуальности.

На каждом уровне действуют свои закономерности (физические, химические, биологические и т.д.), но при этом высшие уровни располагают определенными возможностями для подчинения низших уровней, вернее, включения их в решение задач, возникающих на высших уровнях. Возможны и обратные отношения. Функция интегральной индивидуальности как целого и заключается в поддержании устойчивого динамического равновесия между разными уровнями [Мерлин В.С. – 1981].

Поскольку проблема взаимоотношения между уровнями интегральной индивидуальности имеет многочисленные выходы на воспитание и обучение, рассмотрим эти вопросы несколько подробнее. Отметим только, что выделение уровней носит в определенном смысле условный характер, ибо резких границ между ними часто не существует. Например, уровень первичных "индивидуальных" свойств является фактически переходным от уровня организма к уровню индивида.



Физическая индивидуальность

Такие характеристики, как рост, вес тела, прочность костей, сила и скорость сокращения мышц, расположение центра тяжести, давление крови, объем легких и др., тесно взаимосвязаны друг с другом и изменение одних ведет к изменению других. Но эти параметры неизбежно влияют и на работу других уровней. Большая масса тела, например, тесно связана с биохимическими сдвигами и изменениями в работе гормональной системы. Она может повлиять на привлекательность человека и, как следствие, привести к изменению его отношений с другими людьми, что, в свою очередь, может вызвать изменения характера и т.д. Большой рост или размеры тела вызывают дополнительные расходы на питание, одежду, обувь, что требует больших заработков и может повлиять на выбор профессии, рабочего поста и т.д.

Биохимическая индивидуальность

Существование особых закономерностей протекания биохимических процессов, неповторимой структуры белка в каждом организме, особенностей строения всех типов тканей давно доказано специальными биохимическими исследованиями. Этот тип индивидуальности является весьма устойчивым и мало изменяется в течение жизни. Известно, что чужеродный белок отторгается организмом, а любой биохимический сдвиг, вызванный искусственно, ведет к многочисленным, часто весьма негативным последствиям. Естественные изменения, например перестройка обменных процессов в периоды полового созревания, беременности, старения и т.п., протекают под контролем генетических факторов и неизбежно вызывают многочисленные последствия на всех уровнях интегральной индивидуальности, включая и такой устойчивый и мало изменяющийся под влиянием других уровней, как темперамент.

Соматическая индивидуальность

Этот уровень отвечает прежде всего за взаимосвязанную работу отдельных органов и их интеграцию в целостный организм. Ясно, что гипофункция, например печени или легких, ведет к многочисленным изменениям в функционировании других органов даже при отсутствии выраженной патологии, т. е. соматического заболевания. Наиболее тесно данный уровень индивидуальности связан с двумя предыдущими, но легко прослеживаются его связи и со всеми другими уровнями. Например, физическое здоровье и красота человека могут влиять на развитие его личности, но не прямо, а через те отношения, в которые вступает или не может вступить человек с другими людьми, через те формы деятельности, которые могут быть доступны или недоступны ему.

Первичные индивидуальные свойства (возрастно-половые)



С возрастом человек изменяется – одни функции содружественно развиваются или деградируют, изменение других подчиняется принципу взаимной компенсации. При этом подавлять, стимулировать или взаимно компенсировать друг друга могут свойства, конституирующие один и тот же или совсем разные уровни интегральной индивидуальности. Периоды особенно острой разбалансировки психофизиологических функций и социального статуса могут сопровождаться (и, как правило, сопровождаются) кризисами в развитии личности, завершающимися формированием новой целостности, создающей условия для дальнейшего развития человека.

Особенно показательны драматические изменения, происходящие на всех уровнях индивидуальности в процессе смены половой идентификации ("переделки" пола), обычно осуществляемой по медицинским или психологическим показаниям. При этом хирургическая операция и гормональная терапия, приводящие к изменению пола на таком уровне интегральной индивидуальности, как организм, не приводят к автоматическим изменениям на уровнях индивида и личности. Должны измениться одежда, имя, должны быть усвоены новые манеры поведения, создана иная система ценностей и моральных ориентиров. И самое главное – индивид должен освоить новую социальную роль и должен быть принят в этой роли другими членами общества. Процессы такой перестройки требуют длительного времени, специальных усилий и отнюдь не всегда заканчиваются вполне успешно.

О важности целенаправленной работы врача, воспитателя и самого субъекта над перестройкой своей индивидуальности в случаях смены пола свидетельствуют уже сами этапы движения к новой целостности. Вначале должен быть осуществлен выбор идеала мужественности или женственности, т. е. выбор образца для подражания. На втором этапе осуществляется имитация модели, в том числе манер, мимики, жестов, костюма и т.д. На третьем этапе идет подгонка, коррекция модели под свои индивидуальные особенности – отбрасывание отдельных черт и утверждение других, идет смена ценностей и нравственных установок. На этом этапе возможна не только корректировка, но и смена идеала, если он входит в существенное противоречие с индивидуальными особенностями субъекта. Из сказанного видно, что всякий процесс формирования новой целостности носит двунаправленный характер [Белкин А. И. – 1982].

Индивидуально-типические свойства (конституция, нейродинамика, функциональная асимметрия)

Наиболее известные классификации типов строения тела принадлежат Э. Кречмеру (астеник или лептосоматик, пикник, атлетик и диспластик) и У. Шелдону (эндоморфный, мезоморфный и эктоморфный). В многочисленных работах были получены данные о связи телесной конституции и темперамента, хотя связь эта не столь однозначна, как это представлялось по результатам первых исследований. Нейродинамика характеризуется скоростью возникновения, развития и протекания нервных процессов, их силой, лабильностью и другими показателями. Они прямо определяют многие свойства темперамента человека и косвенно (как и конституция) влияют на формирование характера и личности. Более развернуто эти вопросы будут освещены в п. 3.2.5. Под функциональной асимметрией имеется в виду доминирование одного из парных органов, которые работают в тесной взаимосвязи друг с другом. У большинства людей ведущим полушарием мозга является левое, ведущей рукой – правая, ведущим глазом – правый и т.д. Имеются некоторые данные в пользу того, что левши часто более одарены в моторной сфере, чем правши, а люди с ведущим правым полушарием мозга являются в большей степени художниками, чем мыслителями. Но нельзя забывать, что любая особенность человека может косвенно влиять на формирование черт его характера и личности, через оценку (позитивную или негативную) в социальной микро- или макросреде.



Вторичные индивидуальные свойства (темперамент)

Под темпераментом чаще всего понимают совокупность динамических характеристик поведения человека, проявляющихся в общей активности (объем взаимодействий человека с окружением, инициативность, готовность к действию), в особенностях моторики (темп, ритм, быстрота, общее количество движений, их амплитуда) и в эмоциональности (впечатлительность, импульсивность, эмоциональная возбудимость, скорость возникновения эмоций, их сила, скорость изменения их знака – положительного на отрицательный и наоборот, модальность доминирующих эмоций). Темперамент детерминирован в основном генетически. Он может в ряде случаев оказывать существенное влияние на выбор профессии, выработку оптимального индивидуального стиля деятельности и косвенно на формирование личности и социальный статус человека. Подробнее эти вопросы будут рассмотрены в п. 3.2.5.

Вторичные индивидуальные свойства (задатки)

Задатки – это анатомо-физиологические особенности нервной системы и телесной организации человека, выступающие как индивидуально-природные предпосылки успешного формирования способностей. Они являются лишь одним из условий развития способностей и потому не могут однозначно предопределять их, но без задатков способности в принципе не могут возникнуть. Таким образом, задатки прямо влияют на формирование способностей и косвенно на характер, личность и социальный статус человека. В свою очередь, востребованность задатков, реализация их в жизни индивида зависят от более высоких уровней "интегральной индивидуальности". Следует обратить внимание на связь задатков с возрастом как важнейшим "индивидуальным" свойством человека. Для успешной реализации задатков существуют специальные возрастные периоды, когда формирование той или иной способности может протекать наиболее успешно. Такой оптимальный возрастной период называется сензитивным.

Характер

Характер, как мы отмечали выше, часто рассматривается в качестве подструктуры личности в широком смысле слова. Определить его можно как индивидуальное сочетание устойчивых психических особенностей человека, задающих типичный для данного субъекта способ поведения и эмоционального реагирования в определенных жизненных обстоятельствах. В отличие от темперамента, который отвечает за формально-динамическую сторону поведения и эмоционального реагирования, характер влияет на выбор целостных поведенческих актов с учетом их содержательной стороны. Но то содержание, в контексте которого осуществляется выбор в данном случае, отличается от содержания, которое осуществляется на личностном уровне при совершении поступка (подробнее см.: п. 3.2.6).

Из всех рассмотренных уровней интегральной индивидуальности характер наиболее тесно связан с личностью в узком смысле слова, хотя они и не предопределяют сколько-нибудь однозначно друг друга. У "высокой" личности может быть плохой характер, а человек с "золотым" характером может оказаться достаточно "мелкой" личностью. Отношение между личностным выбором и выбором, осуществляемым на уровне такой целостности, как характер, аналогично



отношению между выбором жизненных целей и путей их достижения или между стратегией и тактикой утверждения основных жизненных ценностей.

Разумеется, цель не абсолютно безразлична к средству ее достижения; всякое средство – это тоже своего рода промежуточная цель, но между ними существует достаточно большой "зазор", что позволяет говорить о существовании двух разных реальностей, разных уровней "интегральной индивидуальности": в одних выборах реализуется личность человека, в других проявляется его характер.

Характер человека может изменяться как "сверху" (изменения социального статуса, развитие или деградация личности), так и под влиянием нижележащих структур (соматическое заболевание, старение или гормональный сдвиг).

Способности

В отличие от задатков, способности представляют собой уже сформировавшиеся и готовые к использованию системы функциональных органов, могущие обеспечить успешное овладение новыми для человека видами деятельности и поведения. У животных, как правило, имеются готовые морфофизиологические структуры (органы), реализующие видовые формы поведения, в то время как функциональные органы человека складываются прижизненно на основе задатков в ходе совместно-разделенной с другими людьми деятельности. Целостная система таких функциональных органов суть индивидуально-психологические особенности человека, являющиеся субъективным условием успешного осуществления деятельности. Поскольку деятельность, в ходе которой только и могут быть сформированы способности, имеет культурно-историческую природу, сами способности относятся к уровню социального индивида, т. е. выступают подструктурой личности.

И все-таки способности как определенный уровень "интегральной индивидуальности" следует отличать от того уровня, который мы называли личностью в узком смысле слова и на котором осуществляется выбор основных жизненных ценностей, определяющих цели и смысл человеческого существования. Как и характер, способности отвечают скорее за процессуальную сторону, относятся в большей мере к средствам и способам достижения целей, выбранных на другом уровне. Разумеется, наличие тех или иных способностей или знание о возможности их формирования влияют на выборы, осуществляемые на личностном уровне, но не прямо и отнюдь не однозначно.

Мы уже отмечали зависимость способностей от задатков, но столь же радикально их развитие зависит от интересов и мотивации, побуждающей человека к деятельности, в ходе которой конкретные способности могут быть сформированы. В свою очередь, без высокого уровня развития специфически человеческих способностей не может быть подлинно высокой и нравственной личности.

Личность (в узком смысле слова)

Личность в узком смысле можно определить как уровень "интегральной индивидуальности", на котором осуществляются самые главные жизненные выборы, принимаются решения, имеющие судьбоносное значение для индивида. Только при принятии таких решений может быть выявлена подлинная система жизненных ценностей человека, утверждены его представления о своем жизненном предназначении и смысле существования. На этом уровне всегда дается ответ на



вопрос: ради чего осуществляется данный поступок или деяние? На других уровнях – на вопрос: что и как надо сделать, чтобы поступок стал реальностью? Личность в узком смысле слова – это духовный индивид, человек, живущий в широком контексте культуры и общечеловеческих ценностей, обладающий совестью и честью, убеждениями и идеалами, достоинством, чувством долга и ответственности (ср.: "духовная личность", по У. Джемсу).

О личностном выборе можно говорить, если его осуществляет свободный, ответственный и сознательно действующий человек. Поступок, деяние не могут совершаться по принуждению, под давлением обстоятельств или в условиях неясного сознания; они не могут быть результатом автоматического действия или перекладывания ответственности за принятое решение на другого человека. В поступке в наибольшей степени выражен момент самодетерминации [Леонтьев Д. А. – 1993. – С. 33], он представляет собой акт творения личностью самой себя, произвольного изменения ценностей и жизненных смыслов.

Видимо, не каждый человек вообще способен осуществлять личностные выборы, и тогда правомерно поставить вопрос об отсутствии у него такого уровня "интегральной индивидуальности", как личность в узком смысле. Это дает основание некоторым психологам утверждать, что не всякий взрослый человек обязательно является личностью (С.Л.Рубинштейн, В.В.Давыдов и др.).

Социальный статус

В структуре "интегральной индивидуальности", по В. С. Мерлину, социальный статус определяется как совокупность взаимосвязанных особенностей и черт человека, вытекающих из принадлежности его к конкретным социальным группам (формальным и неформальным) и социально-историческим общностям (нация, народность, класс и т.п.). Зависимость свойств личности от социальных макро- и микроситуаций развития, системы взаимоотношений человека с другими людьми мы неоднократно отмечали выше. Но столь же очевидны и обратные зависимости. В многочисленных исследованиях показано влияние тех или иных индивидуальных, личностных и даже телесных свойств человека на возможность стать формальным или неформальным лидером, вызывать симпатию и готовность к совместным действиям у других людей, вообще играть определенную социальную роль.

Связи и влияния такого рода всегда носят двунаправленный характер. Одни и те же индивидуальные особенности могут положительно или отрицательно повлиять на возможность человека занять то или иное место в группе в зависимости, например, от уровня зрелости группы и многих закономерностей групповой динамики. Так, выраженность интроверсии-экстраверсии и социальный статус коррелируют между собой в группах первокурсников и не коррелируют в студенческих группах на старших курсах [Перкова О. И., Обозов Н.Н. – 1973].

Не следует думать, что уровень "интегральной индивидуальности", занимающий в описанной иерархии более высокое место, обязательно вносит более существенный вклад в функционирование целостной системы интегральной индивидуальности конкретного человека. В лучшем случае можно говорить лишь о тенденциях, характеризующих основную линию исторического или онтогенетического развития человека. Действительно, обычно вышележащий уровень "подчиняет" себе нижележащие и реализует свои цели с опорой на закономерности их функционирования. Но у разных людей или даже у одного и того же человека в разные периоды его развития и в разных жизненных обстоятельствах доминирующую роль в этой целостности может играть практически любой из уровней.

Биохимические сдвиги, происшедшие в организме наркомана или алкоголика, могут сделать поиск вещества для восстановления биохимического равновесия главным



смыслом существования человека, а его отношения с другими людьми превратятся при этом в простое средство удовлетворения потребности в наркотиках или алкоголе. Такого рода процессы неизбежно вызывают разрушение личности. Сильные деформации личности может вызвать доминантное положение таких мотивов, как стремление быть сильным, здоровым или красивым, если их доминирование не временно или ситуативно и если таким образом сила, здоровье, красота превращаются в самоцель. Дон Жуан также дает нам пример личностной деформации, возникающей вследствие того, что нормальное (в определенный период жизни) доминирование интереса к людям другого пола сохраняется слишком долго и превращается в ведущую черту личности.

Роль "интегральной индивидуальности" как некой целостности и заключается в обеспечении сбалансированного функционирования всех ее уровней, каждый из которых время от времени выходит из равновесного состояния, но система в целом должна его сохранять. Нормальное онтогенетическое развитие человека предполагает смену ведущих уровней интегральной индивидуальности. Но у взрослого, полноценно сформировавшегося человека в качестве ведущего должен выступать уровень личности в узком смысле. Подчинение всех интересов человека задаче завоевания максимально высокого социального статуса делает личность столь же однобокой, как и доминирование пищевой потребности над всеми другими.

Контрольные вопросы и задания

1. Каково соотношение понятий "индивид" и "личность"?
2. Являются ли свойства индивида генетически заданными или они могут формироваться и изменяться прижизненно?
3. Что такое "интегральная индивидуальность" и какие подуровни можно в ней выделить?
4. Какова функция "интегральной индивидуальности" как целостного образования?
5. Приведите пример, когда те или иные изменения на одном уровне "интегральной индивидуальности" приводят к существенным изменениям на других уровнях.
6. Какие индивидные свойства относятся Б. Г. Ананьевым к "первичным" и "вторичным"?
7. Объясните, почему темперамент и задатки относятся к числу свойств индивида, а характер и способности – к свойствам личности?
8. Все ли люди, по вашему мнению, обладают такой подструктурой "интегральной индивидуальности", как "личность в узком смысле слова"?
9. Всегда ли более высокие уровни "интегральной индивидуальности" выступают в качестве ведущих по отношению к нижележащим?
10. Почему постоянное доминирование подструктуры, названной "социальным статусом", ведет к такому же однобокому развитию личности, как и преобладание одного из низких уровней иерархии?



3.2. СТРОЕНИЕ ЛИЧНОСТИ

3.2.1. Вводные замечания

Говоря о строении личности, чаще всего имеют в виду ее широкое понимание, иногда настолько широкое, что психология личности практически совпадает по содержанию со всей психологией. Так, получившая широкое распространение "карта личности" [Платонов К. К. – 1983] включает способности, черты характера, темперамент, особенности всех психических процессов, социальную и профессиональную направленность и даже прошлый опыт и уровень культуры. Теоретическим обоснованием такой сверхширокой трактовки личности может служить так называемый личностный подход, получающий большое распространение в психологии. Согласно этому подходу, нет, например, мышления вообще, а есть мышление конкретной личности, и мы ничего не сможем узнать, по существу, об этом процессе без знаний о самой мыслящей личности.

Суть такого подхода хорошо сформулировал С.Л.Рубинштейн: "Вся психология человека... является психологией личности", поскольку, во-первых, любые индивидуальные особенности психических процессов определяются особенностями личности в целом; во-вторых, любая психическая функция развивается не по самостоятельным линиям, а в тесной зависимости от общего развития личности; в-третьих (и это главное), у человека психические процессы "не остаются только процессами, совершающимися самотеком, а превращаются в сознательно регулируемые действия или операции, которыми личность как бы овладевает и которые она направляет на разрешение встающих перед ней в жизни задач" [Рубинштейн С. Л. – 1989. – Т. 2. – С. 95-96].

В психических процессах проявляются психические свойства личности, а сами психические процессы, в свою очередь выполняя определенную роль в жизни личности, переходят в ее свойства. Поэтому они не должны изучаться в отрыве друг от друга. Изучение психологической стороны деятельности, продолжает С. Л. Рубинштейн, "является не чем иным, как изучением психологии личности в процессе деятельности" [там же. – С. 98]. В контексте сказанного представляется справедливым выделение в личности двух основных составляющих – потребностно-мотивационной и познавательной сфер личности. В первую входят потребности, мотивы, интересы, эмоции, воля, задатки и способности, темперамент и характер; во вторую – ощущения, восприятие, внимание, память, представления, воображение, мышление.

Но простое отнесение, например, восприятия к познавательной сфере личности само по себе не обеспечивает реализацию личностного подхода при его изучении. Такой подход требует всестороннего учета свойств личности как целого при планировании, проведении и интерпретации результатов любого исследования, обследования или воздействия на личность. Психологическая характеристика личности как целого или описание психического облика личности предполагает выделение и изучение таких ее подструктур, которые вносят наиболее существенный вклад в функционирование этого целого, являются высшими формами интеграции свойств личности в узком смысле слова, создают ее неповторимый индивидуальный облик.

Фактически вопрос стоит о единицах анализа личности или клеточках, из которых строится личность и которые сохраняют свойства целого. В различных психологических концепциях в качестве таких клеточек чаще всего выступают образования, побуждающие человека к активности и задающие направление такой активности: бессознательные влечения, потребности и квазипотребности, мотивы, отношения, диспозиции и установки, направленность. Все авторы, изучавшие личность, подчеркивают, что данные "единицы" объединяются в сложные динамические и, как правило, иерархические системы, которые способны к саморазвитию. Поэтому правильнее с самого начала говорить о системе мотивов, системе отношений и т.д. В некоторых случаях выделяются промежуточные



структуры, взаимодействующие и даже конфликтующие между собой (наиболее яркий пример - "Оно", "Я" и "Сверх-Я" в психоанализе).

Во всех направлениях специальное внимание уделено анализу самосознания и подструктур "Я", выполняющих особую роль в процессах интеграции личности. Ниже мы рассмотрим результаты ряда исследований образующих личности, включая способности и характер, определения которых были даны в предыдущем параграфе.

Контрольные вопросы и задание

1. В чем суть личностного подхода в психологии?
2. Какие две сферы выделяются в личности при самой широкой ее интерпретации?
3. Перечислите основные единицы анализа личности. Почему они называются динамическими образованиями?

3.2.2. Потребности и мотивы

В психологической теории деятельности потребность рассматривается как состояние живого организма, нуждающегося для своего существования в чем-то, находящемся за пределами его самого и называющегося предметом потребности. Такое состояние является источником активности, но характер активности зависит от того, произошел ли акт узнавания потребностью своего предмета, иными словами, произошло ли "опредмечивание потребности" (см. п. 2.1.1). "Неопредмеченная потребность" может побуждать и направлять только поисковую активность, которая должна завершиться нахождением предмета потребности, выступающего с этого момента побудителем и стимулятором деятельности. "Опредмеченная потребность" называется мотивом. Мотив не обязательно является внешним материальным объектом (пища, сексуальный партнер, книга и т.п.), это может быть и умственный конструкт (идеал, проект строящегося дома, психическое состояние, которое субъект хочет пережить, и т.п.).

Еще одна важная функция мотива, которая имеет прямое отношение к психологии личности, - это функция смыслообразования. Каков мотив деятельности, таков и ее смысл и смысл ее результата. Смысл действия - это отношение мотива деятельности к цели действия. Смысл есть концентрированное выражение действительного отношения человека к реальности, деятельности и к самому себе ("значение для меня"). Многие современные исследователи личности рассматривают "динамические смысловые системы" в качестве основных структурных элементов личности (А. Г. Асмолов, Л. В. Бороздина, Б. С. Вратусь, Д. А. Леонтьев, В. В. Столин, Е. В. Субботский, В. А. Петровский и др.).

Деятельность побуждается не одним мотивом, а сложным их сочетанием, поэтому в любой деятельности принято выделять ведущий мотив (именно он выполняет



функцию смыслообразования) и подчиненные мотивы, которые выполняют стимулирующую функцию и поэтому часто называются мотивами-стимулами.

Потребности и мотивы могут побуждать субъекта к действию не только по овладению объектом, но и по избеганию его. Во втором случае говорят, что объект имеет отрицательную валентность. В простых случаях положительная валентность объекта может прямо определяться обострением биологической потребности организма. Если в течение нескольких дней давать крысам пищу, лишенную витамина В, а затем предложить им на выбор несколько видов пищи, как содержащей, так и не содержащей витамин В, то крысы быстро обучаются выбирать пищу с витамином В [Нюттен Ж. – 1975. – С. 28]. Отрицательная валентность чаще всего связана с исходящей от объекта угрозой жизни, здоровью, возможностью пережить неприятные ощущения (например, боль), снизить свой социальный статус и т.д.

Но валентности того или иного объекта или ситуации не остаются одинаковыми для одного и того же человека и тем более для разных людей; они зависят от многих внутренних факторов. Пища перестает иметь высокую положительную валентность, если человек сыт, а склонность к риску, желание испытать себя или продемонстрировать свои достоинства перед другими людьми могут пересилить чувство опасности, боязнь боли или неудачи. Вопрос о валентности неудачи также очень сложен. У одних испытуемых задачи, с которыми они не справились, вызывают реакцию избегания, а для других приобретают особую привлекательность вследствие желания исправить ошибку и проверить свои возможности. Некоторые испытуемые избегают ситуаций, где успех несомненен, а предпочитают трудные задачи. Как правило, такое поведение свойственно людям с высоким уровнем интеллекта и креативности [там же. – С. 35]. Для них также характерно доминирование мотивации стремления к успеху над мотивом избегания неудач [Radford J. & Burton A. – 1974].

Представляет интерес феномен так называемого полевого поведения (К. Левин), когда действие совершается субъектом главным образом под влиянием высокой положительной валентности объекта, а не за счет актуализации соответствующей потребности. Происходит "отщепление" валентности вещи от потребности, и объект как бы навязывает нам определенное поведение, а субъект подчиняется этому "давлению" в отличие от ситуации намеренного волевого действия. Человеку, оказавшемуся перед хорошо сервированным столом, трудно отказаться от "дегустации" блюд, даже если он совершенно сыт, а увидев белую нитку на темном костюме, трудно подавить в себе импульс снять ее, даже если человек вам совершенно незнаком (пример Б. В. Зейгарник).

Силу потребностей и мотивов можно измерять величиной препятствий, которые животное или человек готовы преодолеть для удовлетворения потребности. В экспериментальной ситуации сила мотивации может моделироваться величиной поощрения или наказания. В экспериментах на животных часто используется метод голодания или вынужденного сексуального воздержания для изменения пищевой или сексуальной потребности, а также изменения силы удара электрическим током для варьирования потенциала реакции избегания.

Интерес для педагогики представляют опыты по выявлению оптимальной силы мотивации при решении задач разной сложности. В экспериментах на животных и людях обнаружилось, что слишком сильная или слишком слабая мотивация негативно влияют на успешность решения задачи фиксированной сложности, что соответствует нашему повседневному опыту. Но неожиданным, на первый взгляд, является факт сдвига оптимума мотивации в сторону ее ослабления при решении задач большей сложности (закон Йеркса – Додсона). Этот результат может быть объяснен негативным воздействием сопровождающего состояние потребности эмоционального возбуждения, деструктивное влияние которого на деятельность тем сильнее, чем сложнее сама деятельность.



Закон Йеркса-Додсона не соблюдается, когда речь идет о познавательной мотивации. Чем сильнее познавательная мотивация у учащегося или у ученого, тем более сложные задачи они способны решить. У животных аналогом познавательной потребности выступает потребность в новых впечатлениях и ориентировке. Уровень развития этой потребности может служить критерием уровня развития психики. Так, у высших животных "познавательная" потребность во многих случаях успешно конкурирует с пищевой или сексуальной в борьбе за контроль над поведением. Но только у человека познавательная потребность может занять ведущее место во всей иерархической системе потребностей.

Другой важнейшей потребностью, которая лежит у истоков социализации человека и развития его личности, является потребность в общении. Она впервые проявляется у ребенка в возрасте нескольких недель в форме знаменитого комплекса оживления, специфической моторной и эмоциональной реакции на мать или человека, ее заменяющего. Именно благодаря потребности в общении у взрослого открываются возможности включать ребенка в разные формы совместной деятельности, обучать его человеческим способам удовлетворения своих биологических потребностей и формировать новые, специфически человеческие потребности. В самом обществе новые потребности появляются и развиваются через развитие новых форм материального и духовного производства.

В последнее время все большее число авторов начинают говорить о существовании у ребенка особой потребности в персонализации, т. е. потребности стать личностью и занять определенную позицию в человеческом сообществе [Петровский А. В., Петровский В. А. – 1983]. Эта гипотеза весьма правдоподобна, поскольку, только став полноценным членом общества, ребенок может удовлетворить все другие свои потребности, в том числе и органические. При этом следует подчеркнуть, что в ходе онтогенетического развития идет не простое добавление новых, социальных потребностей к уже существующим биологическим, а преобразуется вся система потребностей. Социальные способы и средства удовлетворения органических потребностей человека качественно изменяют сами эти потребности и предметы, способные их удовлетворить.

Среди различных классификаций потребностей и мотивационных тенденций наибольшую известность получили: классификация инстинктоподобных мотивационных диспозиций или склонностей, по Мак-Даугалу; психогенных потребностей, по Мюррею, и иерархия групп мотивов и потребностей, по Маслоу [Хекхаузен Х. – 1986].

Мак-Даугал выделил 18 мотивационных диспозиций: пищедобывание, отвращение, сексуальность, страх, любознательность, покровительство и опека, общение, самоутверждение, подчинение, гнев, призыв о помощи, создание (построение), приобретательство, смех (высмеивание кого-то), комфорт, отдых и сон, бродяжничество (перемещение в поисках новых впечатлений), телесные нужды (кашель, чихание, дыхание, дефекация и др.). Список Мюррея еще более обширный: агрессия, аффилиация (вхождение в общность), доминирование, достижение, защита, игра, избегание вреда и неудач, независимость, неприятие, осмысление, привлечение внимания к себе, поиск помощи, поиск понимания, покровительство, противодействие, стремление к порядку, сексуальные отношения, унижение, приобретение, познание, созидание, обучение и др.

Описание иерархии потребностей по А. Маслоу см. в п. 3.3.2 (гуманистическая психология); о диагностике потребностей см. п. 6.7.7.



Контрольные вопросы и задания

1. В чем различие между мотивом и потребностью?
2. Может ли "неопредмеченная" потребность побуждать деятельность?
3. Перечислите три функции мотива.
4. Как можно измерить силу мотивации?
5. Что такое оптимум мотивации и как он меняется с изменением сложности задач?
6. В чем состоит специфика потребностей человека, какие потребности свойственны только человеку?
7. Что такое полевое поведение, чем оно отличается от намеренного действия?
8. Назовите несколько потребностей, свойственных человеку, по классификации Г. Мюррея.

3.2.3. Эмоциональная сфера личности

Эмоции – это особый класс психических процессов и состояний, которые в форме непосредственно-чувственного переживания отражают значимость объектов и событий во внешнем и внутреннем мире человека для его жизнедеятельности. Они как бы изнутри регулируют поведение и деятельность, непрерывно соотнося их ход и промежуточные результаты с потребностями и мотивами и выполняя таким образом функцию текущей оценки.

Тесная связь эмоций с потребностями и мотивами хорошо схвачена формулой С. Л. Рубинштейна [1989. – Т. 2. – С. 142], суть которой состоит в том, что эмоции являются субъективной (психической) формой существования потребностей. Можно также сказать, что в эмоциях субъекту непосредственно открывается смысл происходящего в мире, в самом человеке и смысл его собственной деятельности.

Эмоции могут выполнять и другие важные функции [по: Виллюнас В.К. – 1984]:

побуждения (стремление пережить определенную эмоцию может стать особым мотивом деятельности);

стимулирования (чувства возмущения, обиды, гордости, ревности и т.п. могут подтолкнуть человека к выбору того или иного действия вопреки рационально принятому решению);

активации (повышение уровня возбуждения нервной системы и всего организма для мобилизации сил на решение задачи);

экспрессии (передача информации о своем состоянии другому человеку с помощью выразительных движений, поз, вегетативных реакций типа покраснения, побледнения, дрожи и т.п.);

эвристики (см. п. 4.2);

"аварийного" разрешения ситуации, осуществляемого, как правило, с помощью аффекта (агрессия, бегство, оцепенение).

Можно выделить несколько уровней проявления эмоциональной сферы личности [Рубинштейн С. Л. –1989. – Т. 2; Леонтьев А. Н. –1984]:



1. Органична афективно-емоціональна чутливість, зв'язана з обостренням або задоволенням органічних потреб (задоволення або незадоволення як емоційний тон окремих відчуттів, розлита безпредметна тоска або радість).
2. Афекти – стрімливо і бурно протікають емоційні процеси вибухового характеру, з різко вираженими руховими і вегетативними проявами, хід яких часто не підконтрольний суб'єкту.
3. Предметні емоції, переживані по приводу конкретних подій або в зв'язі з конкретними об'єктами. Вони поділяються на інтелектуальні (любопытства, здивування, новизни), естетичні (чуття краси, гармонії, ритму) і моральні (чуття сорому, справедливості, честі).
4. Чуття, які мають узагальнений і стійкий характер. Вони виникають як результат консолідації часто виникаючих предметних емоцій. Можливо любити людину і відчувати негативну емоцію, наприклад подразнення по приводу його конкретного вчинку. Сюди ж відносяться і такі загальні чуття, як чуття юмор, чуття возвищеного, чуття трагічного і т.п. Страсть відрізняється від чуття лише ступенем своєї вираженості і місцем, займає в загальному емоційному будові людини.
5. Настрій – розлите загальне емоційне стан, являється, скорше, не предметним, а особистим. Воно як би відображає цілісне уявлення суб'єкта про свої можливості і перспективи на певний період життя.
6. Іноді до емоційних процесів відносять і стрес, трактується як хронічне стан високої тривожності, забезпечує постійну мобілізацію організму для вирішення важкої життєвої задачі [Фресс П., Піаже Ж. – 1975. – С. 144]. Якщо така мобілізація не призводить до вирішення задачі і відмова від неї неможливий, то виникає дистрес з наслідками в формі невротів і соматичних захворювань (язви, інфаркти, онкологічні захворювання).

З наведених в даній класифікації емоційних процесів і станів для педагогіки особливо важливі чуття, зв'язуючі людей один з одним. В соціальної психології їх називають емоційними відносинами [Гозман Л.Я. – 1987] – це, наприклад, симпатія, любов, емпатія і др. В вітчизняній літературі все більш широке застосування отримує термін "аттракція" – збиральне позначення всіх видів позитивно забарвлених відносин одного людини до іншому конкретному людині.

На виникнення аттракції впливають зовнішні дані, соціальний статус, освіта, професія, особисті якості людини, компетентність в спілкуванні. Але при цьому "занадто" велика вираженість у людини позитивних якостей знижує аттракцію до нього. Важливе значення для виникнення симпатії мають такі, здавалося б, прості і легко освоювані прийоми поведінки, як вміння постійно дивитися в очі співрозмовнику, посміятися, знаходитися на невеликій відстані від співрозмовника, демонструвати відкритість і т.п. Але і тут аттракція знижується, якщо самовираження переходить за певні межі.

Для педагога може представляти інтерес типологія видів любові, запропонована Т. Кемпером [цит. по: Гозман Л.Я. – 1987]. Він виділяє два незалежних фактори: влада (здатність силою змусити зробити те, що вам зручно) і статус (бажання партнера по спілкуванню йти назустріч вашим вимогам).

Романтична любов – взаємний високий статус і взаємна висока влада, оскільки кожен партнер може "наказати" іншого, позбавив його проявів своєї любові.



Братская любовь – взаимный высокий статус и взаимно низкая власть, поскольку отсутствуют возможности к принуждению.

Харизматическая любовь – один партнер обладает и статусом и властью (тот, кто обладает харизмой), а другой – только статусом. Такие отношения могут наблюдаться в диаде "учитель – ученик".

Измена – один партнер обладает и статусом и властью, а другой – только властью.

Влюбленность (безответная) – один из партнеров обладает и статусом и властью, а другой может не обладать ни тем ни другим.

Поклонение (например, подросток поклоняется поп-звезде) – один партнер обладает статусом, не обладая властью, а другой не обладает ни тем ни другим.

Любовь между родителем и маленьким ребенком. Ребенок обладает высоким статусом и низкой властью, а родитель – низким статусом (поскольку любовь к нему еще не сформировалась), но высоким уровнем власти.

Понятие еще об одном типе эмоциональных отношений все чаще проникает в педагогическую литературу и в описание педагогической практики. Речь идет об эмпатии (вчувствовании). Термин этот широко используется в гуманистической психологии и определяется К. Роджерсом как состояние, позволяющее воспринимать внутренний мир другого человека с сохранением эмоциональных и смысловых оттенков. При этом недопустимо полное отождествление себя с другим человеком – "как будто становишься другим, но без потери ощущения "как будто" [Роджерс К. – 1984. – С. 325]. Практикующий эмпатию должен как бы временно жить другой жизнью. Этот прием может помочь в решении многих педагогических задач.

Контрольные вопросы и задания

1. Как связаны эмоции с потребностями и мотивами?
2. Перечислите виды эмоциональных явлений.
3. Назовите основные функции эмоций в жизнедеятельности.
4. При каких условиях стресс может вызвать невроз или соматическое заболевание?
5. Что такое аттракция?
6. Сконструируйте проблемную педагогическую ситуацию, для решения которой целесообразно было бы использовать эмпатию.

3.2.4. Воля



Мотив побуждает, стимулирует и придает смысл конкретной деятельности. Означает ли это, что человек никогда не совершает поступки, которые слабомотивированы или по крайней мере мотивированы слабее, чем конкурирующие с ними за поведенческий выход акты? Опыт показывает, что такие акты совершаются, и достаточно часто. Человек способен преодолевать свои желания или нежелания и принимать решение об исполнении, а затем и выполнять действие "мотивационно недостаточно обеспеченное". Но для того, чтобы описанный феномен имел место, необходимо: выбрать действие, создать побуждение для его выполнения и довести действие до конечного результата (т. е. не дать ему прекратиться на полпути) [Иванников В. А. – 1991]. Эти функции выполняет воля.

Дефицит "реализационной мотивации" может быть вызван наличием внешних и внутренних препятствий, конкурирующими мотивами, отставленностью во времени положительных результатов действия и неизбежным присутствием его негативных последствий и т.д. Если вопреки всем этим обстоятельствам человек принял решение о действии, то такое действие можно назвать волевым. В этом случае запускается механизм восполнения дефицита "реализационной мотивации". Согласно гипотезе В. А. Иванникова, психологическим механизмом волевой регуляции, обеспечивающим такое восполнение дефицита мотивации, выступает намеренное изменение смысла действия. Последнее достигается чаще всего через привлечение дополнительных мотивов, предвидение и переживание последствий действия, построение воображаемых ситуаций и т.п.

Собственно волевое действие следует отличать от обычных произвольных действий, к числу которых относятся большинство актов, совершаемых взрослым человеком в повседневной жизни. Произвольное действие – это действие, совершаемое с сознательным намерением и подчиненное цели. Оно противопоставляется непроизвольным реакциям, совершаемым чаще всего автоматически и не являющимся действиями в собственном смысле слова.

Изложенное представление о механизмах волевого поведения ставит следующий вопрос: смыслообразующую, а следовательно, и смыслоизменяющую функцию выполняют, как мы помним, только мотивы. Таким образом, изменение смысла требует или создания нового мотива, или перестройки иерархии мотивов, т.е. придания характера ведущего мотиву, который ранее был подчиненным. Но такая работа может быть только результатом особой внутренней деятельности, для побуждения которой необходимы специфические мотивы. Что это за мотивы и какова их природа?

В настоящее время трудно дать точный ответ на этот вопрос. Но искать его нужно, по-видимому, в загадочных пока еще механизмах функционирования той подструктуры интегральной индивидуальности, которую мы выше назвали личностью в узком смысле слова. Говоря о волевых свойствах личности, имеют в виду, в частности, ее способность к самоизменению, самодетерминации, саморегуляции. Творческая способность личности как целого включает и возможность порождения ею новых элементов в самой себе, исходя из законов функционирования и потребностей этого целого.

Хотя природа психологических механизмов такого порождения мало изучена, но из практики можно составить представление, как воспитываются волевые качества личности (постоянная готовность к действию, решительность, настойчивость, упорство в достижении поставленной цели, самостоятельность в принятии решений и др.). Здесь задействованы, по всей видимости, общие механизмы воспитания творческой личности (см. п. 4.3 и 4.4), но особую роль играют разные формы совместной деятельности (прежде всего трудовой), когда индивидуум должен подчинять свои личные интересы интересам коллектива или сообщества в целом.



Контрольные вопросы и задание

1. Какое действие называется волевым и чем оно отличается от просто произвольного действия?
2. С помощью каких конкретных приемов можно добиться изменения смысла действия?
3. Перечислите волевые свойства личности, дополнив названные в тексте своими собственными наблюдениями.
4. Какой вид деятельности наиболее тесно связан с формированием волевых свойств личности?

3.2.5. Темперамент

Мы уже давали определение темперамента в п. 3.1.4. Этимология слова "темперамент" (соразмерность, смешение чего-то в правильных пропорциях) восходит к учению Гиппократ (V в. до н. э.) о соотношении в организме разных соков или жидкостей. Гален (II в. н.э.) описал 9 гуморальных типов и впервые связал их с особенностями поведения людей. Четыре из них получили широкую известность: сангвиник (преобладание крови), холерик (преобладание желчи) флегматик (преобладание слизи, флегмы), меланхолик (преобладание черной желчи). Живописные портреты типичных представителей этих групп были даны, в частности, И. Кантом и французским писателем Стендалем [Стендаль. – 1978. – Т. 8. – С. 209–226].

Приведем краткое описание классических типов темперамента, данное Кантом, из которого особенно отчетливо видно, насколько традиционные представления о темпераменте отличались от современных. У Канта описание темперамента включает в себя наряду с формально-динамическими особенностями поведения перечисление черт характера и личности [Кант И. – 1982. – С. 148–152].

Сангвиник – человек беззаботный, полон надежд; каждой вещи он на мгновение придает большое значение, а через минуту уже перестает о ней думать. Он честно обещает, но не держит своего слова, так как он до этого недостаточно глубоко обдумал, в состоянии ли он его сдержать. Он достаточно добродушен, чтобы оказать помощь другому; хороший собеседник, шутник и весельчак, ничему в мире не придает большого значения, и все люди – его друзья. Легко грешит и так же легко раскаивается, но скоро забывает о своем раскаянии. Работа его утомляет, но он без устали занимается тем, что, в сущности, есть только игра, ибо выдержка не по его части.

Человек, расположенный к меланхолии, придает всему, что его касается, большое значение, везде находит поводы для опасения и обращает внимание прежде всего на трудности, поэтому мысли его гораздо более глубоки, чем у сангвиника. Он с трудом дает обещания, так как не может не выполнить их, а в возможности выполнить постоянно сомневается. Постоянные сомнения делают его озабоченным и не склонным к веселью. Но тот, кто сам вынужден обходиться без радости, вряд ли пожелает ее другому.

Холерик горяч, вспыхивает как солома, но при уступчивости других быстро остывает. В его гневе нет ненависти, и он любит другого тем сильнее, чем



скорее тот ему уступает. Его деятельность быстра, но непродолжительна. Он неохотно берет на себя дела именно потому, что у него нет выдержки; охотно становится начальником, который руководит делами, но сам вести их не хочет. Его господствующая страсть – честолюбие; любит похвалу, блеск, помпезные церемонии. Охотно берет под свою защиту других и с виду великодушен, но не из любви к ближнему, а из гордости, ибо самого себя он любит больше. Холерический темперамент – самый несчастный из всех темпераментов, ибо больше других вызывает противление себе.

Слабая сторона человека с флегматическим темпераментом – склонность к бездействию, нежелание браться за дело, даже если побуждения к этому очень сильны. Сильная же его сторона – в способности приходить в движение, хотя и не легко и не быстро, но зато надолго. Он не любит приходить в гнев и сначала колеблется, следует ли ему сердиться; холерик пришел бы в бешенство от той ситуации, которая не может твердого человека вывести из равновесия. Хотя у флегматика совершенно обычная доля разума и он лишен блеска, но зато он исходит из принципов, а не из инстинктов. Его удачный темперамент заменяет ему мудрость и даже в обыденной жизни его часто называют философом. Своим темпераментом он превосходит других, не задевая их тщеславия. Его часто называют проницатель, ибо направленные в него стрелы отскакивают, как от мешка с ватой.

В описаниях И. Канта кроме смешения черт темперамента, характера и личности обращает на себя внимание оценочный подход к темпераментам (выделение среди них хороших и плохих), отзвуки которого можно найти в работах И. П. Павлова. Немецкий психолог В. Вундт одним из первых сформулировал идею о том, что каждый темперамент имеет свои достоинства и недостатки и что свойства темперамента надо не переделывать, а учитывать. На современном языке эта задача формулируется как формирование индивидуального стиля деятельности.

Позже на смену гуморальным теориям темперамента пришли конституциональные, связывающие особенности темперамента со строением тела. Интересную классификацию телосложения предложил французский врач К. Сиге, описавший дыхательный, пищеварительный, мускульный и мозговой типы, которым соответствуют определенные особенности темперамента. Широкую известность получила конституциональная типология Э.Кречм е р а, который, работая в клинике для душевнобольных, обратил внимание на то, что больные с определенным типом заболевания часто имеют сходное телосложение.

В 20-40-х годах XX в. Кречмер провел обширное эмпирическое исследование, состоящее из двух этапов. Вначале на основе множества измерений частей тела он выделил четыре конституциональных типа:

1. Лептосоматик – хрупкое телосложение, высокий рост, плоская грудная клетка, вытянутое лицо, узкие плечи, длинные ноги. У астеника эти свойства выражены в крайней степени.
2. Пикник – небольшой или средний рост, круглая голова на короткой шее, большая полнота, выступающий живот.
3. Атлетик – рост высокий или средний, крепкое телосложение, хорошо развитая мускулатура, узкие бедра, выпуклые лицевые кости.
4. Диспластик – бесформенное, неправильное строение тела с нарушенными пропорциями (широкие бедра у мужчин или слишком большой рост и т.п.).

Обследовав затем несколько тысяч больных, Кречмер установил, что наиболее выраженной оказалась связь между пикническим строением тела и заболеванием маниакально-депрессивным психозом (64 % больных с этим диагнозом оказались пикниками). Шизофреники чаще всего были лептосоматиками (50,3%), а среди



эпилептиков почти с равной вероятностью встречались атлетики, диспластики и лептосоматики [цит. по: Стреляю Я. - 1982. - С. 26].

Исходя из наблюдений за больными, Кречмер выдвинул предположение, что и люди со здоровой психикой имеют в своем поведении и психическом складе некоторые черты, свойственные больным, но только слабее выраженные. На основе этой гипотезы он выделил и описал три типа темперамента:

1. Шизотимик - лептосоматическое телосложение, замкнут (с элементами аутизма), упрям, не критичен, склонен к абстрактному мышлению, имеет сложности в общении с людьми, часто наблюдаются колебания эмоций от раздражительности до сухости, в целом плохо приспосабливается к окружению.
2. Циклотимик во многих отношениях выступает противоположностью шизотимика. Имеет пикническое телосложение, эмоции колеблются между радостью и печалью, легко контактирует с людьми, имеет реалистические взгляды на жизнь.
3. Иксотимик (от греч. *ixos* - тягучий) имеет атлетическое телосложение, спокоен, маловпечатлителен, сдержан в жестах и мимике. Трудно приспосабливается к изменениям в обстановке, негибок и мелочен.

Как видно из этих описаний, психологические типы Кречмера также основаны на выделении конгломерата черт темперамента и характера. И хотя он считал, что понятие темперамента определено неточно, но относил к нему именно совокупность формально-динамических особенностей поведения и эмоционального реагирования, которые обусловлены наследственными особенностями организма (чувствительность, эмоциональная окраска, психический темп, особенности психомоторики) [Кречмер Э. - 1982. - С. 245 - 247]. Но главным недостатком подхода Кречмера и, как следствие, построенной им классификации является то, что он шел к изучению психического склада здоровых людей от патологии. Вторая претензия состоит в том, что обнаруженные им статистические связи между строением тела и психическим складом не вполне подтвердились в более поздних независимых исследованиях.

Параллельно с работами Кречмера в 40-х годах в США свою конституциональную типологию создал У. Шелдон [1982]. Преимущества его подхода состояли, во-первых, в том, что он шел не от патологии, а работал со здоровыми людьми; во-вторых, он отправлялся не от готовых типов, но вывел сами типы из результатов массовых антропометрических замеров и последующей статистической их обработки с помощью корреляционного анализа.

Каждый из компонентов телосложения оценивался с помощью методики субъективного шкалирования по семибалльной шкале. В результате было выделено три крайних типа телосложения (соматотипы):

1. Эндоморфный тип - крупные и хорошо развитые внутренние органы, большой живот, мягкие округлые формы, вялые конечности, неразвитые мышцы и кости.
2. Мезоморфный тип - широкие плечи и грудная клетка, хорошо развитые мышцы и скелет, отсутствие подкожного жира, большая физическая устойчивость и сила.
3. Эктоморфный тип - относительно слабое развитие внутренних органов и телосложения, длинные и тонкие конечности, вытянутое лицо и высокий лоб, хорошо развиты мозг и нервная система.

Чистые типы имеют максимальные показатели выраженности признаков одного типа и минимальные - двух других (7 - 1 - 1; 1 - 7 - 1; 1 - 1 - 7 соответственно); смешанные типы имеют средние показатели выраженности признаков каждого типа (например, 4 - 4 - 4). Далее Шелдон на больших группах других людей провел отдельное исследование выраженности у них 50 черт характера и личности, которые были отобраны на основе содержательного анализа из начального списка,



включающего в себя названия 650 таких черт. Выраженность этих качеств также оценивалась по семибалльной шкале, а результаты были подвергнуты корреляционному анализу. Обнаруженные таким образом группы черт (с высокими положительными корреляциями внутри группы и отрицательными корреляциями между чертами, относящимися к разным группам) Шелдон отнес к первичным компонентам темперамента и дал им названия "висцеротония", "соматотония" и "церебротония". Каждая из них характеризуется 20 чертами; ниже приводятся некоторые из них.

Висцеротония (7 - 1 - 1) - расслабленность, любовь к комфорту, замедленные реакции, любовь к еде, приветливость со всеми, жажда похвалы и одобрения, эмоциональная стабильность, терпимость, глубокий сон, легкость в общении и выражении чувств, общительность и мягкость в состоянии опьянения, потребность в людях в тяжелую минуту и некоторые другие.

Соматотония (1 - 7 - 1) - уверенность в осанке и движениях, любовь к физическим нагрузкам и приключениям, энергичность, стремление к господству и жажда власти, склонность к риску, агрессивность в соревновании, психологическая нечувствительность и эмоциональная черствость, боязнь замкнутых пространств, громкий голос, спартанское безразличие к боли, агрессивность и настойчивость в состоянии опьянения и некоторые другие.

Церебротония (1 - 1 - 7) - сдержанность манер и движений, скованность в осанке, повышенная скорость реакций, чрезмерное умственное напряжение, повышенный уровень внимания, тревожность, затруднения в установлении социальных контактов, неумение предвидеть отношение к себе других людей, тихий голос, боязнь вызвать шум, чрезмерная чувствительность к боли, устойчивость к действию алкоголя и других депрессантов, тяга к одиночеству в тяжелую минуту и некоторые другие.

Соединив результаты двух независимых исследований, Шелдон вычислил коэффициенты корреляции между типом телосложения и темпераментом в его трактовке [Sheldon W. - 1942].

Существуют и другие конституциональные типологии темперамента, но все они обладают рядом недостатков, главные из которых заключаются в следующем:

1. Связь между организмом и психикой понимается слишком прямолинейно, совершенно игнорируется роль среды. Такой подход фактически обосновывает так называемый педагогический фатализм, когда роль преподавателя или воспитателя сводится лишь к созданию условий, благоприятных для развития запрограммированной психики учащегося [Стреляу Я. - 1982. - С. 37].
2. Ряд черт характера и личности, перечисленных выше, имеют явно не генетическую, а социальную природу, и это доказывают исследования на монозиготных (однойцевых) близнецах.
3. Многие независимые исследования не подтверждают результаты, полученные авторами, изучавшими связь строения тела и темперамента.
4. Подвергалось критике использование данных патологии в качестве основы для построения типологий.



Дальнейшее изучение темперамента развивалось в двух направлениях: стали изучаться не телесная организация, а индивидуальные свойства и закономерности работы нервной системы; получили широкое применение методы факторного анализа, фактически выступившего в качестве альтернативы типологическому подходу.

В отечественной физиологии высшей нервной деятельности весьма успешно шло изучение свойств нервной системы под руководством И. П. Павлова, завершившееся выделением типов нервной системы, или типов высшей нервной деятельности. В основание этой типологии были положены индивидуальные различия животных и человека по таким показателям работы нервной системы, как сила возбуждения и сила торможения, а также уравновешенность или неуравновешенность этих процессов и подвижность - инертность.

Сила процессов возбуждения считалась Павловым наиболее важным свойством. Определялась она как работоспособность нервной системы, или функциональная выносливость. В опытах сила нервной системы по возбуждению измеряется через длительность работы с раздражителем средней силы или способностью отвечать хотя бы в течение короткого времени на воздействие очень сильного раздражителя без перехода в состояние запредельного (охранительного) торможения. Сила процесса торможения определяется способностью вырабатывать условный тормозный рефлекс, т.е. функциональная работоспособность нервной системы при реализации торможения. Речь в этом случае фактически идет о способности задержать реакцию на тот раздражитель, который раньше ее вызывал.

Под уравновешенностью имеется в виду наличие баланса между силой процесса возбуждения и силой процесса торможения. Подвижность определяет быстроту перехода одного нервного процесса в другой (возбудительного в тормозный или наоборот). Инертность является показателем медлительности такого рода переходов.

Комбинация указанных свойств нервной системы образует определенные типы. Теоретически таких типов должно быть 8, но обычно рассматривалось лишь 4, так как выделяются только по одному типу со слабой или неуравновешенной системой. Павлов считал возможным провести аналогию между этими четырьмя типами нервной системы и четырьмя классическими типами темперамента, описанными выше (см. схему).

Приведем краткое описание этих типов [Стреляу Я. - 1982 - С. 54-55].

1. Сильный, уравновешенный, подвижный (сангвиник) - человек быстрый, легко приспособляющийся к меняющимся условиям жизни, успешно сопротивляется трудностям жизни.
2. Сильный, уравновешенный, инертный (флегматик) - реагирует на внешние воздействия спокойно и медленно, не склонен к изменению своего окружения, хорошо справляется с сильными и длительными раздражителями.
3. Сильный, неуравновешенный с преобладанием возбуждения (холерик) - обладает большой жизненной энергией, но ему не хватает самообладания; вспыльчив и несдержан.
4. Слабый тип (меланхолик) - малоподвижен, часто пассивен и заторможен; сильные раздражители могут вызвать различные нарушения поведения, вплоть до полного прекращения всякой деятельности.



Павлов ставив свої опыты почти исключительно на животных, позже его методы перенесли в лабораторные исследования с взрослыми людьми и были разработаны специальные методические приемы и физиологические пробы для выявления свойств нервной системы. В некоторых случаях достаточно надежные результаты можно получить с помощью опросников.

Широкие исследования, проведенные в отечественных лабораториях Б.М.Теплова, В.Д.Небылицына, В.С.Мерлина, КМ.Гуревича, Э. А. Голубевой, И. В. Равич-Щербо, В. М. Русалова и др., позволили существенно дополнить и уточнить павловскую концепцию типов нервной системы, а от некоторых его представлений отказаться. В то же время были подтверждены эвристичность и перспективность общего направления работ, начало которым положил великий русский естествоиспытатель.

И. П. Павлов считал, что сильные типы имеют безусловные преимущества перед слабыми, которые в определенном отношении являются "неполноценными". Но в лаборатории Б. М. Теплова были получены результаты, свидетельствующие о том, что у лиц со слабой нервной системой низкая работоспособность системы (определяемая как верхний порог реакции R) компенсируется высокой чувствительностью, т. е. низким порогом раздражимости (r), так что $R/r = \text{const}$. В. Д. Небылицын даже предложил объединить два свойства – силы и чувствительности в одно – свойство реактивности [Небылицын В. Д. – 1976. – С. 328].

Высокая чувствительность во многих ситуациях обеспечивает лицам со слабой нервной системой значительные преимущества. Они способны реагировать на такие сигналы, ориентироваться в своей деятельности на такие признаки ситуации, которые просто недоступны лицам с сильной нервной системой и, соответственно, высокими порогами. Кроме того, у лиц со слабой нервной системой вырабатываются богатые компенсаторные механизмы поведения, позволяющие им в принципе избегать таких ситуаций, в которых они могли бы оказаться несостоятельными в силу особенностей своей нервной системы. Так, оказалось, что у шоферов со слабой нервной системой аварийность ниже, чем у шоферов, обладающих сильной нервной системой, хотя если аварии все же случаются, то у первых их последствия, как правило, значительно тяжелее в силу почти полного распада деятельности в экстремальных ситуациях [Клягин В.С. – 1975].

С помощью факторного анализа результатов психофизиологических исследований взрослых людей были также открыты новые свойства нервной системы: лабильность (скорость возникновения и прекращения нервных процессов); динамичность (скорость научения или скорость образования положительных и тормозных условных рефлексов); неспецифическая подкорковая активация; уравновешенность по подвижности и динамичности и др. [Небылицын В. Д. – 1976].

Последнее время все чаще ставится под сомнение сама идея выделения типов нервной системы и типов темперамента. В пользу этого говорят давно известные факты о том, что сколько-нибудь чистых типов вообще не существует. Все большее распространение получают методики изучения темперамента и личности, основанные на использовании факторного анализа. Результатом их применения является не отнесение данного конкретного человека к определенному типу темперамента или личности, а построение индивидуального профиля, отражающего степень выраженности отдельных черт или факторов. Сами факторы выделяются на основе обследования больших выборок испытуемых и обработки полученных результатов с помощью специальных процедур факторного анализа. Такие процедуры допускают определенный произвол при выделении и интерпретации факторов, поэтому существует довольно много шкал темперамента, построенных разными авторами.

На рис. 2 приводятся профили темпераментов трех учеников, полученные с помощью факторного анализа на основе шкалы Л. Терстона. По горизонтали отложены показатели степени выраженности факторов, названия которых даны по



вертикалі. Такі профілі характеризують внутрішню структуру темперамента даного конкретного человека [по: Стреляу Я - 1982 - С. 47].

Важним додатковим аргументом в користь відмови від типологічного підходу к темпераменту служить і виявлений в лабораторних психофізіологічних дослідженнях феномен, названий парціальністю (буквально "розділеність на частини"). Оказалося, що вираженість властивостей сили або лабільності, зафіксована в дослідах з використанням зору, може виявитися зовсім іншою, якщо досліди повторити со слухом. Особливо часто суттєві відмінності виявлялися в властивостях нервової системи при проведенні експериментів з участю першої і другої сигнальних систем в термінології Павлова (з використанням і без використання мови).

І все-таки для рішення деяких проблем в першому наближенні типологічні підходи можуть виявитися корисними.

Контрольні питання і завдання

1. Перерахуйте три сфери проявлення темперамента.
2. Змінюється ли темперамент людини в час життя?
3. Знайдіть в описаннях класичних типів темперамента, даних І. Кантом, риси, стосуються к власному темпераменту, к характеру і к особистості.
4. Назвіть типи будови тіла і типи темперамента, описані Е. Кречмером і У. Шелдоном.
5. Чим принципово відрізнялися підходи Кречмера і Шелдона к побудові типології темпераментів?
6. Які основні властивості нервової системи були виявлені в роботах І. П. Павлова і його учнів?
7. Які поєднання властивостей утворюють основні типи нервової системи і як вони пов'язані, по Павлову, з чотирма основними типами темперамента? 8. Якими перевагами володіють сильний і слабкий типи нервової системи; к якому типу ближче ваша власна нервова система, якщо судити по її проявленню в поведінці?
9. Згодні ли ви з аргументами противників типологічного підходу к вивченню темперамента?

3.2.6. Характер



Мы уже определили характер как индивидуальное сочетание устойчивых психических особенностей человека, задающих типичный для данного субъекта способ поведения и эмоционального реагирования в определенных жизненных обстоятельствах. В этом определении подчеркивается как бы инструментальная природа характера, и такой подход начинает доминировать в работах последнего периода, что и зафиксировано в психологических словарях [Психологический словарь. – 1983; Психология. Словарь. – 1990; см. также: Асмолов А. Г. – 1984; Бороздина Л. В. – 1989; Гиппенрейтер Ю. Б. – 1988; Леонтьев Д. А. – 1993, и др.]. Ключевыми в таком подходе выступают слова "способ", "форма", "прием", "стиль". Приведем для иллюстрации еще одно определение этого ряда: "Под характером понимается фиксированная форма выражения смыслового опыта, актуализирующаяся в присущем данной личности индивидуальном стиле действия, посредством которого достигаются те или иные мотивы" [Асмолов А. Г. – 1984. – С. 96].

Именно такой подход позволяет говорить о существовании "хороших" личностей с "плохим" характером и наоборот, поскольку качество инструментальной стороны личности заведомо может расходиться с ее содержательным аспектом. В то же время многие авторы совершенно справедливо обращают внимание на недопустимость отрыва характера от содержательной стороны личности. Как утверждает Б. Г. Ананьев, "в научном познании свойств характера решающим моментом является исследование жизненного содержания, а не только формы их проявлений, оторванных от этого содержания" и далее: "...не всякое отношение превращается в свойство характера. ...Первым и главным условием этого перехода является формирование мировоззрения, определяющего соответствие данного отношения всей системе убеждений, интересов, идеалов личности" [Ананьев Б. Г. – 1980. – Т. 2. – С. 63, 77].

Практически ту же точку зрения отстаивал С. Л. Рубинштейн. Он прямо связывал характер с таким содержательным и центральным для всей личности конструктом, как мотив: "Мотивы поведения, переходя в действие и закрепляясь в нем, фиксируются в характере. Каждый действенный мотив поведения, который приобретает устойчивость, это в потенции будущая черта характера... К характеру относятся лишь те проявления направленности, которые выражают устойчивые свойства личности и вытекающие из них устойчивые личностные, а не только случайные ситуационные установки. ...в характере сосредоточены стержневые особенности личности. ...Характер – это единство личности, опосредующее все ее поведение. Характер может выразиться как в содержании, так и в форме поведения. ...он – обобщенное выражение избирательной направленности личности. Потребности, интересы, склонности, вкусы, всевозможные тенденции и установки, а также личные взгляды и убеждения человека это психологические формы выражения направленности, в которой проявляется характер" [Рубинштейн С. Л. – 1989. – Т. 2. – С. 223–227].

Такая большая выдержка из работ одного из классиков отечественной психологии понадобилась для того, чтобы продемонстрировать крайнюю точку зрения на характер как на фактическое ядро личности (личность в узком смысле в нашей терминологии). Рубинштейн прямо отрицает возможность расхождения характера и личности, ибо "свойство характера... и есть тенденция, побуждение, мотив, закономерно проявляющиеся у данного человека при однородных условиях", и если мы усматриваем у хорошего человека плохой характер, то это не что иное, как результат поверхностного суждения о нем [там же. – С. 235 – 236].

Поскольку понятие "характер" является одним из самых неопределенных и противоречивых в психологии и читателю необходимо принять собственное решение о том, какое понимание характера ближе его видению той реальности, которая за ним стоит, приведем еще несколько определений авторитетных отечественных психологов, прежде чем предложить свой вариант решения этой проблемы.

"Характер и есть социальный чекан (буквальное значение слова "характер" в переводе с греческого. – С.С.) личности. Он есть отвердевшее,



откристаллизовавшееся типичное поведение личности... отложение основной линии, лейтлинии жизни, бессознательного жизненного плана, единого жизненного направления всех психологических актов и функций... Это можно назвать финальной направленностью нашего поведения" [Выготский Л. С. – 1983. – Т. 5. – С. 156]. "Характер представляет собой индивидуально ярко выраженные и качественно своеобразные психологические черты человека, влияющие на его поведение и поступки" [Левитов Н. Д. – 1982]. К. К. Платонов определяет характер как совокупность наиболее ярко выраженных и относительно устойчивых черт личности, типичных для данного человека и систематически проявляющихся в его действиях и поступках [цит. по: Левитов Н. Д. – 1982. – С. 71].

С нашей точки зрения, неприемлемы обе крайности – ни понимание характера как чисто инструментального образования, которое чаще встречается у современных авторов, ни фактическое отождествление его с ядром личности или тем, что мы определили выше как личность в узком смысле слова. Вряд ли кто-нибудь будет оспаривать положение, что "характер – это лишь одна из подструктур личности, причем подструктура подчиненная. Развитая, зрелая личность хорошо владеет своим характером и способна контролировать его проявления" [Леонтьев Д. А. – 1993. – С. 16].

Различие между собственно личностью как высшей духовной инстанцией и характером как системой "характерных" для данного человека приемов, способов и форм поведения и эмоционального реагирования аналогично различию между стратегией и тактикой. Основные мотивы, убеждения, пристрастия, склонности, интересы и даже крупные цели определяют стратегический, высший уровень жизненных ценностей – это то, что мы называли личностью в узком смысле. Но стратегия жизни не может реализовываться напрямую без выбора адекватной тактики поведения. Выбор тактики определяется системой ценностей второго порядка – промежуточными целями, набором имеющихся в распоряжении субъекта и хорошо зарекомендовавших себя приемов и способов решения конкретных ситуативных задач – социальных, предметных, материальных и т.п.

Если родитель решает сверхважную задачу по воспитанию ребенка, он обязан подчинить этой задаче такую черту своего характера, как аккуратность, и в некоторых случаях терпеть беспорядок, создаваемый ребенком, чтобы не потерять контакт с ним из-за постоянных замечаний. Это не значит, что необходимо вообще отказаться от стремления воспитать аккуратность у ребенка. Но может случиться, что постоянная демонстрация своей аккуратности и упреки за отсутствие таковой у ребенка приведут к формированию у него негативной установки к этой черте характера у других людей. Нам часто приходится поступаться малым ради большого, сиюминутным ради "вечного", жертвовать тактическими выгодами ради стратегических успехов, и это может себе позволить лишь личность, способная управлять своим характером, а не идущая на поводу готовых и затверженных схем поведения.

Способность личности преодолевать свой характер со временем тоже может стать чертой характера и залогом гармонии между этими двумя структурами. Такая гармония достигается с трудом и доступна не всем, даже выдающимся, личностям. Д. А. Леонтьев для иллюстрации этого положения удачно привлекает характеристику, данную генералом Н. А. Саблуковым Павлу I:

"...Доброжелательный и великодушный, склонный прощать обиды, готовый каяться в ошибках, любитель правды, ненавистник лжи и обмана, заботлив о правосудии, гонитель всякого злоупотребления власти... К сожалению, все эти добрые качества становились совершенно бесполезными и для него и для государства вследствие совершенного отсутствия меры крайней раздражительности и нетерпеливой требовательности безусловного повиновения. ...Считая себя всегда правым, упорно держался своих мнений и был до того раздражителен от малейшего противоречия, что часто казался совершенно вне себя. Сам сознавал это и глубоко этим огорчался, но не имел достаточно воли, чтобы победить себя" [Ключевский О. В. – 1983. – С. 239-240].



"Прекрасное сердце и несчастный характер" – пометил О. В. Ключевский на полях. Хорошая личность и плохой характер, сказали бы мы сегодня. Из приведенного примера видно, что одно из ключевых свойств одновременно личности и характера – воля. Именно волевое действие, способное менять смысл элементов внешнего и внутреннего мира человека, выступает механизмом овладения личностью собственным характером. Но одной воли для этого недостаточно, ибо человек может проявлять волевые качества в отношениях с другими людьми, в организации предметной деятельности, но может не справиться со своим собственным характером. Для этого необходимо наличие особого мотива самосовершенствования, самовоспитания, который входит в структуру духовной личности.

Если характер выходит из-под контроля личности, то очень часто наблюдается патологическое развитие характера, называемое психопатией. О патологии характера в медицинском смысле можно говорить, если наблюдаются следующие три признака: 1) нарушения носят тотальный характер (проявляются в разных сферах жизни); 2) стабильно проявляются на протяжении длительного времени; 3) сопровождаются социальной дезадаптацией [Ганнушкин П. В. – 1964; Личко А.Е. – 1999]. Психопатии могут быть разной степени выраженности, но в любом случае их следует отличать от акцентуаций характера, под которыми понимаются крайние варианты нормы, когда отдельные черты характера чрезмерно усилены, вследствие чего возникает избирательная уязвимость в отношении некоторых психогенных воздействий при хорошей и даже повышенной устойчивости к другим [Личко А. Е. – 1999. – С. 10].

Акцентуации характера могут быть скрытыми или явными в зависимости от степени их выраженности. Остается открытым до сих пор широко дискутирующийся вопрос о существовании так называемого нормального характера (лишенного хотя бы скрытой акцентуации). Некоторые авторы иронизируют, что человек с таким характером может быть только очень "серой", невыразительной личностью, без ярких индивидуальных особенностей. Можно, по-видимому, найти удовлетворительный ответ на такое ироническое замечание и тогда мы получим наглядную схему, отражающую различные степени выраженности характера у разных людей.

Весьма интересную и психологически богатую классификацию типов акцентуации характера дал А. Е. Личко [1999]. И хотя материалом для ее построения послужили в основном наблюдения за подростками, она может быть полезной и для педагога высшей школы.

Но прежде обратим внимание на то, что в качестве критерия для объединения различных черт характера в группы используются те сферы действительности, в отношении к которым эти черты проявляются. А. Ф. Лазурский выделил 15 таких групп. В них вошли: отношение к вещам (бережливость, аккуратность, неряшливость...); к природе и животным (рачительность, любознательность, восторженность...); к отдельным людям (общительность, доверчивость, бестактность, подобоострастие...); социальной группе (коллективизм, национализм, ксенофобия...); противоположному полу (влюбчивость, чувственность, верность...); собственности (накопительство, расточительность, бесхозяйственность...); к себе (самолюбие, скромность, самоотверженность...); к семье, государству, труду, нравственности, религии и др.

Ниже приводим очень краткие выдержки из некоторых наиболее ярких описаний типов акцентуаций характера, выделенных и изученных А. Е. Личко [там же].

Гипертимный тип. Гипертимы с детства отличаются большой подвижностью, общительностью, чрезмерной самостоятельностью, склонностью к озорству,



недостаточним чувством дистанції по отношению к взрослым. В подростковом возрасте почти всегда имеют очень хорошее настроение и самочувствие, высокий жизненный тонус, хороший аппетит, здоровый сон. Лишь изредка наблюдаются вспышки раздражения, гнева, агрессии. Сильно выражена реакция эмансипации (особенно при мелочной опеке со стороны родителей – в этом случае могут совершить побег из дома). Любят компании сверстников, стремятся к лидерству, неразборчивы в выборе знакомств. Хобби разнообразные, но часто сменяемые. Не очень аккуратны. Самооценка искренняя, немного завышенная.

Циклоидный тип. В детстве циклоиды мало выделяются (т.е. акцентуация слабо выражена) и часто похожи на гипертимов. В пубертатном возрасте возникают первые субдепрессивные фазы – склонность к апатии и раздражительности, с утра вялость и упадок сил. Становится труднее учиться, появляется тяга к домоседству, избегание компаний сверстников. Пропадает аппетит, появляется бессонница, а иногда и сонливость. Длительность субдепрессивных состояний у типичных циклоидов – 2 – 3 недели. Нарекания окружающих могут их усугубить. Неустойчивы к ломкам жизненных стереотипов и часто испытывают затруднения при переходе к вузовскому обучению.

Лабильный тип. В детстве ничем особенно не выделяются, но часто болеют (простуды, пневмония, ревматизм и др.). Главная черта лабильных – изменчивость настроения, причем смена хорошего настроения на плохое и наоборот часто происходит без видимых или сколько-нибудь существенных причин (комплимент, мелкая неудача), достигая при этом значительной глубины и силы. Тем более тяжело лабильные дети и подростки переносят действительные неприятности и несчастья, обнаруживая склонность к реактивным депрессиям; всегда очень нуждаются в поддержке, похвале. Преданы в дружбе и стихийно ищут в друге психотерапевта. Реакция эмансипации выражена умеренно; самооценка искренняя и в основном адекватная. Обладают хорошей интуицией в отношениях с другими людьми.

Сензитивный тип. Сензитив рано обнаруживает пугливость и боязливость (боится темноты, сторонится слишком бойких сверстников, избегает больших компаний), не расположен к легкому общению с чужими людьми, но, в отличие от аутичных шизоидов (см. ниже), демонстрирует готовность к общению с теми, к кому привык. Привязан к родным, любит игры с малышами, рисование, лепку. Пубертатный период проходит без осложнений, реакция эмансипации выражена слабо. Основные сложности возникают в 16-19 лет – отмечается чрезвычайная впечатлительность и резко выраженное чувство собственной недостаточности. Рано формируется чувство долга, ответственности, высокие моральные требования к себе и окружающим. Часто мучаются угрызениями совести, в том числе из-за подросткового онанизма, списывая на него свои проблемы. Не любят легких отношений и флирта. Обычно не курят и не пьют. Самооценка адекватная.

Шизоидный тип. Особенности этого типа проявляются раньше, чем у всех других, – ребенок любит играть один, не тянется к сверстникам, предпочитает быть среди взрослых. Отличается холодностью, недетской сдержанностью. В период полового созревания эти черты проявляются еще сильнее – живет в своем мире, пренебрежительно относясь ко всему, что интересует других подростков. Плохая интуиция в межличностных отношениях, не умеет проникнуть в чужие переживания, догадаться об отношении к себе. Эмансипация проявляется в основном в недопуске других в свой мир, в протестах против отсутствия свободы, в элементах социального нонконформизма.

Эпилептоидный тип. Главные черты эпилептоида – склонность к дисфориям (эмоциональная подавленность, расстройство), аффективная взрывчатость, сильные, вплоть до аномалии, влечения, вязкость, инертность, накладывающие отпечаток на всю психику. В явной форме картина эпилептоидной акцентуации разворачивается к 12 – 19 годам, но с ранних лет эти дети могут подолгу плакать, и этот плач ничем нельзя остановить. Рано проявляются садистские наклонности, любят мучить животных, исподтишка бить и дразнить младших и



слабых. Любят верховодить в компаниях младших, чтобы обладать властью. Часто не по-детски бережливы, аккуратны и педантичны, иногда в ущерб пользе дела. В любви ревнивы, перед начальством часто угодливы. Любят азартные игры, коллекционирование. Крепко спят и трудно пробуждаются. Самооценка не всегда адекватна.

Истероидный тип. Истероидные черты проявляются рано, главные из них – беспредельный эгоцентризм и жажда постоянного внимания к себе, удивления, восхищения, почитания. В крайнем случае предпочитают ненависть к себе безразличию и равнодушию. Кажущаяся эмоциональность содержит в себе сильный элемент рисовки и театральности. Склонны к лживости и фантазиям по поводу своей персоны, ревнивы к похвалам других. Часто наблюдается ложная суицидальность, призванная привлечь к себе внимание: осуществляют демонстративные приготовления к самоубийству, делают "тайные признания" и т.п. Чувство уязвленного самолюбия часто сильнее любви. Бегство в болезнь нередко используется как выход из сложной ситуации или способ привлечь к себе внимание. Самооценка необъективна, подчеркивают в себе те качества, которые в данный момент могут произвести впечатление.

Даже такие краткие и неполные описания типов акцентуаций характера вызывают у педагогов эффект узнаваемости многих своих учащихся. Некоторые приемы использования полученных знаний в педагогическом процессе напрашиваются сами собой, но более подробно мы их рассмотрим в конце этой главы, а теперь остановимся на другой принципиальной проблеме, к обсуждению которой побуждают приведенные выше характеристики.

Если многие черты характера проявляются в очень раннем возрасте и демонстрируют устойчивость, не обусловлены ли они в основном генетическими факторами и можно ли тогда вообще ставить вопрос об овладении человеком своим характером. Мы уже отмечали, что темперамент детерминирован в основном генетическим фактором. Более того, некоторыми авторами наследуемость черты считается важнейшим критерием для отнесения этой черты к темпераменту [см.: Роль среды... – 1988]. Прижизненные изменения темперамента также частично детерминированы наследственной программой, но испытывают на себе и влияние среды, хотя вопрос этот изучен недостаточно.

Многими исследователями темперамент рассматривается как биологическая основа характера и личности. Получены очень важные данные о том, что вклад темперамента в формирование черт характера и личности с возрастом уменьшается. Психогенетические исследования обнаружили влияние генотипа на такие черты характера, как экстраверсия-интроверсия, социабельность и нейротизм [там же. – С. 291].

Контрольные вопросы и задания

1. В чем состоит специфика инструментального и содержательного подходов к пониманию характера?
2. Как решается вопрос о соотношении личности и характера в обоих подходах?
3. Существуют ли, с вашей точки зрения, люди с хорошим характером и "плохой" личностью в узком смысле (с низким уровнем духовности)?
4. Может ли человек овладеть своим характером, подчинить его высшим структурам личности. Если "да", то каков механизм такого регулирования?
5. Попробуйте найти среди известных вам людей человека с высокими личностными качествами и плохим характером.
6. Как называется патологическое развитие характера?
7. Укажите три признака психопатии.



8. Существуют ли, по вашему мнению, средние (неакцентуированные) характеры?
9. Найдите среди ваших учеников тех, чьи характеры хорошо подходят под типы, описанные А. Е. Личко.
10. Существуют ли научные данные о влиянии генотипа человека на его характер?

3.2.7. Способности

Способности в самом широком смысле можно определить как субъективные условия успешного овладения человеком новыми для него видами деятельности. Чем выше уровень развития способностей, тем быстрее человек овладеет новой деятельностью. Современные отечественные психологические словари в приводимых ими определениях следуют традициям, заложенным Б. М. Тепловым, и трактуют способности как то, что обязательно отличает одного человека от другого, т. е. как индивидуально-психологические особенности того или иного человека [см.: Теплов Б. М. – 1985. – Т. 1. – С. 16; Психологический словарь. – 1983. – С. 353; Психология. Словарь. – 1990. – С. 381]. Такая позиция правомерна лишь в том случае, когда способности выступают предметом дифференциальной психологии; в общей психологии большое значение имеет изучение тех условий успешного овладения деятельностью и ее выполнения, которые являются общими для всех людей.

В самом деле, многие способности являются специфическими для человека и отличают его от животных. Изучение их структуры, законов функционирования и развития составляет важный раздел общей психологии. Сюда относятся и такие способности, как фонематический слух или абстрактное мышление, и такие общие, как способность прижизненного формирования функциональных органов. Любая из этих способностей может быть сформирована лишь на основе врожденных задатков, которые есть практически у всех здоровых людей. Разумеется, степень развития любой способности различна у разных людей, но то же самое можно сказать о любой психологической функции. В не меньшей мере, чем способности, индивидуально неповторимыми являются и темперамент, и характер, и (особенно) личность человека.

Второй постоянно дискутируемый вопрос касается соотношения способностей с знаниями, умениями и навыками. В своем классическом определении Б. М. Теплов [1985. – С. 16] подчеркивает, что "способность не сводится к тем знаниям, навыкам или умениям, которые уже выработаны у данного человека". С другой стороны, не вызывает сомнения, что наличие умений, знаний и навыков определенно влияет на возможности освоения и выполнения новой деятельности. Решение этой проблемы содержится в идее С. Л. Рубинштейна о том, что "способность как свойство личности должна выражаться в действиях, допускающих перенос из одних условий в другие, с одного материала на другой. Поэтому в основе способности должно заключаться обобщение" [Рубинштейн С. Л. – 1989. – Т. 2. – С. 136].

Если усвоенные знания, умения и навыки остаются необобщенными и могут применяться только в тех конкретных условиях, в которых они были приобретены, то это свидетельствует о низком уровне развития способностей данного индивида к обучению, а способности человека в целом есть прежде всего проявление его способности к обучению и труду [там же. – С. 126]. У способного человека знания, умения и навыки после их освоения приобретают более высокую степень



общности благодаря сформировавшемуся ранее механизму обобщения, представляющему также особую способность.

Таким образом, способности действительно не сводятся к знаниям, умениям и навыкам, а являются выражением той прибавки, того приращения, которое получают эти конструкты, будучи усвоенными субъектом и включенными в уже существовавшую целостную систему его знаний, умений и навыков. Величина приращения знаний, умений и навыков определяется прежде всего качеством той новой системы, в которую они включаются, типом ее функционирования. Вполне возможно, что знания и умения, переданные учителем ученику и включенные в совершенно новую систему, приобретут такие свойства, откроются в таких новых измерениях, что объективно "копия" превзойдет по качеству "оригинал".

Конечно, выражение "передача знаний" есть только метафора. Реально обучающий организует деятельность обучаемого и пытается обеспечить запланированный результат этой деятельности. Но феномен, который мы пытались описать с помощью этой метафоры, состоит в том, что реальный результат может быть (и часто бывает) лучше запланированного учителем. Фактически речь идет о проблеме соотношения обучения и развития. Разница между ними и есть тот прирост, который зависит от способности обучаться, главного компонента любой способности. Завершить обсуждение этого аспекта способностей можно формулой Рубинштейна: "Способности – это закрепленная в индивидууме система обобщенных психических деятельностей" [1989. – Т. 2. – С. 135].

Популярное раньше разделение всех способностей на способности ума, чувств и воли все реже встречается в современной литературе в силу того, что способности стали связываться не с психическими функциями, а с деятельностями, готовность к усвоению или выполнению которых и символизирует собой та или иная способность. И поскольку не существует собственно "переживательной" или волевой деятельности, то сохранился лишь термин "умственные способности". Это способности, которые обеспечивают успешность умственной деятельности. Иногда говорят о сенсорных, моторных или мнемических способностях. Обычно выделяется два класса способностей – общие и специальные, хотя в реальной деятельности они функционируют в тесном единстве и различаются лишь в интересах анализа.

Общие способности (Рубинштейн использовал выражение "общая способность" или "общая одаренность") обеспечивают овладение знаниями и умениями, которые человек реализует в разных видах деятельности. Чаще всего к общим способностям относят умственные способности (интеллект) и креативность, а моторные (или психомоторные) и сенсорные способности, которые также используются в самых разнообразных видах деятельности, обычно относят к специальным [Крутецкий В. А. – 1978]. Среди других специальных способностей выделяют художественные (музыкальные, сценические, литературные), математические, технические, организаторские, педагогические и др.

В педагогических способностях Ф.Н.Гоноблиным [1970] были выделены такие компоненты: дидактические (способность доступно, просто, ясно и понятно излагать материал, вызывать к нему интерес, пробуждать самостоятельное мышление); организаторские; способность непосредственного эмоционально-волевого влияния на учащихся; перцептивные; экспрессивные; коммуникативные; академические; личностные; педагогическое воображение; высокая распределяемость внимания; любовь к детям и др.

Говоря о разных видах способностей, необходимо помнить о том, что они развиваются во взаимосвязи и единстве, в рамках которого существуют большие возможности компенсации. Как правило, такая компенсация играет положительную роль. Например, пожилые ткачихи, которые гораздо медленнее, чем их молодые коллеги, выполняют операции по обслуживанию станков, тем не менее допускают меньше брака и демонстрируют более высокую производительность труда за счет



эффективной работы сенсорно-перцептивной сферы [Борисова Е. М., Логинова Г. П. - 1991].

Но в некоторых случаях слишком высокое развитие одной способности может затормозить развитие другой. Приведем пример из области педагогики. Ученики с очень хорошей механической памятью и неразвитым логическим мышлением часто весьма успешно справляются с учебными задачами, просто запоминая огромный материал, не ставя задачу понять его. Следствием этого является недоразвитие логического мышления, особенно остро и часто неожиданно для самого учащегося обнаруживающееся только в вузе. Те, у кого непосредственная память развита существенно слабее, просто вынуждены для успешного выполнения заданий идти по пути осмысления и логического анализа материала, развивая тем самым соответствующие способности.

Разумеется, само по себе высокое развитие непосредственной памяти отнюдь не обязательно ведет к таким последствиям. Описанные выше сложности возникают лишь при сочетании больших мнемических способностей с недоразвитием к началу школьного обучения логического мышления, а также вследствие неправильной организации функции контроля в учебно-воспитательном процессе, не позволяющей вовремя выявить дефекты усвоения [см. также: Лурия А. Р. - 1968].

Еще одна особенность способностей имеет большое значение для педагогики. В развитии каждой частной или специальной способности существует период, когда оно может протекать наиболее быстро и успешно. Эти периоды называются сензитивными. Иногда сензитивные периоды называют критическими [Лейтес Н. С. - 1978]. Для способности к эмоциональному общению - это первые месяцы жизни, для речевой способности - первые годы жизни, для музыкальных способностей - возраст до 5 лет [Готсдинер А. Л. - 1993]; для способности к чтению - 5 - 7 лет, для абстрактного мышления - 11 - 12 лет. Более ранние сроки проявления тех или иных способностей у детей часто связывают с понятием одаренности. Правда, у некоторых детей после бурного роста наблюдается замедление темпов развития способностей и происходит их выравнивание со сверстниками [Лейтес Н. С. - 1982. - С. 141]. При использовании термина "одаренность" в этом контексте выделяют общую одаренность, имея в виду высокий уровень развития общих способностей, и специальную одаренность - высокий уровень развития специальных способностей. Особенно высокий уровень одаренности обозначают понятиями "талант" и "гений", которые различаются прежде всего по объективной значимости и вместе с тем оригинальности того, что они способны произвести, причем гениальность предполагает создание чего-то принципиально нового [Рубинштейн С. Л. - 1989. - Т. 2. - С. 132].

Б. М. Теплов справедливо предостерегал против трактовки различий между способностью, одаренностью и талантом как чисто количественных, так как одаренность всегда представляет собой неповторимое сочетание способностей, от которых зависит успешность овладения той или иной деятельностью [Теплов Б. М. - 1985. - Т. 2. - С. 25, 42].

Еще один вопрос, от ответа на который зависит выбор стратегии решения педагогических задач, - это вопрос о соотношении биологического и социального факторов в формировании и развитии способностей. Пользуясь философским языком теории деятельности в гл. 3, мы отмечали, что человеческие способности являются результатом "распредмечивания" субъектом деятельности окружающего его предметного мира, имеющего культурно-историческое происхождение. "Распредмечивание" наряду с "опредмечиванием" есть важнейшая составляющая любой деятельности, но особенно ярко выражена в деятельности познавательной и учебной. Сам субъект (особенно на начальных этапах) не способен самостоятельно раскрыть предметное содержание человеческого мира и овладеть человеческими способами действия.

Это может быть сделано с помощью другого человека, который организует специальную совместную деятельность, в ходе которой и осуществляется



"распредмечивание" культурного объекта новым субъектом, осваиваются и присваиваются им новые средства, способы деятельности, а также формируются у него новые потребности, мотивы и цели деятельности. С формирования способностей к элементарному самообслуживанию, умений пользоваться чашкой и ложкой, способности общаться с помощью знаков и т.д. начинается очеловечивание ребенка. Человеческий детеныш не рождается с готовыми, морфологически закрепленными структурами для управления предметными действиями. Для реализации этих функций у него уже при жизни складываются специальные органы, которые получили название функциональных именно вследствие их морфологической незакрепленности.

Буквально в эту минуту, когда я писал предыдущие строки, по телевидению показали мальчика, который из-за полного отсутствия рук научился есть, писать и рисовать хорошие картины ногами. Ясно, что мозговые структуры, управляющие мышцами ног, не были запрограммированы на выполнение таких сложных предметных действий и потребовалось сформировать такой новый орган, которого нет у абсолютного большинства людей. На самом деле и органы по управлению ручными предметными действиями формируются долго и трудно, но пример с ногами особенно показателен.

По определению А. А. Ухтомского [1950. – С. 299], функциональный орган – это временное объединение различных сил организма, создаваемое для решения новой жизненной задачи, встающей перед человеком. Эти органы функционируют так же, как и обычные, постоянные и морфологически закрепленные органы. Они отличаются от последних только тем, что представляют собой новообразования, возникающие в ходе индивидуального развития [Леонтьев А. Н. – 1981. – С. 421].

В экспериментальном исследовании, проведенном под руководством А. Н. Леонтьева, О. В. Овчинниковой и Ю. Б. Гиппенрейтер, была предпринята попытка искусственного формирования нового функционального органа у взрослого человека с целью развития его способности различать звуки по высоте [там же. – С. 193 – 209]. Известно, что относительная звуковысотная глухота (т.е. высокие пороги различения звуков по высоте) – широко распространенное явление в нашей культуре. Это вызвано тем, что данная способность не является жизненно важной, ибо неумение различать звуки по высоте не создает принципиальных препятствий для освоения индивидом речи и вхождения его в мир человеческой культуры. У тех народов (например, у вьетнамцев), в языке которых различие звуков по высоте несет смысловозначительную функцию, высокая звуко-различительная чувствительность развивается у всех индивидов [там же].

Психологический эксперимент не может прямо вторгаться в работу мозговых структур. Но в функциональные системы, связанные с восприятием внешних раздражителей, обязательно входят моторные (двигательные) компоненты, из-за плохой работы которых, как правило, и страдает звуковысотная чувствительность у многих людей. Речь идет о дефектах внутренней моторики (идеомоторики), обеспечивающей пропевание слышимых звуков и встречное уподобление генерируемого таким образом сигнала сигналу, поступающему на вход слухового анализатора. Успешное уподобление позволяет добиться эффекта резонанса, провести тонкий анализ звука и его адекватное восприятие.

В серии экспериментов испытуемых, имевших очень высокие дифференциальные пороги звуковысотной чувствительности и совершенно неспособных к пропеванию, обучали моделировать высоту воспринимаемого звука силой нажатия на пластину. Связь между силой нажатия на пластину и высотой вызываемого этим нажатием звука была линейной. Экспериментатор обеспечивал испытуемому обратную связь о том, насколько точно удавалось ему воспроизводить заданный эталон звука по высоте. Когда испытуемые добивались высокой точности моделирования высоты звука нажатием на пластину, пороги восприятия звуков по высоте падали в несколько раз (т. е. различительная чувствительность повышалась). Авторы эксперимента справедливо интерпретировали эти результаты как успешное



формирование новой функциональной системы восприятия звуков с участием нового моторного звена – мышечного усилия от нажатия пальца.

Сама способность мозга к формированию таких функциональных органов (синонимы: физиологические органы, подвижные органы мозга, функциональные системы – термины И.П.Павлова, А.А.Ухтомского, П. К. Анохина и других известных физиологов) и есть та особенность человеческой биологии, которая предопределила возможность развития человеческих способностей. Они представляют собой материальный субстрат тех специфических способностей и функций, которые формируются в ходе овладения человеком миром культуры [Леонтьев А. Н. – 1981. – С. 421]. Когда мы говорим о задатках как врожденной основе способностей, нужно прежде всего иметь в виду особенности нервной системы и организма в целом, определяющие легкость, скорость построения функциональных органов и их свойства

Исходя из такого представления о механизмах формирования человеческих способностей, резонно предположить, что генотип, определяющий индивидуальные особенности физиологии человека, должен вносить существенный вклад в детерминацию развития этих способностей. В то же время генотип не может однозначно задавать уровень способностей, поскольку выступает лишь условием их развития, а движущими силами – необходимости самой жизни, противоречия деятельности, закономерности становления личности и другие средовые и социальные факторы.

Результаты тщательных психогенетических исследований подтвердили такие ожидания: вклад генетического компонента в межиндивидуальную вариативность составляет, по разным данным, от 48 до 68 % [Роль среды... – 1988. – С. 208]. Способности есть лишь одна из составляющих личности в широком смысле, и их развитие идет в тесном единстве со всеми другими структурами личности и подчиняется принципиально одним и тем же законам.

Контрольные вопросы и задания

1. Дайте определение способностей.
2. Считаете ли вы, что способности – это обязательно то, что отличает одного человека от другого?
3. Как соотносятся способности со знаниями, умениями и навыками?
4. Дополните перечень специальных способностей, приведенный в этом параграфе.
5. Приведите пример компенсаторного развития способностей из собственных наблюдений.
6. Возможно ли формирование той или иной способности после завершения ее сензитивного периода?
7. Что такое функциональный (физиологический) орган?
8. Доказано ли влияние генетических факторов на уровень развития интеллекта?
9. Какие средовые факторы могут повлиять на неостребованность природных задатков человека?



3.3. РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ

3.3.1. Вводные замечания

О развитии личности можно говорить в историческом плане и в плане индивидуального развития. Оба эти аспекта имеют большое значение для решения психолого-педагогических проблем образования, однако тот класс проблем, которые приходится решать конкретному преподавателю, требует прежде всего знаний о закономерностях развития конкретной личности учащегося или коллеги, поэтому далее мы будем говорить именно об индивидуальном развитии.

Развитие личности является составной частью развития человека в целом или его "интегральной индивидуальности" (см. п. 3.1.4). Особое значение в контексте анализа развития личности приобретает понятие жизненного пути человека (иногда используется понятие "жизненный путь личности" [Рубинштейн С. Л. - 1989. - Т. 2. - С. 245; Логинова Н.А. - 1978, и др.], но точнее все же говорить о жизненном пути человека). По Б. Г. Ананьеву, "Жизненный путь человека - это история формирования и развития личности в определенном обществе, современника определенной эпохи и сверстника определенного поколения" [Ананьев Б. Г. - 1980. - Т. 1. - С. 67]. Отправная точка жизненного пути, а соответственно, и сам путь определяется очень многими факторами: географическим местоположением страны и места жительства семьи, ее социальным, экономическим, политическим и правовым положением, духовной атмосферой семьи, стратегией и тактикой воспитания [там же. - С. 69].

Дальнейшие фазы жизненного пути тесно увязаны с возрастом, т. е. возрастными стадиями онтогенеза, хотя эта связь не абсолютно жесткая. Последовательность таких биографических фаз составляет временную структуру жизненного пути, а совокупность (пучок) взаимосвязанных линий развития составляют его пространственную структуру [Логинова Н.А. - 1978]. Общепринятого деления жизненного пути на фазы пока не существует. Четко выделяются три периода: детство (вхождение в жизнь), "акме" (период вершинных достижений человека) и старость (завершение жизненного цикла).

Широкую известность получила концепция Ш. Бюлер (начало 30-х годов XX в.), в соответствии с которой выделяют пять фаз жизни по критериям доминирующей мотивации и объема жизненной активности в зависимости от возраста [цит. по: Логинова Н.А. - 1978]. Изучая сотни биографий людей различных социальных классов и групп, она подвергала анализу внешний ход событий жизни, историю творческой деятельности человека, происходящие с возрастом изменения во внутреннем мире человека и его отношения к собственной жизни.

Первая фаза (возраст до 16 - 20 лет), по мнению Бюлер, предшествует самоопределению и потому должна быть вынесена за пределы жизненного пути.

Вторая фаза (с 16-20 до 25-30 лет) - фаза проб и поиска (профессии, спутника жизни и т.п.). Жизненные цели часто нереалистичны и подвержены изменениям.

Третья фаза (с 25-30 до 45-50 лет) - пора зрелости: человек находит свое дело в жизни, обзаводится семьей. Субъективно этот возраст переживается как апогей жизни, желания становятся реалистичными, оценки - трезвыми. К 40 годам устанавливается самооценка личности, в которой отражаются результаты жизненного пути как целого.

Четвертая фаза (с 45 - 50 до 65 - 70 лет) - человек стареющий. Завершается профессиональная деятельность, из семьи уходят взрослые дети. Из-за биологического увядания часто наступает душевный кризис, осязаемо сокращается будущее время жизни. Часто усиливается склонность к мечтам, одиночеству и воспоминаниям; прекращается постановка жизненных целей.



Пятая фаза (от 65 – 70 лет до смерти) – профессиональная деятельность обычно замещается хобби. Семья распадается, ослабевают и сходят на нет социальные связи. Внутренний мир начинает обращаться к прошлому, в нем преобладают тревога, предчувствие конца и желание покоя. Пятую фазу Бюлер также выносит за пределы жизненного пути.

Индивидуальные вариации в сроках наступления фаз и в их конкретном содержании значительны, но в большинстве случаев они хорошо укладываются в нарисованную картину.

Существует множество других периодизаций жизненных циклов. В геронтологии чаще всего используют следующее деление на фазы [Ананьев Б. Г. – 1980. – Т. 1]:

Юность.....	12 – 17 лет
Ранняя зрелость.....	17 – 25 лет
Зрелость.....	25 – 50 лет
Поздняя зрелость.....	50 – 75 лет
Старость.....	75 лет

В некоторых более дробных периодизациях возрастные фазы дифференцируются по полу. Вот одна из таких периодизаций, принятых на международном симпозиуме [там же. – С. 89 – 90]:

Новорожденные.....	1 – 10 дней
Грудные дети.....	10 дней – 1 год
Раннее детство.....	1 – 2 года
Первый период детства.....	3 – 7 лет
Второй период детства.....	8 – 12 лет для мальчиков 8–11 лет для девочек
Подростковый возраст.....	13–16 лет для мальчиков 12 – 15 лет для девочек
Юношеский возраст.....	17 – 21 год для мужчин 16 – 20 лет для женщин
Средний возраст:	
первый период.....	22–35 лет для мужчин 21 – 35 лет для женщин
второй период.....	36 – 60 лет для мужчин 36 – 55 лет для женщин
Пожилые люди.....	61 – 75 лет для мужчин 55 – 75 лет для женщин
Старческий возраст.....	74 – 90 лет для обоих полов
Долгожители.....	Старше 90 лет

Переходя от такого общего и не чисто психологического понятия, как "жизненный путь человека", к собственно психологическому рассмотрению проблемы развития личности, остановимся на некоторых вопросах, связанных с содержанием самого термина "развитие". Это уместно сделать именно сейчас, так как развитие часто считают основным способом существования личности [Анцыферова Л. И. – 1981. – С. 8] и без понимания того, что такое развитие и какими чертами и закономерностями характеризуется процесс любого развития, невозможно раскрыть саму сущность понятия "личность".

Под развитием обычно понимается изменение или функционирование системы, сопровождающееся появлением нового качества (возникновением качественных новообразований). Л. И. Анцыферова [1978 (а)] выделяет следующие особенности такого процесса, важные для психологии и педагогики.



Необратимость. Любая деградация, обратное развитие, не является зеркальным отражением поступательного развития; возвращение системы на исходный уровень функционирования возможно лишь по одному или нескольким показателям – полное восстановление того, что было раньше, невозможно.

Любое развитие включает в себя две диахронические структуры – прогресс и регресс. Прогрессивное развитие (от низшего к высшему, от простого к сложному) обязательно включает в себя элементы регрессии уже хотя бы в силу того, что выбор одного из направлений развития оставляет нереализованными многие другие ("За все надо платить" – гласит житейская мудрость).

Неравномерность развития. Периоды резких качественных скачков сменяются постепенным накоплением количественных изменений.

Зигзагообразность развития. Неизбежным во всяком развитии является не только замедление, но и откат назад, ухудшение функционирования системы как условие нового подъема. Этот феномен связан с формированием принципиально новых структур, которые на начальных этапах функционирования работают в некоторых отношениях хуже, чем старые. Когда ребенок переходит от ползания к ходьбе, он перемещается в пространстве медленнее и иногда с ущербом для своего здоровья.

В такого рода переходах обычно выделяется три фазы: фаза дезорганизации и кризиса, завершающаяся перестройкой, возникновением новой структуры; сензитивный период быстрого развития и реализации новых возможностей; критический период – снижение темпов развития, повышение уязвимости системы.

Переход стадий развития в уровни. При появлении нового уровня функционирования старый не уничтожается, но сохраняется с некоторыми специфичными только для него функциями в качестве одного из иерархических уровней новой системы. Так, первые две стадии развития мышления – наглядно-действенное и образное – не исчезают с появлением понятийного мышления, но сохраняются в качестве особых форм для решения задач определенного типа.

Наряду с тенденцией к качественному изменению и переходу на более совершенные уровни функционирования всякое развитие осуществляется в единстве с тенденцией к устойчивости, сохранению достигнутого и воспроизведению сложившихся типов функционирования. Иначе говоря, успешное развитие невозможно без сильной консервативной тенденции.

Ниже мы приведем ряд иллюстраций перечисленных особенностей любого развития на примере развития личности.

Контрольные вопросы и задания

1. Можно ли сказать, что жизненный путь человека – это развитие его как биологического организма?
2. По каким параметрам обычно характеризуется отправная точка жизненного пути человека?
3. Воспользовавшись одной из классификаций жизненного цикла, определите, какую из его фаз вы проживаете сейчас?
4. Дайте определение понятия "развитие" и назовите некоторые его особенности.



3.3.2. Движущие силы, условия и механизмы развития личности

Представления о движущих силах и условиях развития личности зависят от теоретической интерпретации этого феномена и трактовки его природы. Теорий личности очень много; мы остановимся только на наиболее известных и имеющих педагогические приложения. При этом акцент будет сделан именно на движущих силах и условиях развития личности. Начнем с зарубежных концепций в той последовательности, которую предлагает один из крупных специалистов в этой области [Зейгарник Б.В. – 1982].

Психоаналитическая традиция (от З.Фрейда до Э.Фромма)

Теория З. Фрейда (классический психоанализ). Основатель психоанализа австрийский психиатр Зигмунд Фрейд (1856–1939) выделил в личности три подструктуры: "Оно", "Я" и "Сверх-Я". "Оно" является самой нижней, глубинной подструктурой, в которой сосредоточены влечения человека. Влечение – центральное понятие психоанализа; это некоторое пограничное образование между миром физическим и психическим, телесным и душевным. Влечения как бы "представляют" в психике те раздражения, которые возникают в недрах организма. Наибольшей психической энергией обладают два вида влечений – влечение к жизни (сексуальное влечение и влечение к самосохранению) и введенное в поздних работах Фрейда влечение к смерти, проявляющееся в агрессии и разрушении объекта, на который оно направлено.

В работах первого периода сексуальное влечение называлось либидо, позже этот термин закрепился за обоими влечениями к жизни, называемыми также эросом. В "Оно" господствует принцип удовольствия, который выражает стремление к неограниченному наслаждению.

На уровне личностной подструктуры "Я" действует принцип реальности, который требует ограничения безудержного наслаждения ради избегания неприятных последствий или получения еще большего удовольствия в будущем. Принцип реальности требует учета объективной ситуации и потому ограничивает субъективный произвол "Оно". Именно поэтому "Я" как бы освещено светом сознания и несет в себе функцию восприятия мира, приспособления к нему и согласования требований "Оно" и "Сверх-Я".

"Сверх-Я" представляет в личности влияния социума – это своеобразный внутренний цензор, совесть, система моральных чувств и требований к поведению, наконец, идеал "Я". Если "Я" слишком поддается давлению со стороны "Оно" и допускает чрезмерное наслаждение с нарушением требований "Сверх-Я", то следует наказание в виде мучений совести, чувства стыда и раскаяния. "Сверх-Я" находится в постоянном конфликте с "Оно", запрещая "Я" выполнять его требования.

"Оно" и частично "Сверх-Я" образуют область бессознательного, но их содержание может стать предметом осознания со стороны "Я" при определенных условиях. Влечения борются между собой за выход на уровень сознания с тем, чтобы через соответствующее поведение излить свою энергию (разрядиться). Но если конкретное влечение не пропускается в сознание из-за цензуры со стороны "Сверх-Я" и терпит поражение в борьбе за поведенческий "выход", то ему оказывается противодействие со стороны "Я" и оно вытесняется из сознания, не лишаясь при этом своего (иногда очень большого) энергетического потенциала.



Неразряженная энергия такого влечения создает напряжение во всей сфере бессознательного и оно пытается обмануть "Я" и "Сверх-Я", прорываясь в поведение в разных формах.

Формы проникновения вытесненных влечений в поведение с целью хотя бы частичной разрядки накопленной ими энергии могут быть относительно безобидными (симптоматические и замещающие действия, сновидения, оговорки и другие ошибочные действия, забывания намерений, иностранных слов и т.п.), а могут быть даже полезными (сублимация сексуальной энергии в художественной, научной или общественной деятельности). Но часто энергия вытесненных влечений оказывается настолько большой, а цензура настолько "жесткой", что конфликт "Оно" и "Сверх-Я" не находит благополучного разрешения. Силы человека истощаются от постоянной внутренней борьбы, поведение его дезорганизуется, вытесненные влечения находят себе выход в симптомах болезни.

Именно из попыток объяснить природу неврозов родилась теория Фрейда. Психопсихология как практика лечения и психологической помощи человеку как раз и заключается в том, чтобы, используя специальные приемы (или техники психопсихологии), дать человеку возможность осознать вытесненные влечения, открыть им доступ в сознание. Осознав эти влечения, человек может или признать их право на реализацию (откорректировав свой идеал "Я"), или найти в себе новые силы, опереться на помощь других влечений для радикального отвержения патогенного влечения, лишения его энергии.

Сам человек не может справиться с задачей выявления патогенных влечений. Это может сделать только специально подготовленный человек на основе толкования сновидений (во сне часто в завуалированной, символической форме реализуются вытесненные желания, а также проявляются бессознательные страхи и комплексы); анализа ошибочных или замещающих действий и других феноменов, которые Фрейд назвал психопатологией обыденной жизни; анализа свободных ассоциаций (человек говорит все, что приходит ему в голову по поводу того или иного слова, события, действия). В первый период работы Фрейд использовал гипноз для снятия цензуры сознания, но позже отказался от него.

Содержание "Оно" имеет биологическую природу, а "Сверх-Я" – социальную, являясь результатом воспитания, усвоения норм, традиций, различных табу. "Я" выступает как собственно психологическое образование. Хотя источником психической энергии является "Оно", "Я" задает направление ее потокам. Фрейд сравнивает "Оно" с лошадью, а "Я" – с всадником, ею управляющим. Он полагал, что чем дальше идет развитие цивилизации, тем в большей степени индивид вынужден подчинять интересам и требованиям общества свои биологические влечения, составляющие саму суть его жизни. Такое, все дальше заходящее, насилие над истинной природой человека оборачивается ростом невротизации людей, социальными конфликтами и делает людей все более несчастными. Даже войны Фрейд объяснял проявлением инстинкта агрессии, что позволяло считать их неизбежными.

Таким образом, врожденные влечения, или инстинкты (либидозный и агрессивный – последний, будучи направлен на самого себя, превращается в инстинкт смерти), являясь, по Фрейду, основой индивидуального и исторического развития [Зейгарник Б. В. – 1981].

Само общество, по мнению Фрейда, возникло для обуздания разрушительных инстинктов человека, с которыми он один справиться не может. "Оно" как вместилище этих инстинктов иррационально и аморально, поскольку ничего не знает ни о реальности, ни об обществе.

"Я" – продукт индивидуального опыта, возникает в раннем детстве и мало изменяется в дальнейшей жизни.



Развитие личности, по Фрейду, начинается с сексуального развития. Сексуальный инстинкт проявляется у ребенка с момента рождения, но до периода полового созревания (генитальная стадия) он не связан с функцией размножения, а преследует только достижение удовольствий различного рода. Источником инфантильной сексуальности выступает раздражение особо возбудимых частей тела – эрогенных зон (слизистой рта, заднего прохода, мочеиспускательного канала, отдельных участков кожи и др.). Последовательная смена эрогенных зон и задает направление сексуального развития с прохождением соответствующих стадий – оральной, анальной, фаллической и, после латентной фазы (от 5-6 лет до пубертатного периода), когда сексуальная жизнь как бы уходит на время в тень, – генитальной. По разным внешним и внутренним причинам возможны задержки на какой-то стадии или регрессия – возвращение на уже пройденную.

Все начинается с процесса первичного выбора ребенком объекта любви. Потребность ребенка в помощи направляет этот выбор на того, кто за ним ухаживает, и затем на обоих родителей. Вторым механизмом развития индивида, работа которого кладет начало формированию "Я" ребенка, является механизм идентификации, т. е. выбор человека, с которым ребенок себя отождествляет и которому стремится во всем подражать. Практически у всех детей, по Фрейду, формируется комплекс Эдипа, состоящий в идентификации себя с отцом и выборе в качестве объекта сексуального влечения матери (сосание материнской груди – первое эротическое наслаждение на оральной стадии). Полностью комплекс складывается к 3 – 4 годам, когда ребенок начинает осознавать отца в качестве препятствия к безграничному владению объектом своей любви и начинает относиться к нему как к сопернику.

Именно с Эдипова комплекса начинается формирование личности, так как в этот период формируется последняя, третья, подструктура личности – "Сверх-Я", содержание которой на начальной стадии определяется образом отца как главного источника требований, запретов и наказаний, ограничивающих безудержное проявление "Оно" с его главным принципом наслаждения. Позже содержание "Сверх-Я" расширяется усилиями воспитателей, учителей и других взрослых. Упомянутые нами выше феномены вытеснения, сублимации, регрессии и некоторые другие образуют в сумме защитные механизмы личности, призванные уберечь "Я" от травмирующих его угроз со стороны реальности (особенно в детстве), слишком сильных влечений и "Сверх-Я" (у взрослых). Благодаря этим же механизмам из таких составляющих сексуального наслаждения, как страсть к подглядыванию и к демонстрации своих гениталий (экстибиционизм), рождается любопытство и стремление к познанию, с одной стороны, а также стремление к артистической деятельности (выражение во вне своего "Я") – с другой.

Если механизмы защиты личности по тем или иным причинам не справляются со своей функцией, то еще в детстве образуются подсознательные комплексы, которые на всю жизнь определяют основные особенности личности человека, плохо поддающиеся сколько-нибудь значительным изменениям. Комплекс – это имеющая определенный стержень совокупность аффективно окрашенных переживаний, интересов, установок, не допускаемых цензурой в сознание, но влияющих на содержание сознания и поведение определяющим образом (ср.: комплекс Наполеона). Малая подверженность изменениям личности, складывающейся в детстве, служит оправданием нестойкости терапевтических эффектов, так что пациент на всю жизнь оказывается привязанным к психоаналитику. Эта привязанность служит постоянным источником дохода для психоаналитика и поводом для издевок над теорией, такой удобной для обеспечения постоянного заработка.

Итак, по характеру источников и механизмов развития личности теория Фрейда носит ярко выраженный биологизаторский характер. Даже "Сверх-Я" или "Я-идеал", которое вроде бы имеет социальный источник своего развития, в конце концов тоже сводится Фрейдом к биологическому началу. "Все, что биология и судьбы человеческого рода создали в "Оно" и закрепили в нем, – все это приемлется в "Я" в форме образования идеала. <...> Вследствие истории своего



образования "Я-идеал" имеет теснейшую связь с филогенетическим достоянием, архаическим наследием индивидуума. То, что в индивидуальной душевной жизни принадлежит глубочайшим слоям, становится благодаря образованию "Я-идеала" самым высоким в смысле наших оценок достоянием человеческой души" [Фрейд З. - 1989. - С. 439].

Не раскрывая здесь очень сложного механизма, сконструированного Фрейдом для выведения содержания "Сверх-Я" из содержания "Оно", отметим, что надобность такого выведения вытекала из того, что единственным источником психической энергии Фрейд признавал наши биологические влечения. И "Я", и "Сверх-Я" пытаются обуздать "Оно", черпая энергию из него же. Сравнение "Оно" и "Я" с лошадью и всадником не совсем точно по замечанию самого Фрейда, так как всадник, в отличие от "Я", имеет собственный источник энергии.

Нам пришлось уделить так много внимания теории Фрейда по многим причинам. Во-первых, психоанализ за последние десятилетия стал частью современной культуры. Многие художественные произведения просто невозможно понять без владения хотя бы самыми началами этой теории. Во-вторых, на его основе возникло очень много новых течений психологической и педагогической мысли, как в рамках того, что называется неопрейдизмом, так и в концепциях, формально отмежевывающихся от Фрейда. Наконец, теория Фрейда до сих пор остается, пожалуй, самой разработанной из всех теорий личности и наиболее тесно связанной с практикой.

Теория К. Юнга (1875 - 1961). Швейцарский психолог К. Юнг был учеником Фрейда, но затем отошел от его концепции и явился основателем аналитической психологии. Он прежде всего отверг пансексуализм концепции Фрейда (по Юнгу, либидо - просто синоним психической энергии без всякого указания на ее связь с сексуальным влечением) и ввел понятие коллективного (сверхличного) бессознательного, составляющего особый отдел, наряду с индивидуальным (личным) бессознательным.

Сверхличное, или коллективное бессознательное, составляющее фундамент духовной жизни и фиксирующее в себе опыт предшествующих поколений, заполнено врожденными инстинктами, мифологическими образами и идеями, или архетипами. Возможность проявления этих архетипов в течение жизни как бы заложена в самом устройстве мозга. Они обнаруживаются, прежде всего, в сновидениях и творчестве, а также в построении картины мира, в котором человек живет. Архетип матери, например, - это всеобщая идея матери, наполненная чувственным образом собственной матери.

В более поверхностное, личное бессознательное входят комплексы, составляющие органическую часть психической жизни индивида. Содержание же коллективного бессознательного представляется человеку чуждым, точно привходящим извне. Центром личности, тем началом, которое цементирует все комплексы, является комплекс "Я".

Личностью, или персоной, Юнг называет такой комплекс функций, который обеспечивает приспособление человека к внешнему миру, его установку. Тип отношений к своему внутреннему миру, бессознательному, он называет душой (анима). Персона и душа достаточно независимы и могут отличаться по типам своих установок, вплоть до противоположности. Чем более мужествен человек в своих внешних проявлениях, т. е. как личность, тем больше женственности в его душе. И душа, "которая, в общем и целом, дополняет внешний характер", и персона очень плохо поддаются воспитанию [Юнг К. - 1986. - С.163]. Кроме персоны и души Юнг вводит понятие самость, которое представляет собой центральный архетип личности, стержень всех психических свойств человека. Это образование топологически расположено как бы между сознанием и бессознательным. "Самость" призвана обеспечить целостность всех подструктур человеческой психики, к которым кроме уже перечисленных относится тень, темная сторона человеческого "Я", средоточие низменных и агрессивных



інстинктів. В отличие от "Оно", "Тень", хотя и имеет антисоциальную природу, не находится в состоянии постоянного конфликта с "Я", а старается ужиться с ним [Лейбин В.М. – 1977].

Большую известность получили тщательно описанные К. Юнгом [1992] психологические типы или характеры, в основе выделения которых лежит преобладание направленности на объект (внешний мир) или на себя (мир внутренний). В его классификации типы, с преобладанием одной из направленностей над другой, были названы соответственно экстравертами и интровертами. Кроме того, каждый из этих типов подразделяется на мыслительный, эмоциональный, сенсорный и интуитивный – по преобладанию одной из функций над другими.

Развитие индивидуальной личности Юнг называет индивидуацией. Суть ее состоит в дифференциации индивида как существа, отличного от общности, от коллективной психологии. Задержка ин-дивидуации имеет место, когда человек живет преимущественно или исключительно по коллективным нормам, что наносит ущерб его жизнедеятельности. Конечная цель индивидуации – достижение высшей точки "самости", целостности и полного единства всех психических структур.

Ключевой фразой, раскрывающей сущность понимания Юнгом источников и движущих сил развития личности, можно считать следующую: "Индивидуация есть процесс выделения и дифференцирования из общего, процесс выявления особенного, но не искусственно задаваемой особенности, а особенности, заложенной уже *a priori* в наклонностях существа" [Юнг К. – 1986. – С. 170]. Таким образом, и у Юнга источником развития личности остается биологически заложенное начало, а внешние факторы должны создать благоприятные условия для его развертывания. Он прямо проводит аналогию между воспитанием и выращиванием растения [там же].

Теория А. Адлера (1870–1937). Австрийский психиатр и психолог А.Адлер, ученик Фрейда и создатель "Индивидуальной психологии", поставил проблему источников и движущих сил развития личности в центр своей концепции. В ней были сохранены положения классического психоанализа о центральной роли бессознательных процессов в психике человека, но пересмотрена биологизаторская направленность и пансексуализм учения Фрейда. Согласно Адлеру, ребенок с ранних лет начинает занимать активную позицию по отношению к своему биологическому багажу – он оценивает возможности своего тела (в широком смысле) и избирательно относится к ним: старается компенсировать недостатки (свою неполноценность) за счет сильных сторон и за счет социальных связей. Человеку от рождения присуще "чувство общности" или "общественное чувство", которое и побуждает его войти в общество, преодолеть чувство собственной неполноценности, обычно возникающее в первые годы жизни, и добиться превосходства за счет разного рода компенсаций. Успешная компенсация имеет место там, где стремление к превосходству совпадает с общественными интересами.

Неадекватные формы компенсации, связанные с попытками подчинить себе других людей, могут приводить к неврозам, уходу в болезнь и другим искажениям в развитии личности. Случаи сверхкомпенсации (гиперкомпенсации) часто приводят к выдающимся творческим достижениям. А. Адлер [1986] предвосхитил результаты современных исследований творческой личности, утверждая, что "решающим является ощущение собственной ценности, или чувство собственной личности (своей индивидуальности)".

Социальное чувство, толкающее человека к другим людям, коренится в органическом несовершенстве человека. Но рассчитывая на помощь общества, человек и сам должен проявлять заботу о нем как источнике своего благополучия. Отсюда берут свое начало чувства любви, жалости, сочувствия. Именно полезность для других рождает чувство собственной ценности.



Особое значение Адлер придает конечной цели, которую человек ставит перед собой на всю жизнь. Это некоторый образ желаемого "Я", который зарождается у ребенка одновременно с осознанием своего реального "Я" в самые первые годы жизни. Адлер, много занимавшийся терапевтической и воспитательной работой с "трудными" детьми, сам сформулировал педагогические выводы из своей концепции: "Главнейшим в воспитании, с нашей точки зрения, является воспитание в детях упорства и самостоятельности, терпения в трудных ситуациях, отсутствие любого бессмысленного принуждения, всякого унижения, насмешек, наказаний. Самое главное: ни один ребенок не должен терять веру в свое будущее" [Адлер А. – 1986. – С. 140].

Теория К.Хорни (1885 – 1952). Американский психолог К. Хорни также была непосредственной ученицей Фрейда, отошедшей от его учения после возвращения в США. И она отвергла пансексуализм Фрейда, пытаясь придать более конкретное содержание общественно-культурным факторам развития личности. Основной источник энергии для развития личности, по Хорни, – это чувство беспокойства, неуютности, "коренной тревоги" и порождаемое им стремление к безопасности. Параллельно действует тенденция к удовлетворению своих желаний, которая может входить в конфликт с тенденцией к безопасности [Horney K. – 1946].

Для разрешения такого рода конфликтов и избегания невротизации человек вырабатывает разные стратегии поведения: стремление к любви как средству обеспечения безопасности и жизни; стремление к власти (как реакция на враждебность мира) и стремление к изоляции, отдалению от людей. Если невроз все же возникает, то это является следствием идеализации человеком самого себя, и терапевт должен помочь ему принять себя "какой он есть" со всеми своими недостатками.

Из сказанного видно, что Хорни не удалось преодолеть одно из основных положений классического психоанализа о противоречиях между обществом и человеческими потребностями [Зейгарник Б.В. – 1982. – С. 20].

Теория Г. Сэливана (1892–1949). Американский психиатр и психолог, создатель концепции "межличностной психиатрии" [Silivan H.S. – 1963], сделал акцент на анализе межличностного существования человека, на личности как продукте межличностных отношений людей. Поэтому на первое место среди врожденных потребностей он ставит потребность в общении, затем потребность в нежности и потребность в безопасности. Они и запускают развитие личности ("Я-системы", по Сэливану), источником которого оказывается борьба с беспокойством, приходящим извне. Для этой борьбы ребенок прибегает к помощи других людей, таким образом межчеловеческие отношения начинают выступать механизмом развития личности. Другим механизмом развития личности выступает сублимация. Если с помощью других людей и сублимации не удастся избежать дискомфорта, вступает в действие еще один механизм психологической защиты в форме избирательного внимания, когда человек просто перестает замечать то, что вызывает дискомфорт.

Таким образом, Сэливану также не удалось снять антагонизм между социальным и биологическим, хотя он и попытался привлечь других людей на помощь индивиду для преодоления этого антагонизма. По Сэливану, агрессия человека не первична, а может возникать лишь как одна из форм защитных реакций, но поскольку мир является постоянным источником дискомфорта, то и агрессия воспроизводится постоянно. Главное, что социальное по-прежнему остается внешним к биологической природе человека, в силу чего антагонизм между ними неизбежно воспроизводится, хотя изначально и не постулируется. Индивид здесь выступает не как активный деятель, а как приспособляющийся к внешним обстоятельствам, отступающий перед ними, хотя и призывающий на помощь других людей.

Теория Э.Фромма (1900 – 1980). Американский психолог Э. Фромм (родился в Германии) является самым крупным представителем неопрейдизма и автором наиболее социализированного течения психоанализа, называемого иногда



гуманістическим. Учення Фромма найбільше тісно пов'язано з філософією і етикою, а деякі роботи містять елементи проповіді. Він полагав, що теорія і наука повинні давати не тільки нове знання про людину, але і знання про те, як людина повинна жити і що він повинен робити. Відповідно, метою гуманістического психоаналізу є допомога людині в самореалізації його внутрішніх потенцій заради повноцінної і творчої життя.

Фромм відкидає багато важливі установки фрейдизму – біологізм, пансексуалізм, антагонізм людини і цивілізації. Він вважає людину від початку соціальним істотом, для повноцінної життя якого необхідний постійний контакт з природою. Але з розвитком цивілізації накопичуються ефекти негативної свободи або відчуження людини від природи і від інших людей (під негативної свободою Фромм має на увазі "свободу від" в відміння від позитивної "свободи для"). Чим більше значущою стає ступінь негативної свободи, тим більше вона угнітає людину, перетворюючись в чужу для нього силу [Fromm E. – 1970].

Зміцнення відчуження від природи і інших людей призводить до втрати людиною своєї "самості". Але розвиток цивілізації є результатом діяльності самої людини, результатом виявлення його життєвої сили, тому фактично виникає відчуження людини від власної природи. Можливості такого відчуження криються в самій сутності людини, яка, за Фроммом, містить супереччя між буттям людини в природі і тим, що людина виходить за межі природи, в "спроможності усвідомлення себе і інших, минулого і теперішнього" [цит. по: Лейбін В. М. – 1977. – С. 224].

Оптимізм і гуманістический характер концепції Фромма складається в утвердженні можливості для людини подолати відчуження завдяки спроможності любити і надіятися. Надія – це властива кожному людині установка на діяльність, на буття, а не на володіння, це прагнення бути самим собою. Надія є основним умовом існування людини як особистості. А основна цінність, до якої нормальний людина повинен прагнути, – це спроможність до любові; тільки вона надає сенс людському існуванню і робить його життя справжнім буттям. Прийти до цього можна через моральне оновлення і усвідомлення людиною несправжності свого буття. "...Від психологічної і економічної катастрофи нас може врятувати тільки глибоке змінення характеру людини, виражається в переході від домінуючої установки на володіння до домінуючої установки на буття" [Фромм Е. – 1990. – С. 174]. Шляхи такого змінення і його результат у вигляді "нового людини" Фромм описує на мові, часто запозичуваній (за його власним визнанням) у Будди або Христа.

Таким чином, в протилежність установкам класического психоаналізу основним джерелом розвитку особистості, за Фроммом, виступає не несвідоме, а свідомість. Це випливає з його утвердження, що "характер людини може змінитися при наступних умовах:

1. Ми страждаємо і усвідомлюємо це.
2. Ми розуміємо, які причини нашого страждання.
3. Ми розуміємо, що існує шлях, який веде до звільненню від цих страждань.
4. Ми усвідомлюємо, що для звільненню від наших страждань ми повинні слідувати певним нормам і змінити існуючий образ життя" [там же].

Теорія Е.Еріксона (1900–1994). Створитель епігенетическої теорії розвитку особистості Е.Еріксон народився в Німеччині і з 1927 по 1933 г. працював під керівництвом Фрейда і його дочки Анни, потім емігрував в США. Його вчення можна віднести до течій неопсихоаналізу і еґо-психології. Епігенетическі концепції розвитку протиставляються в біології преформістським. В першому випадку розвиток трактується, передусім, як результат зовнішніх впливів (середовища), а во другому – як наслідок розгортання закладеної всередині організму сутності. До зовнішнім умовам, які визначають розвиток особистості



человека, Эриксон относит факторы социальной жизни. Он также отверг биологизм Фрейда и идею антагонизма личности и общества.

Поскольку личность детерминирована условиями общественной жизни, то, как утверждал Эриксон, значительные изменения в обществе должны вызывать перестройку личности, чтобы была обеспечена ее "психосоциальная идентичность". В противном случае наступают дезадаптация и невротизация личности, потеря человеком самого себя. Работа психотерапевта состоит в том, чтобы помочь пациенту вернуть утраченное чувство идентичности. Разумеется, общественные условия жизни отнюдь не автоматически влияют на личность. Личность сама активно стремится к формированию такого единства и преодолению противоречий и конфликтов с обществом, возникающих на разных этапах ее развития. Потребность в психосоциальной идентичности коренится в самой природе человека.

Идентичность личности – это интегрирующее начало, центральное качество, которое дает человеку ощущение неразрывной связи с окружающим социальным миром. И хотя тип этой связи меняется в течение жизни при переходе от одной стадии к другой, преемственность и тождественность самой личности должны сохраняться. Психосоциальная идентичность субъективно переживается как чувство самотождественности, как принимаемый личностью образ себя со всем богатством отношений к окружающему социальному миру и, наконец, как чувство слияния с определенными социальными группами (классом, нацией, родом, профессиональной группой и т.д.).

Из сказанного легко сделать вывод, что на начальных этапах формирования психосоциальной идентичности особую роль играют обряды, ритуалы, традиции социальных групп и общностей, во взаимодействии с которыми зарождается личность ребенка. В определенных обстоятельствах сложившийся в детстве тип идентичности личности может послужить препятствием для ее перестройки в дальнейшем под влиянием изменившихся социальных условий. Здесь особенно значительными бывают вклады бабушек и дедушек в формирование диссонанса складывающейся у ребенка под их сильным влиянием идентичности и современными условиями социальной жизни.

Отдельные компоненты идентичности связываются в единое целое идеологией или мировоззрением личности, задающим целостный и устойчивый образ мира. Функцию такого синтеза выполняет "Я" или "Эго", которое также обеспечивает самоконтроль и интеграцию физического роста организма с изменением характера его социальных связей и, соответственно, сменой типа идентификации. Но осуществляющее этот синтез "Эго" тоже имеет социальную природу, так как именно общество в самом начале жизни ребенка задает ему систему приемов и способов синтеза переживаний и отношения к себе. Процесс порождения с помощью социума собственного "Я" ребенка и есть воспитание. Полноценное воспитание должно включать в себя не только передачу ребенку готовых средств "самопостроения", но и поощрение к самостоятельности, оригинальности, смелости быть непохожим на других и делать творческие вклады в систему общественных ценностей.

В наибольшей степени отличие Эриксона от всех других последователей Фрейда, пытавшихся социологизировать его учение, проявляется, пожалуй, в трактовке влияния биологических факторов на формирование психосоциальной идентичности. Механизм такого рода влияний носит опосредованный характер. Любые физические или физиологические особенности и новообразования человека влияют прежде всего на его социальный опыт, расширяя, ограничивая или индивидуализируя его. И лишь вторично, через преломление в зеркале социальных оценок и как детерминанта социального опыта телесные качества находят свое место в психосоциальной идентичности.

В развитие этого общего тезиса трудно удержаться от воспроизведения весьма поучительного для любого педагога примера, приводимого Эриксоном [цит. по: Анцыферова Л. И. – 1978 (б). – С. 219].



Мать шестилетней Джейн вскоре после рождения дочери заболела туберкулезом и запретила ребенку прикасаться к себе из-за боязни заразить ее. Общение шло в основном через няню. В результате девочка сама отвергла свои постоянно отводимые от матери руки и практически перестала ими пользоваться без крайней необходимости. Она полагала, что именно руки причиняют вред матери. Когда девочке разрешили свободное, без всяких ограничений общение с матерью, она стала гораздо чаще и лучше пользоваться руками – рисовала, играла на пианино, часто разглядывала свои пальцы и разговаривала с ними (хвалила, рассказывала про них истории и т.п.).

Резюмируя представления Эриксона об источниках и движущих силах развития личности, можно нарисовать следующую картину. На определенных этапах или стадиях своего развития происходит созревание взаимосвязанных физиологических систем организма, которое делает индивида особенно чувствительным к определенным, прежде всего социальным воздействиям. Общество, в свою очередь, чутко реагирует на новые возможности развивающегося организма и предъявляет к нему новые системы требований, давая одновременно средства для решения встающих перед ним новых задач.

При успешном решении этих задач формируется новая личностная целостность или психосоциальная идентичность, которая должна перестраиваться под влиянием созревания новых физиологических структур и, соответственно, новых требований общества. Затем следует новый кризис и переход к новой стадии. На высшей стадии своего развития зрелая личность интегрирует результаты всех предыдущих стадий, переводя их как бы в одну плоскость, приобретает способность подняться над своей идентичностью и позволяет себе быть отличной от других, ценить свою оригинальность и неповторимость. Но природа этой неповторимости опять же коренится в неповторимости того временного и пространственного отрезка истории, который ей выпало прожить.

Персоналистическая психология В.Штерна (1871 -1938)

Немецкий психолог и философ В. Штерн употреблял термин "персона" для обозначения любой самоопределяющейся и способной к саморазвитию сущности. Соответственно весь мир, по Штерну, – это взаимосвязанная система персон, а верхнюю позицию в такой иерархической системе занимает личность человека. Личность (персона) не выводится из объективных условий; это особая уникальная и неповторимая сущность, целостность и активность которой сама создает те или иные особенности внешнего мира во взаимодействии с ним. Так, личность не только не есть продукт общественных отношений, но, скорее, общество является ее продуктом.

Своеобразие личности человека – в ее направленности на переживание тех или иных ценностей. Учение о ценностях и их классификацию Штерн заимствовал у Э. Шпрангера [1892], описавшего шесть типов индивидуальности в зависимости от преобладающего типа ценности: теоретический человек, экономический человек, эстетический человек, социальный человек, политический человек, религиозный человек.

Штерн отмечает, что развитие личности идет по трем направлениям:

1. Рост. В течение жизни растет количество и увеличивается разнообразие жизненных событий, а также содержаний и форм активности переживаний.
2. Дифференциация. Переход от изначальной неясности и диффузности к большей структурированности.
3. Преобразование. Жизнь личности проходит в своем развитии ряд качественно различных, но внутренне обусловленных этапов [Штерн В. – 1986. – С. 190].



Каковы же источник и движущие силы развития? Прежде всего, внутренний – в противоположность эпигенетической концепции Эриксона. "Развитие личности не только последовательная цепь событий, но осмысленное саморазвертывание личности как целого" [там же]. Такое разворачивание идет не без взаимодействия с миром, которое называется в данном случае конвергенцией. Личность всегда обладает своими собственными целями, которым противостоят внешние по отношению к личности цели (цели общества, культуры, групповые цели). Избегать конфликта помогает третья целевая установка – интроекция, т.е. превращение чужих целей в собственные цели личности.

Но внешняя цель может стать внутренней только в том случае, если на нее направлено какое-либо внутреннее стремление самой личности. И только те внутренние установки могут реализоваться и изменить жизнь личности, для которых имеются соответствующие внешние условия. Этот процесс взаимного согласования внешнего и внутреннего и есть конвергенция. Личность несет в себе внутренние потенции, энергии, не имеющие часто фиксированной направленности, так называемые диспозиции. Они особенно неопределенны в начале жизни. Развившиеся предрасположения превращаются в свойства личности.

Личность гибка лишь до определенных пределов: на предрасположения можно воздействовать, а со свойствами нужно считаться. Отсюда Штерн делает вывод, что педагогика имеет ограниченное поле деятельности. Она не может претендовать на формирование личности по заданному образцу, но должна помочь личности выбрать свой путь в рамках своего предрасположения [там же. – С. 191].

Говоря о важности для развития личности ее взаимодействия с миром, Штерн всегда подчеркивал определяющее влияние той "части" личности, которая дальше всего отстоит от мира, называя ее "глубинной", а тот слой личности, который связывает ее с миром, – поверхностным слоем. "В своей глубине она (личность. – С.С.) существует сама по себе" [там же. – С. 192].

Иногда к персоналистам относят и К. Роджерса, но чаще – к представителям гуманистической психологии.

Динамическая теория личности К.Левина (1890 – 1947) Немецкий психолог К. Левин близок к гештальтпсихологии, хотя его труды и работы его учеников составляют вполне самостоятельное направление, особенно когда речь идет о психологии личности. Он внес огромный вклад в развитие экспериментальных методов изучения личности. Ученица Левина Б. В. Зейгарник, анализируя его концепцию именно с точки зрения интересующей нас проблемы – источника и движущих сил развития личности, отмечает, что теорию К. Левина можно отнести к числу гомеостатических. Согласно концепциям такого рода, движущей силой всякого изменения и развития выступает нарушение равновесия между человеком и средой. Вместе с тем она относит эту теорию к числу интрапсихологических, локализуя источник развития внутри самого человека (это можно сказать и о только что разобранный нами концепции В. Штерна). В качестве третьей особенности теории личности К. Левина Зейгарник отмечает то, что процессы, происходящие в личности, объясняются не с точки зрения ее прошлого или будущего, а расстановкой сил в настоящий момент [Зейгарник Б. В. – 1981. – С. 11 –12]. Эти особенности анализируемой концепции соответствовали общим установкам гештальтпсихологии: целое предшествует элементам, а не создается из них путем синтеза; гештальт (структура, конфигурация) образа определяется не прошлым опытом, а расстановкой сил поля в данный момент. Изменение структуры осуществляется через "инсайт" (внезапное озарение). Законы, действующие в разных полях (физическом, физиологическом – физикальном, феноменальном), тождественны друг другу, а сами поля изоморфны.



Из сказанного видно, что понятие поля является центральным в гештальтпсихологии. Под полем понимается некоторая целостная ситуация, включающая в себя человека и его жизненное пространство, а также величину, направление и точки приложения действующих в данный момент сил [Левин К. - 1992 (а, б)]. Выделяются два вида сил: движущие (связанные с положительными или отрицательными валентностями) и сдерживающие (связанные с преградами). В качестве основной движущей силы или источника энергии выступает потребность. Потребность, по Левину, - это динамическое состояние, которое возникает у человека при осуществлении намеренного действия. Потребности, имеющие "социальное происхождение" (по Левину - это потребности, возникающие в данной ситуации в данный момент), называются квазипотребностями и противопоставляются устойчивым или истинным потребностям. Оба вида потребностей тесно связаны друг с другом в иерархическую систему с доминированием истинных потребностей. Удовлетворение потребности состоит в ее разрядке, в изменении динамики состояния [Зейгарник Б. В. - 1981]. Квазипотребности могут находиться в состоянии коммуникации, так что удовлетворение одной из них приводит к разрядке и другой (эффект замещающего действия, в том числе символического).

Через понятие временной перспективы личности Левин снял привязанность понятия поля только к настоящему и ввел понятие цели, которая, так же как и потребность, обладает побудительной силой. Экспериментальное изучение процессов целеобразования привело к формированию понятия уровень притязаний, которое определяется через степень достижения поставленных целей и силу стремления к их достижению. "Уровень притязаний" является важнейшим образованием личности, он побуждает активность субъекта, с ним связана самооценка и та сложная аффективная жизнь, которая способна определить не только поведение человека, но и формирование многих особенностей его характера. В структуре уровня притязаний может преобладать стремление к успеху или к избеганию неудач, и это становится важной детерминантой развития личности.

Согласно К. Левину, личность и поведение человека имеют уровневую структуру, так что каждая из подструктур входит в структуру более высокого порядка. Максимально широкой, всеохватывающей целостностью является "аффективно-потребностная сфера субъекта" [там же]. В целом концепция К. Левина освещала проблему источников и движущих сил развития личности лишь с точки зрения структурной и динамической, практически не рассматривая содержательную сторону принимаемых субъектом целей и ценностей, хотя она и дала сильный импульс и новые средства для развития экспериментального исследований личности, в том числе и в содержательном аспекте.

Гуманистическая психология

Представителей этого направления (Г.Олпорт, А.Маслоу, К.Роджерс, Ш.Бюлер и др.) объединяют следующие основные положения о личности.

1. Личность представляет собой уникальную и неповторимую целостность, изучать которую необходимо во всей ее конкретной данности, а не в отдельных ее проявлениях. Отсюда делается вывод, что анализ отдельных случаев часто не менее важен, чем выявление каких-либо статистических закономерностей.

2. В природе человека заложены потенции к непрерывному саморазвитию. Главное в личности - ее устремленность в будущее. Поэтому познание личности должно быть сосредоточено не столько на изучении ее прошлого, сколько на анализе того, к чему она устремлена, как она представляет себе свое будущее.



3. Гуманистическая психология противостоит теориям, опирающимся на принцип гомеостаза (стремление к равновесию), ибо сам способ существования личности есть процесс постановки и достижения все новых и более сложных целей. Ведущими движущими силами развития личности выступают присущие человеку мотивы развития, побуждающие ее к постоянному поиску творческого напряжения.

4. "Внутренний мир человека сильнее влияет на поведение, чем внешние стимулы окружающей среды" [Роджерс К. - 1984. - С. 222]. Отсюда делается вывод, что внутренний, феноменальный мир человека должен (и может) изучаться с такой же тщательностью и точностью, как и внешние условия его жизни.

5. Любое воздействие на личность (в том числе терапевтическое и воспитательное) должно быть непрямым (косвенным), исключающим прямое внушение. Терапевт должен с глубоким уважением относиться к индивидуальной позиции личности, сопереживать человеку и выступать в качестве его второго "Я". Но ответственность за принимаемые решения и их реализацию клиент берет на себя.

Конкретные представления и понятия, используемые для описания источников и движущих сил развития личности различными представителями гуманистической психологии, различны.

Американский психиатр и психолог К.Роджерс (1902 - 1987) считал, что теория должна перестать рассматривать человека как марионетку, сделанную по шаблону силами бессознательного или окружающей средой. Человек стремится освободиться от несвободы внешней заданности и стать самим собой даже в самых сложных и трагических условиях. Но подлинный расцвет личности под влиянием мотива роста (занимающего ведущее положение в мотивационной сфере человека) возможен в условиях доброжелательного, сочувственного отношения к нему других людей.

Именно во взаимодействии с другими людьми у ребенка зарождается представление о себе, самооценка как элемент "Я-концепции" (self-concept). Источник первичной самооценки лежит внутри ребенка, но когда он усваивает нормы и ценности, часто уходит от истинной самооценки. Если оценка окружающих резко расходится с самооценкой, происходит сложный процесс "взвешивания", призванный сгладить эти расхождения. Если система, отвечающая за формирование самооценки человека, не является гибкой, то разрыв между самооценкой и внешней оценкой может привести к искаженному восприятию реальности или к одностороннему и часто неадекватному занижению самооценки. Вследствие такого развития событий может начаться невротический конфликт.

Снятие рассогласования самооценки с внешней оценкой автоматически ведет к изменению неадекватного поведения. Поэтому главной задачей психотерапевта является помощь клиенту в формировании гибкой самооценки. В этом случае человек сможет безболезненно реагировать на постоянно меняющиеся условия, сохраняя при этом целостность и здоровье своей личности. Помочь клиенту сделать свою самооценку более гибкой терапевт может, только демонстрируя свою доброжелательность, заинтересованность и неподдельное уважение к его личности. Создание атмосферы "принятия" человека - необходимое, но недостаточное условие успешной работы терапевта: он должен добиться принятия его самого клиентом. Одним из средств достижения этого служит эмпатия (см. п. 3.2.3).

Все, что было определено выше в терминах отношения клиента и терапевта, может быть прямо перенесено на отношения учителя и ученика, воспитателя и воспитуемого.

Американский психотерапевт и психолог Г. Олпорт (1897-1967) рассматривал человека прежде всего как открытую систему, имеющую многоуровневую структуру: условные рефлексy, навыки, черты личности, системы черт (различные виды "Я")



и, наконец, собственно личность – никогда не завершающаяся интеграция всех систем, находящаяся в состоянии непрерывного развития и все возрастающего напряжения. На низких уровнях действует принцип гомеостаза (редукции напряжения и поддержания равновесия), а на высших уровнях (прежде всего личностном) – принцип активного нарушения равновесия. Роль источника такого постоянного развития, растущей интеграции и дифференциации личности играют высшие мотивы личности – мотивы развития, толкающие человека к поиску постоянного творческого напряжения.

Единицей анализа личности и в то же время механизмом ее развития является черта, которая отнюдь не совпадает по смыслу с традиционной чертой характера, а ближе к понятию мотива или интереса. Наряду с основным мотивационным компонентом черта включает в себя познавательный и исполнительный компоненты [Allport G. – 1950]. По Олпорту, существует два класса черт – основные и инструментальные. Первые стимулируют наше поведение, а вторые придают ему определенную форму (например, вежливость или сдержанность). Но и инструментальные черты, переплетаясь с основными, влияют на формирование личности через образование новых черт-мотивов. Формирование черт осуществляется через обобщение привычных форм поведения и интеграции их в более высокую систему мотивов.

Олпорт утверждает, что человек рождается с каким-то набором основных черт-мотивов, но последние трансформируются в ходе деятельности и общения и на их основе под влиянием социальных факторов возникают принципиально новые черты, не несущие в себе биологического начала [цит. по: Зейгарник Б. В. – 1982. – С. 43]. Инструментальные мотивы порождаются только в общении с другими людьми. Черты делятся также на главные (генерализованные, устойчивые, постоянно проявляющие себя) и второстепенные, или вторичные. Если черта становится ведущим фактором в жизни человека, она может быть названа кардинальной (как бы корень жизни личности). Только очень зрелые личности обладают всего одной выдающейся чертой; обычно таких черт довольно много и они образуют некоторый конгломерат.

Наиболее эффективным методом выявления черт Олпорт считал наблюдения экспертов за поведением человека в разных условиях. Для того чтобы личность могла считаться здоровой, ей должны быть присущи по крайней мере следующие черты: активная позиция по отношению к действительности; способность к адекватному осознанию опыта; самосознание; постоянный процесс индивидуализации; способность к абстракции; функциональная автономность черт (их относительная самостоятельность и способность к проявлению в разнообразных жизненных обстоятельствах); устойчивость к фрустрации (форма психологического стресса, возникающая при столкновении с непреодолимой преградой и выражающаяся в разрушении деятельности и сильных отрицательных эмоциях).

Свойство автономности или независимости черт-мотивов является выражением их способности к "отстегиванию" от исходных, вызвавших их к жизни побуждений (часто детских). Благодаря этому возникают "бесконечно разнообразные и сами себя поддерживающие современные системы, вырастающие из предшествующих систем, но функционально независимые от них" [Allport G. – 1950. – С. 78]. Одним из важных механизмов порождения таких автономных мотивов является превращение средств деятельности в ее цели и мотивы (аналогичный механизм мы уже рассматривали в теории деятельности А.Н.Леонтьева в п. 2.1.2).

Американский психолог А.Маслоу (1908-1968) выдвинул в центр своей концепции личности понятие самоактуализации. "Во-первых, самоактуализация означает полное, живое и бескорыстное переживание с полным сосредоточением и погруженностью... В момент самоактуализации индивид является целиком и полностью человеком" [Маслоу А. – 1982. – С. 111]. Во-вторых, самоактуализация – это выбор в пользу продвижения вперед и личностного роста против отступления, страха или защиты. В-третьих, это наличие собственного



"Я", к голосу которого человек способен прислушиваться. "...Человек должен быть тем, кем он может быть" [там же]. Личности, не способные к самоактуализации, - это, по Маслоу, невротизированные личности, нуждающиеся в помощи психотерапевта. Отсюда он делает правомерный вывод о невозможности изучения здоровой личности сквозь призму больной, не обладающей самым главным, что характеризует здоровую личность, - способностью к самоактуализации.

Потребность в самоактуализации относится к высшему уровню из пяти иерархически организованных систем потребностей: физиологических потребностей, потребностей в безопасности, любви и социальных связях, самоуважении и самоактуализации, включающих потребности в добре, нравственности, справедливости. Потребности эти обычно носят бессознательный характер и во многом подобны инстинктам. Потребности низших уровней Маслоу называет "нуждами", а высших - потребностями роста. В случае конфликта потребностей различных уровней побеждает низшая.

По мнению Л. И. Анцыферовой, анализ работ Маслоу позволяет сделать вывод, что потребность в самоактуализации, как и другие потребности, носит врожденный характер, но удовлетворяется она только после того, как удовлетворены потребности более низкого уровня. Последнее положение оспаривается многими психологами.

Теория ролей (Дж.Мид, М.Кун, И.Блумер). Концепция эта развивалась в американской социальной психологии. Развитие личности трактуется здесь как принятие человеком той или иной роли и осуществление им поведения в соответствии с тем, что эта роль предписывает. Иначе говоря, человек выступает носителем определенной социальной роли и формирует свои планы в соответствии с ней и статусом, который он занимает в референтных группах (т.е. в группах, на нормы и ценности которых он ориентируется и с которыми соотносит себя как с эталоном).

Роли, разумеется, не разыгрываются людьми как актерами. Речь идет о ролевой сущности человека, которая является не маской, а подлинной его сущностью. Все потребности, мотивы, способности человека могут развиваться лишь в процессе выполнения человеком взятой на себя роли, т. е. роли того человека, с которым он себя идентифицирует на данном этапе своего развития (сын, студент, муж, отец, начальник и т.п.). Для педагогических приложений этой теории большое значение имеет возможность разыгрывать роли в воображаемом плане, получая при этом реальные познавательные и личностные эффекты.

Принятие роли не есть автоматический и безличный процесс. То, как будет играть свою роль конкретный человек, зависит от системы его представлений и ожиданий, предшествующих собственно принятию роли. Подлинная личность может не просто переосмыслить принятую ею на себя роль, но и задать новый эталон этой роли. Поэтому личность не просто черпает роли из социального мира, но и сама обогащает этот мир. В конце концов, каждый человек играет даже в один и тот же период своей жизни множество ролей, и то, что цементирует эти роли в целостную личность, не может быть просто еще одной "метаролью" в силу абсолютной уникальности и неповторимости любой подлинной личности. Но нельзя отрицать важного значения феноменов принятия и "исполнения" ролей в качестве одного из источников развития личности и одновременно механизма такого развития (выбор и смена ролей).

Как мы уже неоднократно отмечали, по мнению абсолютного большинства отечественных психологов и педагогов, генетически детерминированные качества человеческого индивида играют роль биологических задатков или условий развития личности. При этом нельзя забывать, что биология человека принципиально отличается от биологии животного и человеку врождены многие специфически человеческие потребности, включая потребность в общении и, возможно, потребность стать личностью [Петровский А. В., Петровский В. А. -



1983] (потреба, близька до поняттю самоактуалізації у А. Маслоу або мотиву росту у К. Роджерса).

Але що ж тоді виступає в ролі рухомих сил розвитку особистості?

В діяльнісному підході звичайно в якості джерела розвитку особистості розглядається суспільство, а в якості рухомих сил її розвитку – суперечності в системі предметної діяльності [Гальперин П.Я., Запорожець А. В., Карпова С. Н. – 1978] (с. 3.1.3).

Контрольні питання і завдання

1. Які з розглянутих теорій особистості реалізують ідею про переважно внутрішніх джерелах розвитку особистості і які ґрунтуються на домінуючому значенні зовнішніх впливів?
2. "Особистість є гомеостатична система". Назвіть концепцію, стосовно якої справедливо таке твердження.
3. Чим відрізняється принцип задоволення від принципу реальності і в яких підструктурах особистості, виділених Фрейдом, ці принципи є домінуючими?
4. Перерахуйте форми проникнення підсвідомих влечень на рівень свідомості і в поведінку (за Фрейдом).
5. Назвіть основні методи психоаналізу.
6. Дайте визначення комплексу (за Фрейдом).
7. Опишіть передбачуваний механізм терапевтичного ефекту психоаналітичних процедур.
8. Дайте коротку характеристику етапів розвитку дитячої сексуальності за Фрейдом. Як вони пов'язані з розвитком особистості?
9. Чи в усіх теоріях, описаних вище як неофрейдистські, несвідоме виступає як домінуюча підструктура і основний джерело розвитку особистості?
10. Збереглося чи за терміном "лібідіо" значення сексуального влечення і джерела сексуальної енергії в теорії К. Юнга?
11. Що таке "індивідуалізація" (за К. Юнгом)?
12. Яка природа колективного несвідомого? Приведіть приклади кількох архетипів, що входять до структури колективного несвідомого.
13. Визначте поняття персони і душі в теорії Юнга.
14. Яким критерієм покладено в основу виділення інтровертів і екстравертів як різних психологічних типів?
15. Які основні джерела і механізми розвитку особистості постулюються в теоріях А. Адлера, К. Хорні та Г. Селівана?
16. Що таке негативна свобода (за Е. Фромма)?
17. За якими критеріями відрізняються два модуси існування людини: буття і володіння?
18. Яким механізмом подолання відчуження людини від своєї природи постулює Е. Фромм?
19. Чому теорія особистості Е. Еріксона називається епігенетичною?
20. Що таке психосоціальна ідентичність (за Е. Еріксоном)?
21. Як би ви сформулювали основне твердження персоналізму?
22. Назвіть механізм, що забезпечує перетворення зовнішніх цілей в свої власні. Що виступає як основне умовою запуску такого механізму (за В. Штерна)?
23. Яка частина особистості називається глибинною в персоналістичній психології?



24. Чем ограничено поле деятельности педагога-воспитателя с точки зрения В. Штерна?
25. Почему теория личности К. Левина получила название динамической?
26. Чем отличаются понятия потребности в теории К.Левина и в психологической теории деятельности А. Н. Леонтьева?
27. Что такое квазипотребность?
28. Дайте определения понятия "поле" в гештальтпсихологии. Когда говорят о "полевом поведении"?
29. Сформулируйте несколько важнейших принципов гуманистической психологии.
30. Какова основная задача терапевтического, или воспитательного, воздействия на личность (по К. Роджерсу)?
31. Что выступает в качестве основного требования к терапии или воспитанию личности с точки зрения К. Роджерса?
32. Чем отличается понятие "черта" в теории Г. Олпорта от словосочетания "черта характера" в традиционном понимании?
33. Как сочетаются принцип гомеостаза и принцип активного нарушения равновесия в концепции Г. Олпорта?
34. Согласны ли вы с критерием зрелости личности, предложенным Г. Олпортом?
35. В чем заключается свойство автономности черт (по Г. Олпорту)?
36. Назовите три аспекта, в которых проявляется самоактуализация личности (по А. Маслоу).
37. Перечислите пять уровней потребностей, высший из которых составляет потребность в самоактуализации? 38. Согласны ли вы с утверждением А. Маслоу, что потребность в самоактуализации требует удовлетворения лишь после того, как удовлетворены потребности более низких уровней.
39. Какой аргумент приводит А. Маслоу против переноса результатов исследования невротизированных личностей на здоровых людей?
40. Считают ли сторонники теории ролей, что человек никогда не бывает самим собой, а всегда только играет ту или иную роль по аналогии с тем, как это делают актеры в театре?
41. Можно ли определить личность как некоторую метароль, т.е. наиболее важную из всех ролей, которые берет на себя человек?
42. Как определяются источник и движущие силы развития личности в психологической теории деятельности?

3.4. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ СТУДЕНЧЕСКОГО ВОЗРАСТА И ПРОБЛЕМА ВОСПИТАНИЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ [1]

1 Раздел 3.4 написан совместно с В. М. Ковалевой.

Нет, пожалуй, более спорной проблемы в педагогике и психологии высшей школы, чем проблема воспитания студентов. "Надо ли воспитывать взрослых людей?", "Стоит ли и корректно ли это делать?" – разговоры такого рода часто можно услышать в вузовских кулуарах и на официальных собраниях. Ответ на эти вопросы 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.



Зачем нужен преподаватель в вузе, только ли как носитель и "передатчик" информации? Но как раз в этом качестве он значительно уступает многим другим источникам информации, таким, например, как книги и компьютеры. Вуз служит не только и может быть не столько для передачи специальных знаний, сколько для развития и воспроизведения особого культурного слоя, важнейшим элементом которого является и сам специалист. Его как представителя определенной культуры характеризует не только специфический набор знаний и умений, но и определенное мировоззрение, жизненные установки и ценности, особенности профессионального поведения и т.п. Поэтому специалист не только передает студенту знания и профессиональные умения, а приобщает его к определенной культуре, и чтобы эта культура развивалась и воспроизводилась, необходимы живые люди, живое человеческое общение.

Эту истину свыше ста лет назад хорошо сформулировал К. Д. Ушинский: "Только личность может действовать на развитие и определение личности, только характером можно образовать "характер"" [Ушинский К. Д. - 1948. - Т. 2. - С. 64]. Воспитывать - это в значительной степени означает строить систему взаимоотношений между людьми. 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), а как к созданию условий для саморазвития личности.

Сформулированные в п. 3.3.2 положения гуманистической психологии запрещают любые прямые воздействия на личность, какие бы цели (воспитательные или терапевтические) они не преследовали. Мы не имеем также права заранее решать за человека, каким ему быть, ибо каждый имеет право и должен сам прожить свою жизнь, не перекладывая на других ответственность за тот выбор, за те решения, которые ему приходится принимать. Уникальность и неповторимость каждой личности составляют богатство всего общества, и всякое искусственное ограничение свободного проявления и развития личности подрывает ее творческие потенции (см. гл. 4), препятствует ее "самоактуализации".

Сам способ существования личности есть постоянный выход за пределы самой себя, стремление к росту и развитию, направление которого воспитатель не может предугадать заранее, и он не имеет права принимать сколько-нибудь ответственные решения за воспитуемого, какими бы само собой разумеющимися эти решения не казались ему. 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 принципиальных 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 избегать только 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.

Еще одно принципиальное требование к организации процесса воспитания (как в качестве составляющей любого обучения, так и в форме простого общения, совместной деятельности или специальных "воспитательных мероприятий") состоит в неизменно уважительном отношении к личности воспитуемого как к полноценному и равноправному партнеру в любой совместной деятельности. Идея равенства,



партнерства и взаимного уважения друг к другу лежит в основе так называемой педагогики сотрудничества [Сухомлинский В. А. - 1979; Амонашвили Ш.А. - 1989], принципы которой совершенно неоспоримы в вузовском обучении. Как утверждают многие ученые и педагоги, основатели крупных научных школ, наибольший учебный и воспитательный эффект достигается в таких ситуациях, когда учитель и ученик вместе решают задачу, ответ на которую не знает ни тот, ни другой. В этом случае феномен партнерства и сотрудничества выражен максимально.

Другая важнейшая 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 (см. гл. 6), а также вооружить студентов приемами самопознания. Важнейшее значение имеет знание психологических и психофизиологических особенностей студентов, определяемых их социальным статусом, возрастом и характером основной деятельности.

Свою способность знать и понимать студентов, адекватно оценивать их личностные качества и состояния преподаватели справедливо считают одним из важнейших профессиональных качеств и ставят ее на второе место после знания предмета, который они преподают. Но преподаватели, как правило, прикладывают очень мало усилий, чтобы повысить свою подготовку в этой области, хотя постоянно стремятся обновить и пополнить свои специальные (предметные) знания. Причина этого парадокса кроется, по-видимому, в том, что преподаватели обычно переоценивают (завышают) свои знания и уровень подготовки в этой области, хотя их самооценка в плане знания предмета близка к оценкам, даваемым экспертами [Моделирование... - 1981].

Часто преподаватели руководствуются индифферентными представлениями о студентах как об устройствах по переработке информации, которые слушают лекции, читают учебники, выполняют задания и, когда это требуется, демонстрируют эти знания на зачетах и экзаменах. Иногда это приводит к безличным и неадекватным требованиям, с которыми студенты просто не могут справиться [Бернс Р. - 1986. - С. 372]. Для того чтобы при построении программы учесть возможности и потребности студентов, нужно хорошо их знать. Но особенности познавательной сферы личности прямо связаны со всеми другими ее подструктурами и личностью в целом. Успешная учебная деятельность студента зависит не только от степени владения приемами интеллектуальной деятельности; она обусловлена также личностными параметрами учебной деятельности - устойчивой системой отношений студента к окружающему миру и к самому себе.

На какие же вопросы следует обращать внимание в связи с необходимостью учета возрастных особенностей и индивидуальных различий студентов в воспитательно-образовательном процессе вуза? Современные студенты - это, прежде всего, молодые люди в возрасте 18 - 25 лет. В приведенных нами выше классификациях периодов жизни человека этот возраст определяется как поздняя юность или ранняя зрелость. Отсутствие единого термина уже говорит о сложности, неоднозначности психологических характеристик этого периода жизни. Очень важно иметь в виду, что человек непрерывно эволюционирует как единое целое, так что ни одну сторону его жизни нельзя понять в отрыве от других сторон (см. описание "интегральной индивидуальности" в п. 3.1.4).

Возьмем, например, такой, казалось бы не имеющий отношения к педагогической ситуации параметр, как физическое развитие молодых людей. Студенческий возраст характеризуется наивысшим уровнем таких показателей, как мышечная сила, быстрота реакций, моторная ловкость, скоростная выносливость и др. Как принято говорить, это возраст физического совершенства человека. Большинство спортивных рекордов установлено именно в этом возрасте. Однако, как свидетельствуют данные Всемирной организации здравоохранения, именно студенты характеризуются худшими показателями физиологических функций в своей возрастной группе. Они лидируют по числу больных гипертонией, тахикардией,



диабетом, нервно-психическими нарушениями. Причины этого, как показывают исследования, кроются в том, что в процессе вузовского обучения студенты испытывают сильное психическое напряжение, часто разрушительное для здоровья.

Преподаватель должен учитывать, что эти нагрузки особенно велики в периоды 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 студенту знать с помощью мимики, жестов, а то и в словесной форме, что он неумен, ленив, безответствен и т.п. Заставляя студента переживать негативные эмоции, преподаватель оказывает прямое влияние на физическое состояние и здоровье студента.

Учеба в вузе требует больших затрат времени и энергии, что обуславливает некоторую задержку социального становления студентов по сравнению с другими группами молодежи. Этот факт часто порождает у преподавателей ошибочное представление о студентах как о 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, такие как 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 и часто деградируют.

Отношение же педагога к студенту как к социально зрелой личности, напротив, как бы отодвигает планку, раскрывает новые горизонты, тем самым не ограничивая возможности развития личности, а усиливая их своей верой, внутренней поддержкой.

Как правило, именно в студенческом возрасте достигают максимума в своем развитии не только физические, но и психологические свойства и высшие психические функции: восприятие, внимание, память, мышление, речь, эмоции и чувства. Этот факт позволил Б. Г. Ананьеву сделать вывод о том, что данный период жизни максимально благоприятен для обучения и профессиональной подготовки. В этот период происходит активное формирование индивидуального стиля деятельности [Климов Е. А. – 1969]. Преобладающее значение в познавательной деятельности начинает приобретать абстрактное мышление, формируется обобщенная картина мира, устанавливаются глубинные взаимосвязи между различными областями изучаемой реальности.

Если преподаватель не развивает именно эти способности, у студента может закрепиться навык полумеханического запоминания изучаемого материала, что ведет к росту показной эрудиции, но тормозит развитие интеллекта. Результаты специальных обследований показывают, что у большинства студентов уровень развития таких интеллектуальных операций, как сравнение, классификация, определение, весьма невысок [Комплексные... – 1976]. Преподавателю зачастую приходится прилагать большие усилия, чтобы преодолеть школярское отношение к учебе: ориентацию только на результат интеллектуальной деятельности и равнодушие к самому процессу движения мысли.

Лишь немного более половины студентов повышают показатели интеллектуального развития от первого курса к пятому, и, как правило, такое повышение наблюдается у слабых и средних студентов, а лучшие студенты часто уходят из вуза с тем же уровнем интеллектуальных способностей, с которым пришли [Комплексное... – 1980].

Важнейшая способность, которую должен приобрести студент в вузе, – это, собственно, способность учиться, которая радикальным образом скажется на его профессиональном становлении, ибо определяет его возможности в послевузовском



непрерывном образовании. Научиться учиться важнее, чем усвоить конкретный набор знаний, которые в наше время быстро устаревают. Еще важнее способность самостоятельного добывания знаний, основанная на творческом мышлении, анализ которого будет дан в следующей главе.

Особенно бурно в период вузовского обучения идет развитие специальных способностей (см. п. 3.2.7). Студент впервые сталкивается со многими видами деятельности, являющимися компонентами его будущей профессии, поэтому на старших курсах необходимо уделять особое внимание диалоговым формам общения со студентами, в частности, в процессе выполнения ими курсовых и дипломного проектов, прохождения практик и т.п. Передача "личностного знания" возможна, как правило, только в диаде "учитель - ученик". Эмоциональная сфера в студенческом возрасте приходит к некоторому уравновешенному состоянию, "успокаиваясь" после своего бурного развития и брожения в подростковый период. Но определенные отголоски прошедших "бурь" иногда дают себя знать, особенно у студентов с задержками личностного развития, т. е. страдающих инфантилизмом. Часто может наблюдаться гипертрофированная и несколько абстрактная неудовлетворенность жизнью, собой и другими людьми. При неадекватном педагогическом воздействии такие состояния могут стать причиной деструктивных тенденций в поведении. Но при обращении энергии этого эмоционального состояния на решение сложной и значимой для студента задачи неудовлетворенность может стать стимулом к конструктивной и плодотворной работе.

Выраженный и часто подчеркнутый рационализм в обращении преподавателей со студентами негативно сказывается на развитии их эмоциональной сферы в целом. Поэтому преподавателю необходимо сознательно следить за тем, не переходит ли опасную черту почти неизбежный дисбаланс рационального и эмоционального в стиле его общения со студентами. В этом случае без некоторой, пусть порой даже искусственно добавляемой, эмоциональной теплоты эффективность его работы со студентами может сильно снизиться даже при ее очень высоком содержательном уровне. Без принятия таких мер у преподавателя самого могут возникнуть эмоциональные перегрузки, еще более усиливающие трудности нахождения верного эмоционального тона в общении со студентами.

Самая главная особенность юношеского возраста (включая и позднюю юность) состоит в осознании человеком своей индивидуальности, неповторимости, в становлении самосознания и формировании образа "Я". Образ "Я", по И. Кону [1979], - это социальная установка, отношение личности к себе, включающее три взаимосвязанных компонента: познавательный, эмоциональный и поведенческий. За последние десятилетия произошел сдвиг пика становления самосознания с возраста 17-19 на 23 -25 лет. Становление самосознания актуализирует проявление важнейших и часто противоречивых потребностей юношеского возраста - в общении, уединении, в достижениях и др.

Потребность в достижении, если она не находит своего удовлетворения в основной для студента учебной деятельности, закономерно смещается на другие сферы жизни - в спорт, бизнес, общественную деятельность, хобби или в сферу интимных отношений. Но человек обязательно должен найти для себя область успешного самоутверждения, в противном случае ему грозит уход в болезнь, невро-тизация или уход в криминальную жизнь. Потребность в достижениях часто входит в конфликт с потребностью в общении, и разрешение этого конфликта в пользу той или иной потребности приводит к дальнейшим личностным изменениям.

Конфликт может возникнуть и между потребностью в достижениях и познавательной потребностью, удовлетворяемой в ходе творческой исследовательской деятельности, учитывая часто значительную отставленность во времени реальных прилагаемых усилий и признания успехов в научной деятельности. И здесь ответственна роль преподавателя, выступающего в роли первого эксперта, дающего студенту "обратную связь" о результатах его исследовательской работы. Своими оценками он может неосторожно отнять у студента всякую надежду и,



соответственно, желание утверждаться на ниве науки и подтолкнуть его к выбору других сфер жизни для самоутверждения и удовлетворения потребности в достижении. С социальной точки зрения очень важно, что студенческий этап развития жизни человека связан с формированием относительной экономической самостоятельности, отходом от родительского дома, формированием семьи [Зимняя И. А. – 2000].

Благоприятное положение студента в окружающей его среде содействует нормальному развитию его личности. Не должно быть существенного расхождения между самооценкой и оценкой, получаемой студентом от значимых для него людей (референтной группы), к которым обязательно должен относиться и преподаватель. В этом случае он может помочь студенту в преодолении неблагоприятного соотношения самооценки, ожидаемой оценки и оценки, исходящей от референтной группы. Это можно сделать, целенаправленно организовав такую педагогическую ситуацию, чтобы студент предстал перед значимыми для него "другими" в выгодном свете и получил положительную оценку, что приведет к повышению ожидаемой оценки, улучшит его психологическое состояние и сделает более благоприятной позицию личности в целом.

Закljučая разговор об условиях успешной воспитательной работы, следует напомнить изложенные в начале параграфа общие положения о сущности воспитания как о создании благоприятных условий для самовоспитания человека путем раскрытия перед ним поля возможных выборов и их последствий, при том что окончательное решение всегда должен принимать сам воспитуемый. Важнейшим условием внимания студента к тому, что раскрывает перед ним преподаватель, выступает "принятие" студента преподавателем и признание за студентом права на любой выбор. Такое продуктивное отношение к другой личности мы описывали выше как состояние эмпатии (см. п. 3.2.3 и 3.3.2).

Контрольные вопросы и задания

1. Дайте определение понятия "воспитание".
2. Исчерпывается ли функция преподавателя в вузе передачей информации?
3. Сформулируйте основные условия эффективности воспитательного процесса.
4. Укажите некоторые основные цели воспитания.
5. Какая самооценка преподавателей обычно более адекватна – когда оцениваются предметные знания или когда оценивается их умение понимать студентов?
6. Перечислите основные особенности физического, эмоционального, интеллектуального и личностного развития студентов.
7. Как может преподаватель учитывать индивидуальные особенности студентов в процессе обучения?
8. Как влияют на студентов заниженные и завышенные требования, предъявляемые к ним преподавателем в процессе обучения?
9. Назовите три составляющие образа "Я".



4.1. ВВОДНЫЕ ЗАМЕЧАНИЯ

Деятельностный и личностный подходы, сквозь призму которых мы пытаемся рассмотреть основные проблемы педагогики и психологии высшего образования, наиболее драматически сталкиваются (а иногда даже противопоставляются) в сфере творчества. Здесь, как через увеличительное стекло (ясно и отчетливо), видны ограничения деятельностного подхода, его важная, но все же вспомогательная роль в анализе природы творческого акта и методов его стимулирования.

Можно ли научить творчеству, "сформировав" творческую деятельность, и получить необходимые "приращения на полюсе субъекта"? Ответ, как мы уже говорили, может быть только отрицательным. Обнаружилось, например, что "творчество" (креативность) не есть некоторая особая характеристика познавательных процессов, а представляет собой одну из самых глубоких характеристик личности. Личность же нельзя "сформировать", а можно только воспитать. Воспитание, в свою очередь, не может быть не чем иным, как созданием условий для самовоспитания личности. Творчество есть прерогатива свободной, способной к саморазвитию личности. Вернее даже сказать, что творчество есть способ "личностного" существования, в противоположность обезличенному действованию, которое в своем предельно "очищенном" виде убивает личность. Но обезличенная деятельность есть не что иное, как абстракция, противостоящая личностному началу только в умственном эксперименте. В нормальных, подлинно человеческих условиях жизни эти два начала взаимно обогащают друг друга и могут развиваться только друг через друга. Но в интересах анализа, по необходимости огрубляющего и даже "убивающего" реальность, расчлняя ее на части, они могут быть выделены как противоположности полюса человеческой сущности, являющиеся источником развития человека.

Такая противоречивость и в то же время взаимообусловленность деятельности и личности проявляются с особой отчетливостью при анализе разных проявлений творчества, разных видов творческого мышления. Учитывая специфику учебной деятельности, которая выступает основным объектом в нашем пособии, мы будем говорить в основном о познавательной деятельности и приводить примеры из этой области. Но практически все выводы, как показывает анализ литературы [см., например: Мелик-Пашаев А.А. - 1981], сохраняют свое значение и для художественного творчества.

Разделение мышления на продуктивное (творческое) и репродуктивное (воспроизводящее) достаточно условно. В любом мыслительном акте существует творческая, порождающая часть, связанная с генерацией гипотез, и исполнительная часть, связанная с их реализацией и проверкой. Эти две указанные составляющие могут быть выделены не только в мышлении, но и в любом познавательном процессе (см. п. 2.2.1).

Но если на уровне восприятия порождающая и исполнительная части познавательного акта могут быть выделены только с помощью специального анализа, поскольку протекают очень быстро, почти автоматически и недоступны самонаблюдению, то в мышлении процесс порождения гипотезы часто развернут во времени, обладает относительной самостоятельностью и доступен самонаблюдению. Поэтому, если термин "творческое восприятие" используется относительно редко [см., например: Уоллах Х. - 1975], то "творческое", или "продуктивное", мышление является устойчивым словосочетанием для обозначения мыслительных актов, в которых порождающая, генеративная сторона имеет как бы больший удельный вес, доминирует над исполнительной и контрольной частями по своей значимости.



Контрольный вопрос

Почему специфика деятельностного и личностного подходов особенно ярко проявляется при изучении творчества?

4.2. КРИТЕРИИ ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ. ТВОРЧЕСТВО И ИНТЕЛЛЕКТ

С философской точки зрения любая деятельность человека представляет собой творческий акт, ибо и субъект и объект выходят из акта деятельности иными, чем они вошли в него (см. п. 2.2.1 об "опредмечивании" и "распредмечивании" как процессах, приводящих к приращению, соответственно, на полюсах субъекта и объекта). Но в интересах психологического анализа разделение мыслительной деятельности на творческую и репродуктивную вполне оправданно, и проводится оно на основе как объективных, так и субъективных (психологических) критериев.

1. Творческой называется такая деятельность, которая приводит к получению нового результата, нового продукта.
2. Поскольку новый продукт может быть получен случайно или путем сплошного незвистического перебора вариантов, то к критерию новизны продукта обычно добавляют критерий новизны процесса, с помощью которого этот продукт был получен (новый метод, прием, способ действия).
3. Процесс или результат мыслительного акта называют творческим только в том случае, если он не мог быть получен в результате простого логического вывода или действия по алгоритму. В случае подлинно творческого акта преодолевается логический разрыв на пути от условий задачи к ее решению. Преодоление этого разрыва возможно за счет иррационального начала, интуиции.
4. Творческое мышление связывают обычно не столько с решением уже поставленной кем-то задачи, сколько со способностью самостоятельно увидеть и сформулировать проблему. Математики утверждают, что математический талант проявляется не в умении решать математические задачи (в этом можно "натаскать" почти любого), но, прежде всего, в способности сформулировать на математическом языке проблему, которая взята из реальной жизни или другой области знания, т. е. поставить ее как математическую задачу.
5. Важным психологическим критерием творческого мышления является наличие ярко выраженного эмоционального переживания, предшествующего моменту нахождения решения. Наличие такого переживания и его предшествование во времени творческому акту (инсайту, озарению) показаны в строгих экспериментальных исследованиях [Тихомиров О.К. – 1984]. Роль эмоционального переживания, в частности чувства красоты, которое направляет сам поиск решения, отмечал и знаменитый французский математик А. Пуанкаре [1970].
6. Творческий мыслительный акт обычно требует устойчивой и длительной или более кратковременной, но очень сильной мотивации.

Г.Гельмгольц, А.Пуанкаре и ряд других авторов выделили четыре фазы любого творческого решения: фаза собирания материала, накопления знания, которые могут лечь в основу решения или переформулирования проблемы; фаза



созревания, или инкубации, когда работает в основном подсознание, а на уровне сознательных регуляций человек может заниматься совсем другой деятельностью; фаза озарения, или инсайта, когда решение часто совершенно неожиданно и целиком появляется в сознании; фаза контроля, или проверки, которая требует полной включенности сознания [Вудвортс Р. – 1952]. Другие авторы выделяют большее количество фаз или стадий, но принципиальная схема протекания творческого акта остается такой же [Якобсон П. М. – 1934].

Эмпирическое изучение творческого мышления в современной психологии проводится с использованием следующих методов.

1. Анализ процесса решения так называемых малых творческих задач, или задач на смекалку (на соображение), требующих, как правило, переформулирования задачи или выхода за пределы тех ограничений, которые субъект сам на себя накладывает. Эти задачи весьма удобны для экспериментирования, так как момент нахождения решения практически совпадает с его реализацией, что отнюдь не всегда имеет место при решении реальных жизненных задач.
2. Использование наводящих задач. В этом случае изучается чувствительность человека к подсказке, содержащейся в наводящей задаче, которая решается легче, чем основная, но построена по тому же принципу и поэтому может помочь в решении основной.
3. Использование "многослойных" задач. Испытуемому дается целая серия однотипных задач, имеющих достаточно простые решения. Не очень творческий человек будет просто решать такие задачи, каждый раз заново находя решения. Творческий человек проявит "интеллектуальную инициативу" и попытается открыть более общую закономерность, лежащую в основе каждого отдельного решения [Богоявленская Д.Б. – 1983].
4. Методы экспертных оценок для определения творчески работающих людей в той или иной области науки, искусства или практической деятельности.
5. Анализ продуктов деятельности для определения степени новизны и оригинальности.
6. Некоторые шкалы личностных опросников и проективных тестов (ММРІ, тест Роршаха) могут давать информацию о выраженности творческого начала в мышлении человека [см.: Таффель Р.Е., Файн В.Н. – 1974].
7. Специальные тесты креативности (творческости), основанные на решении задач так называемого открытого типа, т.е. таких, которые не имеют какого-то одного правильного решения и допускают неограниченное, как правило, число решений (в отличие от тестов интеллекта, использующих задачи закрытого типа, имеющие только одно или несколько заранее известных правильных решений) (подробнее о тестах интеллекта см. гл. 6).

Одним из наиболее известных тестов креативности является тест Торренса [Torrance E. R. – 1974]. Он имеет два варианта – вербальный и фигуральный (работа с рисунками). Примеры заданий (субтестов): дополнить геометрическую фигуру; сделать как можно больше рисунков с использованием данной фигуры (например, треугольника); улучшить конструкцию игрушки, чтобы детям было интересней с ней играть; придумать как можно больше вариантов использования предмета (например, кирпича); задать как можно больше вопросов к рисунку; придумать как можно больше невероятных событий и т.п. По результатам теста оцениваются: беглость мышления (количественная характеристика продуктов – число придуманных вариантов); гибкость мышления (количество качественно различных категорий, к которым может быть отнесен каждый из ответов); оригинальность (показатель, противоположный частоте встречаемости данного ответа в стандартной выборке испытуемых) и детализированность (или



проработанность) ответа (насколько он схематичен или, наоборот, богат деталями). Так, если давался субтест, содержащий в себе задание придумать как можно больше вариантов использования кирпича, то ответы типа построить дом, построить мост и т.д. будут отнесены к одной категории – использование кирпича как строительного материала. Ответы же типа использовать кирпич как меру длины, что-то нарисовать им, тренировать на нем силу удара и т.д. будут отнесены к разным категориям, но все они не будут оригинальными, так как встречаются гораздо чаще, чем в 1 % случаев. Валидность и надежность тестов креативности ниже, чем у тестов интеллекта, но находятся в приемлемых границах.

Некоторые из названных методов были применены, в частности, для изучения связи уровней развития интеллекта и креативности. Обнаружилось отсутствие жесткой связи между этими уровнями. У разных людей креативность и интеллект могут быть выражены в самой разной степени, что, в свою очередь, накладывает отпечаток на всю личность человека [Radford J., Burton A. – 1974]. По вопросу о влиянии уровня развития интеллекта на возможность достижения социально значимых результатов в творческой деятельности преобладает точка зрения, которая названа пороговой теорией. Суть ее в том, что оптимальный уровень развития интеллекта лежит в области коэффициента интеллектуальности (IQ), равного примерно 120. Более высокий уровень развития интеллекта не содействует творческим достижениям человека, а иногда может и препятствовать им. Интеллектуальный коэффициент ниже 120 может послужить препятствием для высоких достижений в творческой деятельности (о значении термина "коэффициент интеллектуальности" см. гл. 6).

Контрольные вопросы и задания

1. Перечислите объективные и субъективные критерии творческого мышления; раскройте их смысл.
2. Переживали ли вы в яркой форме ту фазу творческого мышления, которая называется инсайтом или озарением?
3. Какие методы используют психологи для изучения творческого мышления?
4. Приведите какой-нибудь пример задания (субтеста) из теста Торренса.
5. Что такое беглость, гибкость и оригинальность мышления и можно ли их оценить с помощью теста Торренса?
6. Существует ли жесткая связь между уровнем развития интеллекта и креативности?

4.3. МЕТОДЫ СТИМУЛЯЦИИ ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И ПОНЯТИЕ ТВОРЧЕСКОЙ ЛИЧНОСТИ

В педагогической, психологической, а зачастую и технической литературе можно встретить обсуждение вопроса возможно ли обучение творчеству. Широко известность получили попытки обучать деятельности изобретателя [см., например: Альтшуллер Г. С. – 1979]. Однако, по мнению большинства психологов, такая постановка вопроса не имеет смысла, ибо в само определение творческой деятельности входит ее неалгоритмический характер (см. п. 3 предыдущего параграфа). Но если прямое обучение творчеству невозможно, то вполне реально



косвенное влияние на него за счет создания условий, стимулирующих или тормозящих творческую деятельность.

Условия или факторы, влияющие на течение творческой деятельности, бывают двух видов: ситуативные и личностные. К последним относятся устойчивые свойства, черты личности или характера человека, которые могут влиять на состояния, вызванные той или иной ситуацией. Примером может служить такая черта, как тревожность. Тревожность как состояние, вызванное ситуативными факторами, оценивается с помощью опросника Спилбергера, а личностная тревожность – с помощью опросника Тейлор [Маришук В. Л. и др. – 1984].

К ситуативным факторам, отрицательно влияющим на творческие возможности человека, относятся лимит времени; состояние стресса; состояние повышенной тревожности; желание быстро найти решение; слишком сильная или слишком слабая мотивация; наличие фиксированной установки на конкретный способ решения; неуверенность в своих силах, вызванная предыдущими неудачами; страх; повышенная самоцензура; способ предъявления условий задачи, провоцирующий неверный путь решения, и др.

К личностным факторам, негативно влияющим на процесс творчества, относят конформизм (согласительство); неуверенность в себе (часто сопутствует общей низкой самооценке), а также слишком сильную уверенность (самоуверенность); эмоциональную подавленность и устойчивое доминирование отрицательных эмоций; отсутствие склонности к риску; доминирование мотивации избегания неудачи над мотивацией стремления к успеху; высокую тревожность как личностную черту; сильные механизмы личностной защиты и ряд других.

Многочисленные исследования, начавшиеся с описания фаз творческого акта (см. выше), свидетельствуют о важнейшей роли подсознательных процессов в нахождении творческих решений (в данном контексте нет необходимости дифференцировать такие понятия, как бессознательное, предсознательное, подсознательное, что весьма важно в контексте теории З. Фрейда – см. п. 3.3.2). Поэтому многие из перечисленных факторов как раз связаны с усилением барьеров между сознанием и бессознательным. Так, тревожность и неуверенность в себе заставляют людей подавлять идущие из подсознания подсказки, боясь, что они вызовут иронию или насмешку у других людей

Среди личностных черт, благоприятствующих творческому мышлению, выделяют следующие: уверенность в своих силах; доминирование эмоций радости и даже определенную долю агрессивности; склонность к риску; отсутствие боязни показаться странным и необычным; отсутствие конформности; хорошо развитое чувство юмора; наличие богатого по содержанию подсознания (видит разнообразные по содержанию сны, обладает подпороговой чувствительностью, переживает феномены синестезии и т.п.); любовь к фантазированию и построению планов на будущее и т.п.

Следует также отметить часто встречающуюся у творческих личностей детскость, доходящую до инфантилизма. В. П. Зинченко в связи с этим приводит формулу П. А. Флоренского о том, что секрет творчества в сохранении юности, а секрет гениальности – в сохранении детства на всю жизнь [Зинченко В. П. – 1989]. Действительно, детство – это сензитивный период для творчества. Именно в это время процесс сотворения человеком своего образа мира идет максимально высокими темпами.

Еще Л. Н. Толстой отмечал, что большая часть всего, что он узнал в жизни, пришлось на первые четыре года. Эти наблюдения подтверждаются современными эмпирическими исследованиями. Если принять во внимание приведенные в предыдущем параграфе данные о том, что любой образ, даже образ восприятия, строится по принципу встречного уподобления на основе гипотезы, изначально вписанной в целостный образ мира, то становится ясно, как велико должно быть творческое напряжение первых месяцев и лет жизни, чтобы уже где-то к четверым



годам было в основном завершено построение образа мира, в который в дальнейшем вносятся куда менее фундаментальные и принципиальные добавления и поправки. Из сказанного следует, что воспитание творческого начала в ребенке состоит вовсе не в том, чтобы привносить в него это начало, а в том, чтобы не дать этому началу погибнуть в ходе неизбежного процесса социализации, заставляющего всех пить из одного общего источника.

Отвечая на вопрос, почему именно ему выпало совершить великое открытие, А. Эйнштейн назвал в качестве одной из причин свое относительно медленное развитие, благодаря чему его в довольно солидном возрасте все еще волновали так называемые "детские вопросы". Вопрос, положивший начало размышлениям, приведшим к открытию принципа относительности, звучит действительно почти по-детски: что будет видеть наблюдатель, если источник света удаляется от него со скоростью света? На начальном этапе своего развития ребенок представляет собой существо полностью бессознательное. Это единственный период в жизни человека, когда действительно нет абсолютно никаких барьеров между сознанием и бессознательным и нет, соответственно, абсолютно никаких ограничений для его свободного творчества.

Многочисленные исследователи пытались сформулировать главное качество любой творческой личности, которое лежит в основе способности к творчеству. При всем разнообразии конкретных формулировок все говорят примерно об одном и том же: творческая личность – это свободная личность; а свободная личность – это личность, способная быть самой собой, слышать свое "Я", по определению К. Роджерса.

В англоязычной литературе главным качеством творческой личности часто называют чувство самоидентичности ("The Sense of Personal Identity"). Творческий человек должен ценить свою уникальную и неповторимую (как и у всех других людей) личность, "не стыдиться" ее. Ведь любой творческий акт – это форма духовного "самообнажения", что особенно трудно делать "на публике". Способность "творить" на виду у других людей относится к числу профессионально важных качеств артистов, музыкантов, преподавателей вузов, проповедников. Хорошая публичная лекция предполагает творческий экспромт, импровизацию [Харькин В. Н. – 1992]. Только в этом случае слушатель становится соучастником творческого процесса и способен не просто усвоить систему значений, передаваемых с помощью озвученного текста, но и проникнуть за значения, в личностные смыслы, порождаемые в данный момент, в данном месте (о значениях и личностных смыслах см. п. 2.1.3).

Но пока без четкого ответа остается вопрос о том, какова природа того "Я", которое мы должны уметь слушать. Есть ли это то самое эмпирическое "Я", по У.Джемсу [1991], в триединстве его физической, социальной и духовной ипостасей? Скорее, это познающее "Я", если использовать терминологию Джемса. Природа этого "Я" настолько труднодоступна для рационального осмысления, что даже в научной литературе появляются ссылки на его принципиально трансцендентальный характер и даже божественное происхождение [Мелик-Пашаев А. А. – 1994].

К методам стимуляции творчества обычно относят те приемы, которые позволяют снять или ослабить барьеры между сознанием и бессознательным. В эту категорию некоторые авторы включают довольно экзотические приемы, основанные на снятии критических установок и цензуры сознания за счет использования алкоголя, барбитуратов и наркотических веществ; применения техники гипноза; применения методов решения задач с помощью поиска подсказок в сновидении [Radford J., Burton A. – 1974; Райков В. Л. – 1983; Вайн-цвайг П. – 1990, и др.]. Более широкое распространение получила методика мозгового штурма А. Осборна, основной смысл которой заключается в разделении между разными людьми генеративной части мыслительного акта и части контрольно-исполнительной (одни участники генерируют гипотезы с запретом любой критики, а другие позже оценивают их реальную значимость). На ее основе был создан метод синектики



(соединение разнородного в одном), предполагающий обучение испытуемых умению генерировать аналогии разного типа и другим приемам, позволяющим увидеть знакомое в незнакомом и незнакомое в знакомом. Используются также метод составления таблиц, метод гирлянд, метод контрольных вопросов и др. [см. подробнее: Данилова В. Л. - 1976; Соколов В.Н. - 1995].

Широкое распространение получают разного рода тренинги, прежде всего тренинг уверенности в себе, тренинг сензитивности и др. Но главным условием появления творческих личностей является, конечно, соответствующая система обучения и воспитания, о которой мы поговорим несколько подробнее.

Контрольные вопросы и задание

1. Назовите некоторые ситуативные и личностные факторы, отрицательно влияющие на творческое мышление.
2. Соответствует ли вашим собственным наблюдениям утверждение, что творческие люди часто инфантильны?
3. Какие способы стимуляции творческой активности представляются вам заслуживающими внимания?
4. Какая характеристика творческой личности считается основной и обязательно присутствующей у всех творческих людей?
5. В какой мере вы ощущаете себя способным(ой) к творческой работе в присутствии других людей?

4.4. РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

Можно сформулировать некоторые педагогические принципы и прямые рекомендации родителям и преподавателям, придерживаясь которых можно уменьшить "антитворческий" или "творчество-подавляющий" эффект любого обучения. Действительно, всякое знание является не только поставщиком новых областей для творческой активности, высоких примеров творческой деятельности других людей, но при определенных условиях и убийцей творчества. Ведь если человек уже знает, как решать задачу или как осуществлять ту или иную деятельность, чтобы добиться желаемого результата, он будет действовать в соответствии с этим знанием и не станет "изобретать велосипед".

"Творчествоподавляющее" действие знания во многом определяется способом его получения, степенью "уроднения", как выражались поэты-символисты, человека с этим знанием. Было ли оно творчески воссоздано, переоткрыто самим человеком или осталось для него чем-то формальным, чуждым и инородным? От ответа на этот вопрос и зависит дальнейшая роль приобретенного знания в нашей жизни. Ниже приводятся некоторые рекомендации, обобщающие опыт педагогов и психологов, озабоченных развитием творческого потенциала своих воспитанников. Многие из этих рекомендаций могут быть напрямую перенесены в условия



вузовського обучения, другие преподаватель может использовать в своей консультационной работе со студентами.

1. Одно из первых педагогических требований, предъявляемых к процессу обучения с точки зрения развития творческого мышления, состоит в том, чтобы ни в коем случае не подавлять интуицию ученика. Часто встречаются педагогические ситуации, когда учащийся, высказывающий догадку или предположение, получает порицание от преподавателя за то, что не может логически обосновать их. Проверка интуиции логикой необходима, но это уже следующий этап творческого акта. Если не будет первого, то не будет и второго; негативные оценки опирающегося на интуицию предположения могут привести именно к этому. Учащегося следует поощрить за попытку использовать интуицию и направить на дальнейший логический анализ выдвинутой идеи.

2. Вторая рекомендация состоит в формировании у учащегося уверенности в своих силах, веры в свою способность решить задачу. Тот, кто не верит в себя, уже обречен на неуспех. Разумеется, эта вера должна быть обоснованной, но важно понять, что переоценка своих возможностей учащимся менее опасна, чем недооценка. Исключение из этого правила касается только учащихся с патологически завышенной самооценкой, которую преподавателю обычно удастся достаточно быстро обнаружить (см. описание акцентуированных характеров в п. 3.2.6). Другая проблема состоит в том, что завышенная самооценка может негативно сказаться на развитии интеллекта и совершенствовании профессионального мастерства [Dweck C. S. – 1999].

3. В процессе обучения желательно в максимальной степени опираться на положительные эмоции (удивления, радости, симпатии, переживания успеха и т.п.). Отрицательные эмоции подавляют проявления творческого мышления.

4. Необходимо всемерно стимулировать стремление учащегося к самостоятельному выбору целей, задач и средств их решения (как в больших, так и в частных вопросах). Человек, не привыкший действовать самостоятельно, брать на себя ответственность за принятые решения, теряет способность к творческой деятельности.

5. Следует в довольно широких пределах поощрять склонность к рискованному поведению. Разумеется, любой риск таит в себе массу опасностей, в том числе и для физического здоровья. Но здесь встает вопрос, который Я. Корчак [1979] сформулировал как проблему

выбора между физически здоровой, но неразвитой личностью (недоличностью) и созданием условий для личностного развития, но с риском ущерба для здоровья, а иногда и жизни человека. Исследования показывают, что склонность к риску – одна из фундаментальных черт творческой личности [Петровский В. А. – 1992].

6. Важнейшая задача – не допускать формирования конформного мышления, бороться с соглашательством и ориентацией на мнение большинства. Преподаватель может позволить себе создать искусственную педагогическую ситуацию, в которой студент, демонстрирующий слишком высокий уровень конформизма, попадает в неловкое положение, бездумно поддержав заведомо абсурдную точку зрения только потому, что за нее высказалось большинство других участников дискуссии. Разумеется, здесь необходимы чувство меры и такт, чтобы не унизить "конформиста".

7. Развивать воображение и не подавлять склонность к фантазированию, даже если оно иногда граничит с выдаванием выдумки за истину. Особенно это касается начальных этапов обучения. Любовь детей к сказкам демонстрирует ведущую роль воображения на определенном этапе их умственного развития. Но даже в подростковом возрасте дети часто неполно дифференцируют воображаемые и реальные ситуации. В таких случаях упреки в адрес учащегося в злонамеренной



лжи могут создать весьма неблагоприятный фон для педагогического общения в дальнейшем.

8. Формировать чувствительность к противоречиям, умение обнаруживать и сознательно формулировать их. В этом могут помочь специальные задачи из психологического практикума, содержащие противоречия в картинках, рассказах и т.п. При этом само противоречие, даже формально-логическое, отнюдь не должно отождествляться с ошибкой, которую просто надо исправить [см., например: Архангельский С.И. – 1980]. Основная роль противоречий в мыслительной деятельности состоит в их способности служить источником новых вопросов и гипотез.

9. Чаще использовать в обучении задачи так называемого открытого типа, когда отсутствует одно правильное решение, которое остается только найти или угадать (см. предыдущие параграфы). Сама по себе тренировка в продуцировании возможных решений (гипотез) существенно повышает показатели беглости, гибкости и оригинальности мышления.

10. Шире применять проблемные методы обучения, которые стимулируют установку на самостоятельное или с помощью преподавателя открытие нового знания, усиливает веру учащегося в свою способность к таким открытиям. Как уже отмечалось в предыдущем параграфе, знания, полученные с помощью проблемных методов обучения, не оказывают такого тормозящего влияния на творчество, как это свойственно знаниям, полученным с помощью более традиционных методов.

11. Весьма полезным для развития творческого мышления является обучение специальным эвристическим приемам решения задач различного типа [Ильясов И. И. – 1992; Соколов В. Н. – 1995, и др.].

12. Важнейшим условием развития творчества студентов является совместная с преподавателем исследовательская деятельность. Она возможна лишь в ситуации, когда решается задача, ответ на которую не знает ни студент, ни преподаватель. В этих условиях задача превращается из учебной в реальную научную или производственную проблему, что обогащает и усиливает "пул" мотивов, побуждающих творческую деятельность. Особое значение приобретают мотивы самореализации, социальные мотивы, мотивы соревнования и др. Для актуализации этих мотивов и формирования внутренней мотивации особое значение имеет личностная включенность преподавателя в совместную деятельность со студентом. (Систематические исследования совместной продуктивной деятельности см. в работах В.Я.Ляудис [Формирование... – 1989] и др.)

13. Наконец, самая главная, тринадцатая заповедь, – всячески поощрять стремление человека любого возраста быть самим собой, его умение слушать свое "Я" и действовать в соответствии с его "советами". Для этого на всех этапах обучения преподаватель должен не просто декларировать свое уважение к личности ученика, но и реально чувствовать, переживать непреходящую и ни с чем не сравнимую ценность каждой живой личности.

Контрольные вопросы

1. Какие из рекомендаций по развитию творческого мышления в обучении представляются вам наиболее трудными для реализации?
2. Согласны ли вы с Я. Корчаком, что запрещение ребенку рискованно вести себя негативно сказывается на его личностном развитии?
3. Используете ли вы в своей преподавательской работе задачи открытого типа?



Глава 5. ЦЕЛИ, СОДЕРЖАНИЕ, МЕТОДЫ И СРЕДСТВА ОБУЧЕНИЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

5.1. ЦЕЛИ И СОДЕРЖАНИЕ ОБУЧЕНИЯ

Цели образования выполняют системообразующую функцию в педагогической деятельности. Именно от выбора целей в наибольшей степени зависит выбор содержания, методов и средств обучения и воспитания. Остановившись на тех или иных методах обучения, мы фактически отвечаем на вопрос "как учить?"; строя содержание учебного плана, учебного предмета или отдельного занятия, мы отвечаем на вопрос "чему учить?". Формулирование педагогических целей отвечает на вопрос "для чего учить?"; какие задачи (профессиональные, жизненные, предметные, этические, эстетические) должен уметь решать студент с помощью полученных знаний, умений, навыков, убеждений, установок и т.п. [Талызина Н. Ф. и др. – 1987].

В реальной педагогической практике цели часто вообще не рефлексировываются и не описываются. В других случаях указываются цели слишком общие и неопределенные – обеспечить фундаментальную подготовку в такой-то области, научить творчески применять знания на практике и т.п. Но чаще всего описание целей подменяется простым указанием на содержание обучения и воспитания, перечнем знаний, умений, убеждений, которые должен приобрести учащийся. Разумеется, овладение конкретным знанием или умением может выступить в качестве промежуточной педагогической цели, но только в том случае, если будут заданы способы оценки фактического достижения этой цели, т. е. способы определения того, действительно ли учащийся овладел этими знаниями и умениями.

В. П. Беспалько [1972] называет способ описания педагогических целей, отвечающий этому требованию, диагностичным заданием цели. Он также предложил качественную шкалу для оценки уровня усвоения знаний и умений в зависимости от того, какой вид деятельности они могут информационно обеспечить: 1) узнавание информации; 2) воспроизведение информации; 3) совершение продуктивной деятельности по усвоенному алгоритму (репродуктивная деятельность); 4) осуществление продуктивной деятельности на основе самостоятельно построенной программы (творческая деятельность).

Для более полного и дифференцированного описания целей, а также для обеспечения диагностичности они с самого начала должны формулироваться на языке тех задач, для решения которых необходимы подлежащие усвоению знания, умения, убеждения, эстетические чувства и т.д. Такой операциональный способ задания целей требует владения специальной методологией, которая находится сейчас в стадии разработки. Совокупность финальных целей – перечень задач, которые должен уметь решать специалист по завершении обучения, получили название модели (профили) специалиста [Талызина Н.Ф. и др. – 1987; Володарская И.А., Митина А.М. – 1989; Моделирование деятельности... – 1984; Съедин В. В. – 1977; Анисимов В. Е., Пантина Н. С. – 1977, и др.].

Ниже мы вернемся к финальным и промежуточным педагогическим целям, а сейчас приведем некоторые другие классификации целей образования. Самая общая из них выделяет цели обучения и цели воспитания, при этом, как справедливо отмечает Л. М. Фридман [1987. – С. 16], цели обучения сами выступают как средство достижения целей воспитания, являющихся основными целями любого



образовательного процесса (соотношение понятий "образование", "обучение" и "воспитание" см. в разделе "Введение"). Иногда к целям воспитания и обучения добавляют цели развития [Володарская И. А., Митина А.М. - 1988], имея в виду хорошо известный в психологии факт несовпадения обучения и развития, обнаруживающийся прежде всего при анализе результатов обучения.

На примере целей воспитания особенно отчетливо видна социально-историческая природа педагогических целей. Еще недавно отечественная педагогика рассматривала в качестве целей воспитания формирование личности нового человека в соответствии с критериями, зафиксированными в моральном кодексе строителя коммунизма (включавшем, в частности, непримиримость к врагам коммунизма) [Беспалько В. П. - 1972]. В последние годы "новое педагогическое мышление" склоняется к пониманию воспитания, скорее, как созданию условий для саморазвития, самовоспитания личности (см. гл. 3). В этом случае цели воспитания не могут иметь характер конкретного идеала, по образцу которого воспитатель стремится сформировать личность воспитанника, даже если место морального кодекса строителя коммунизма займут более приемлемые христианские заповеди.

В соответствии с новой парадигмой (отнюдь, впрочем, не общепринятой) цели воспитания должны, прежде всего, заключаться в создании условий, необходимых для максимально полного освоения личностью материальной культуры и духовных ценностей, накопленных человечеством. Вторая важнейшая цель воспитания - помощь воспитуемому в раскрытии его внутренних потенций, в движении по пути самореализации (самоактуализации - в терминах гуманистической психологии, см. п. 3.3.2). Третья цель, без которой невозможно достижение двух первых, - стимулирование познания человеком самого себя, выработка индивидуального стиля жизни и деятельности. В любом случае цели воспитания, принимаемые педагогом, не могут быть директивными, они могут только полнее раскрывать поле выбора перед воспитанником и последствия того или иного выбора. Право же выбора всегда остается за личностью.

Цели обучения и воспитания могут анализироваться не только педагогом, но и учащимися. Педагогический процесс всегда носит двусторонний и двунаправленный характер и анализ учебных и воспитательных (самовоспитательных) целей, которые ставит перед собой "объект" педагогического воздействия, не менее (если не более) важен, чем анализ целей педагога. Как отмечает А. К. Маркова [1990], уровень развития процессов целеполагания выступает важнейшим показателем сформированности учебной деятельности. Речь идет о качестве целей (новизна, нестандартность, гибкость, устойчивость), их обоснованности и реалистичности, способности преодолевать препятствия на пути их достижения и т.п.

Еще большую роль играет самостоятельная постановка целей в процессе самовоспитания. Она знаменует собой начало принципиально нового этапа в развитии личности и становится возможной лишь при достаточно высоком уровне самосознания в подростковом и раннем юношеском возрасте. Формирование у учащегося способности к целеполаганию и достижению поставленных целей является, в свою очередь, важной педагогической целью преподавателя. В исследовании Р. Р. Бибриха и И. А. Васильева [1987] показано, что в ходе вузовского обучения у студентов происходит изменение взаимодействия учебных целей и мотивов, в ходе которого формируются внутренние мотивы учебной деятельности, в частности познавательные и профессиональные. Важнейшим фактором интенсификации этого процесса оказалась возможность самостоятельной постановки учебных целей студентами.

Тесная связь целей с мотивами деятельности еще раз говорит об интегральной природе педагогических целей, фактическом синтезе в них воспитательных и учебных составляющих при доминировании первых. Совокупность педагогических целей, способ их взаимосвязи и соотношения в них учебных и воспитательных



компонентов и составляет то, что можно назвать педагогической системой [Володарская И. А., Митина А.М. - 1989].

Другими основаниями для классификации целей выступают: мера их общности (глобальные, общие и частные цели); отношение к образовательным структурам, отвечающим за их постановку и достижение (государственные – фиксируемые в государственных образовательных стандартах; общевузовские, факультетские, кафедральные цели); подструктуры личности, на развитие которых они ориентируются (цели развития потребностно-мотивационной, эмоциональной, волевой, познавательной сфер личности); язык описания целей (предметно-понятийный или предметно-деятельностный) [Володарская И. А., Митина А. М. - 1988; Моделирование... - 1981, и др.].

Широкую известность получили две таксономии учебных целей, или задач, предложенные Б. Блумом. Первая таксономия, охватывающая когнитивную область, включала в себя шесть категорий целей с внутренним более дробным делением их: знание (конкретного материала, терминологии, фактов, определений, критериев и т.д.); понимание (объяснение, интерпретация, экстраполяция); применение; анализ (взаимосвязей, принципов построения); синтез (разработка плана и возможной системы действий, получение системы абстрактных отношений); оценка (суждение на основе имеющихся данных, суждение на основе внешних критериев). Вторая таксономия, охватывающая аффективную сферу, включала пять категорий целей, принципы выделения которых были еще менее очевидными [см.: Стоунс Э. - 1984]. Главный недостаток блумовской таксономии в том, что учебные цели обосновываются "в терминах, отличных от того, что должен уметь учащийся к концу обучения" [там же. - С. 172].

Интересную попытку классификации учебных задач по их "когнитивному составу" предприняла Д. С.Толлингерова [1983]. Двадцать семь разновидностей задач она объединила в пять групп: задачи на воспроизведение знаний; задачи, требующие простых мыслительных операций (определение, анализ, синтез, сравнение); задачи, требующие сложных мыслительных операций (интерпретация, аргументация); задачи, требующие для своего решения продуктивного мышления; задачи на продуктивное мышление, с порождением на его основе письменного или устного высказывания. Автор пытается доказать, что предлагаемая типология исчерпывает все типы задач, встречающихся в современных учебниках.

Наиболее полно разработанной, операционализированной и проявившей свою плодотворность в системе высшего образования следует признать схему построения и реализации педагогических целей, раскрытую в цикле работ, выполненных под руководством Н.Ф.Талызиной. Главным достоинством развиваемого ею подхода является преемственность целей разных уровней, обеспечивающая их синтез в целостную систему, и изначальная прямая связь целей с содержанием обучения. Это достигается за счет синтетического описания целей и содержания обучения на языке задач, которые должен уметь решать учащийся (студент), прошедший курс обучения.

Теоретической основой этого подхода являются психологическая теория деятельности и метод планомерного формирования умственных действий и понятий (см. гл. 2). Знания понимаются именно как момент движения деятельности, ее отправная точка и результат. Характеристики и свойства знания определяются характером и свойствами той деятельности, в ходе которой они сформировались и которую они могут ориентировать. Соответственно, и сами когнитивные образования должны описываться через деятельность, на языке предметной деятельности. А той структурной составляющей самой деятельности, которая образует замкнутый цикл функционирования знания, является задача (цель, заданная в определенных условиях). Решая задачу, человек обнаруживает достоинства и недостатки своих знаний, умений, навыков, а решив новую задачу, он обогащает свои знания, приобретает новые умения и навыки.



Отсюда вытекает возможность использовать задачи одновременно как инструмент диагностики и инструмент формирования нового знания. Таким образом, изначально обеспечивается сформулированное выше требование диагностичности задаваемых целей обучения. Следующий шаг исследователя должен состоять в анализе (препарировании) задач, позволяющем выделить те их характеристики или компоненты, которые, прежде всего, определяют качество знания, требуемого для их решения, и качество знания, формирующегося при успешном решении новой задачи. Это вопрос не столько теоретического анализа, сколько конкретных эмпирических исследований на больших выборках испытуемых. Такая работа была проведена в школе П.Я.Гальперина в рамках многочисленных исследований по экспериментальному формированию умственных действий и понятий.

Отправной точкой для построения системы педагогических целей применительно к высшему образованию служит модель (профиль) специалиста. Сама по себе модель специалиста не является психолого-педагогическим конструктом. В основе ее содержания лежит, как правило, квалификационная характеристика, в которой фиксируется система требований к работнику, занимающему данный рабочий пост в системе общественного производства. В ней, в частности, описывается назначение данного рабочего поста, основной характер деятельности работника, перечисляется, что он должен знать, уметь, какими личными качествами обладать. Модель специалиста становится инструментом решения психолого-педагогических задач, когда на ее основе строится модель подготовки будущего специалиста, в которой осуществляется проекция требований к специалисту на требования к организации учебного процесса, к содержанию учебных планов, программ, к методам обучения и т.д.

Согласно Н.Ф.Талызиной, первым шагом перехода от модели специалиста к модели его подготовки служит выделение и полное описание типовых задач, которые он должен будет решать в своей будущей профессиональной деятельности. Типовые задачи выстраиваются в иерархию, которая одновременно является иерархией целей высшего образования.

1. Верхнюю ступень в этой иерархии занимают задачи, которые должны уметь решать все специалисты, независимо от конкретной профессии или страны проживания. Они определяются характером данной исторической эпохи и могут быть условно названы задачами века. В наше время к числу таких задач можно отнести: экологические задачи (минимизация негативных воздействий на природу производственной и иной деятельности людей и т.д.); задачи непрерывного послевузовского образования (эффективный поиск, анализ и хранение информации, приложение ее к решению профессиональных проблем и т.д.); задачи, вытекающие из коллективного характера большинства видов современной деятельности (налаживание контактов с другими членами коллектива, планирование и организация совместной деятельности, учет "человеческого фактора" при прогнозировании результатов работы и т.д.).

2. Второй уровень образуют задачи, специфичные для данной страны. В нашей стране сейчас особенно актуальны задачи, связанные с развитием рыночных отношений (экономическое обоснование проектов, проведение маркетинга, поиск надежных партнеров и финансовых источников, рекламирование товаров и услуг, выход на зарубежный рынок и т.п.). Другой по важности слой задач связан с проблемами межнациональных отношений (учет национальных традиций и обычаев, чуткое отношение к национальным чувствам, адекватное реагирование на любые проявления национализма и шовинизма). Наконец, современный специалист должен уметь решать производственные, управленческие и экономические задачи в условиях демократии, гласности, открытости и религиозной терпимости. Эти новые условия часто меняют сам характер задач по сравнению с тем, как они могли ставиться и решаться в тоталитарном обществе.

3. Третий уровень – собственно профессиональные задачи; он является самым большим по объему и разнообразию решаемых задач. В самом общем виде эти задачи могут быть разделены практически для любой специальности на три типа:



исследовательские задачи (требуют умения планировать и проводить исследовательскую работу именно в данной области знания или сфере деятельности); практические задачи (направленные на получение конкретного результата – построить завод, издать книгу, вылечить больного и т.п.); педагогические задачи (преподавание соответствующего предмета в учебном заведении или в условиях производственного обучения).

Каждый из типов задач третьего уровня требует для своего описания специфических профессиональных знаний, которых нет у педагога или психолога. Для добывания этих знаний используется или экспертный метод, когда перечень профессиональных задач составляют специалисты в данной области, а психолог или педагог формулирует экспертам систему требований к такому описанию, или метод включенного наблюдения, когда психолог или педагог приобретает (или уже имеет) вторую специальность и составляет перечень профессиональных задач, рефлексировав свою собственную деятельность в новом качестве.

На основе анализа всех типов задач и исключения повторяющихся элементов строят модель деятельности специалиста. Но если готовить студентов, ориентируясь на эту модель, то ко времени окончания ими вуза модель в значительной степени устареет. Возникает необходимость в очень сложной работе по выявлению тенденций в изменении характера задач и построении прогностической модели деятельности специалиста. Это может потребовать специальных исследований с участием высококвалифицированных специалистов. Но только на основе прогностической модели можно смело приступать к разработке модели подготовки специалиста. Последняя в окончательном виде включает в себя учебный план (в нем указаны перечень предметов, объем часов, формы отчетности, тип занятий и др.) и развернутые программы отдельных предметов.

На пути к такой окончательной модели подготовки специалиста необходимо пройти самый сложный этап содержательного анализа программ, запланированных к преподаванию дисциплин и предлагаемых методов обучения. Дело в том, что модель специалиста представляет собой набор финальных, "выходных" целей вузовского образования, которые всегда имеют комплексный характер. Но есть еще промежуточные, или вспомогательные, цели, которые и выступают на первый план при формулировании предметных целей. Отдельные предметы вносят неодинаковый вклад в конечные цели, а некоторые предметы могут вообще не иметь выхода на них. Необходимо построить целостную систему конечных и промежуточных целей – от модели специалиста до частных целей отдельных тем. Из этой системы и выводится набор предметов, подлежащих изучению при подготовке профессионала по той или иной специальности.

При определении программного содержания курсов и методов их преподавания необходимо учесть еще один важный фактор. В каждом знании или умении, которые необходимо сформировать у студента для успешного решения задачи промежуточного уровня, есть, как минимум, три слоя, три относительно независимых компонента: предметный, логический и психологический. Так, при решении задачи на определение химического состава вещества необходимо знать признаки идентифицируемого вещества (предметное знание); уметь решать задачу распознавания объекта, имеющего конкретную логическую структуру признаков (логический компонент знания); уметь спланировать и реализовать деятельность, следить за ходом ее выполнения, при необходимости корректировать деятельность и зафиксировать достижение запланированного результата (психологический компонент знания, состоящий в умении искать информацию, запоминать ее, вовремя актуализировать, сличать поступающую информацию с той, которая хранится в памяти, и т.п.).

Второй и третий слои (логический и психологический компоненты) знаний и умений можно назвать неспецифическим для данного предмета знанием. Развитию его, как правило, не уделяется достаточно внимания при решении предметных задач. Но любая предметная задача не может быть успешно решена без владения



неспецифическими знаниями и умениями. Как показали специальные исследования, юристы или математики часто делают ошибки при решении юридических или математических задач не из-за плохого владения предметом, а из-за грубых логических ошибок (делают общий вывод из частных посылок просто потому, что он представляется более правдоподобным, чем тот, который следует сделать по законам логики, или плохо различают категории необходимого и достаточного и т.п.). Поэтому при построении программы изучения предметов необходимо добиться максимальной вариации не только предметного материала, но и логических приемов мышления и требований к психологическому обеспечению деятельности.

В работе П.Я. Гальперина и В.Л.Даниловой [1980] было обнаружено, что так называемые задачи на смекалку чаще всего не решаются из-за того, что испытуемые плохо усваивают содержание задачи. Некоторые условия в процессе решения задачи забываются или искажаются; выдвинутые догадки (гипотезы) проверяются не до конца; другие гипотезы даже не начинают проверяться и т.п. При направленном обучении, обеспечивающем грамотную организацию собственной мыслительной деятельности, достигается почти стопроцентная успешность решения этих задач, которые по самой своей задумке не требуют никаких специальных (предметных) знаний.

Наконец, последнее важнейшее условие оптимального выбора содержания обучения – логический анализ самого предметного знания. Нельзя, отмечает Н. Ф. Талызина, изучать каждое частное явление самостоятельно, как слоеный пирог, где каждый слой живет своей самостоятельной жизнью. За весьма разнообразными вариантами, открывающимися на поверхности явлений, часто стоят немногие порождающие их инварианты. Выделение такого фундаментального инвариантного знания с помощью системно-структурного анализа позволяет резко сократить объем подлежащего усвоению материала. Будучи отработано и усвоено на нескольких частных явлениях, фундаментальное знание позволяет вывести все другие частные случаи проявления инвариантов с помощью простых логических процедур. Основанные на знании инвариантов обобщенные виды деятельности обеспечивают специалисту возможность решения огромного числа частных задач.

Иногда такую работу по выделению инвариантов знания проводят специалисты- "предметники" сами, основываясь на своей педагогической интуиции, но научно обоснованная, систематическая и целенаправленная работа позволяет добиться поразительных результатов. Перестроение на указанных принципах отдельных курсов по физике, химии, биологии, математике, русскому языку и ряду других дисциплин позволило сократить объем подлежащего усвоению содержания в два-три раза (см. работы Н. Ф. Талызиной, З. А. Решето-вой, И. А. Володарской, О. Я. Кабановой, И. П. Калошиной, И. И. Ильясова, А. И. Подольского, Н. Н. Нечаева и др.).

Контрольные вопросы и задания

1. Почему педагоги считают цели системообразующим фактором любой педагогической деятельности?
2. Что значит "диагностичное задание целей образования"?
3. Какие требования предъявляются к описанию модели (профиля) специалиста, чтобы от нее можно было перейти к модели подготовки специалиста?
4. Как влияют на содержание образования финальные и промежуточные цели?
5. Могут ли полностью совпадать педагогические цели преподавателей и студентов?
6. Назовите несколько оснований для классификации целей образования, получивших распространение в педагогической науке и практике.



7. Проаналізуйте який-небудь конкретний вид діяльності, підлежачей оволодінню в ході навчання, з точки зору наявності в її складі власне предметної, логічної і психологічної складових.
8. Яке значення надається в понятті фундаментального (інваріантного) знання?

5.2. ОРГАНІЗАЦІОННІ ФОРМИ НАВЧАННЯ В ВУЗЕ

Якщо мати на увазі особливості організації навчання на макроуровні, то виділяються наступні його форми.

Очна форма навчання (іноді її називають денною, але таке прив'язування навчання до часу суті не змінює). Навчання здійснюється, як правило, з відокремленням від виробництва і основним акцентом на аудиторні заняття в умовах безпосереднього контакту студентів з викладачами і між собою. Переваги такої форми навчання полягають в максимальному обсязі "навчально-виховних" взаємодій всіх учасників освітнього процесу, в можливості використовувати всі види педагогічного контролю (див. п. 5.5.3), в широкій представленості групових методів навчання і, нарешті, в можливості надати максимальний обсяг змістовного матеріалу.

Заочна форма навчання – пряма протилежність очній формі – обсяг безпосередніх контактів студентів і викладачів різко зменшений (домінують самостійні форми роботи), присутній в основному рубежний і випускний контроль, обсяг вивчаемого матеріалу неминуче зменшений. Специфіка заочної освіти в тому, що для деяких видів освіти (наприклад, медичного) вона практично непридатна.

Очно-заочна (вечірня) форма – за всіма параметрами займає проміжне місце між очною і заочною формами.

Екстернат – повністю самостійна підготовка з присутністю тільки випускного контролю.

До цього переліку можна додати "дистанційне навчання" (діалог між викладачем і студентом здійснюється через електронну пошту або Інтернет) [Карпенко М. П. – 2001], а також документальне навчання (по переписці) [Фокин Ю.Г. – 2000].

До організаційних форм навчання, які одночасно є способами безперервного управління пізнавальною діяльністю студентів, належать лекції, просемінари, семінари, спецсемінари, колоквіуми, лабораторні роботи, практикуми і спецпрактикуми, самостійну роботу, науково-дослідницьку роботу студентів, виробничу, педагогічну і дипломну практики і др. Серед перерахованих форм роботи в вузі найважливіша роль відводиться лекції, яка одночасно є найскладнішою формою роботи і тому доручається найбільш кваліфікованим і досвідченим викладачам (як правило, професорам і доцентам).

Лекція виконує три основні функції – інформаційну (висловлює необхідні дані), стимулюючу (будить інтерес до теми), виховну і розвиваючу (дає оцінку явищам, розвиває мислення) [Підкасистий П. І., Портнов М.Л. – 1999]. Іноді виділяють такі функції, як орієнтувальна (в



проблемі, в літературі), роз'яснююча (направлена прежде всего на формування основних понять науки), переконуюча (з акцентом на системі доказательств) [Бадмаєв В.Ц. – 1999]. Незамінна лекція і в функції систематизації і структурування всього масива знань по даній дисципліні.

В залежності від вибраних критеріїв можна виділити наступні види лекцій.

1. По загальним цілям: навчальні, агітаційні, виховні, просвітительні, розвивальні.
2. По науковому рівню: академічні і популярні.
3. По дидактичним завданням: вступні, поточні, заключно-загальні, установочні, оглядові, лекції-консультації, лекції-візуалізації (з посилюючим елементом наочності).
4. По способу викладу матеріалу: бінарні або лекції-дискусії (діалог двох викладачів, захищаючих різні позиції), проблемні (см. п. 5.4), лекції-конференції [Підкасистий П. І., Портнов М.Л. – 1999; Бордовська Н.В., Реан А.А. – 2000].

Якщо лекція закладає основи наукових знань в узагальненій формі, то практичні заняття направлені на розширення і деталізацію цих знань, на виробку і закріплення навичок професійної діяльності. Підготовка до практичних занять не може обмежитися слуханням лекцій, а передбачає попередню самостійну роботу студентів в відповідності з методичними розробками по кожній запланованій темі. Для перевірки ступеня готовності до семінарських занять издавна практикувалися просемінари, які в сучасній вищій школі зустрічаються, на жаль, все рідше.

Собственно семінари і інші практичні заняття виконують кілька важливих функцій, які неможливо реалізувати в лекційній формі роботи:

- 1) поточний контроль результатів самостійної роботи студентів, їх вміння працювати з первинними джерелами, складати конспекти і пр.;
- 2) оволодіння студентами навичками самостійного виступу з усними доповідями, обґрунтування і захисту власної точки зору;
- 3) навчання студентів правилам ведення дискусії і вмінню слухати партнера;
- 4) виявлення індивідуальних труднощів в навчанні у окремих студентів, можливих недоліків їх мислення або деяких мислительських операцій (аналіз, синтез, узагальнення, абстрагування і др.);
- 5) виявлення особистісних особливостей студентів, здатних позитивно або негативно сказатися на всьому процесі навчання і вимагаючих тому урахування або навіть корекції.

Спецсемінари і спецпрактикуми проводяться зазвичай на старших курсах в межах більш вузької спеціалізації і передбачають оволодіння спеціальними засобами професійної діяльності в вибраній для спеціалізації області науки або практики.

В Лабораторних роботах здійснюється інтеграція теоретико-методологічних знань з практичними вміннями і навичками студентів в умовах такої або іншої ступеня близькості до реальної професійної діяльності. Особу роль тут грає спільна групова робота. Максимальна ступінь наближення до майбутньої професійної діяльності досягається при проходженні виробничої практики на конкретних робочих постах. Особу роль тут можуть зіграти науково-навчально-виробничі комплекси (см. п. 1.3.1).

Одним з найважливіших резервів підвищення ефективності вищої освіти є оптимізація самостійної роботи студентів, яка варіюється по



объему от 100 % при обучении экстерном до примерно 50 % в очной форме обучения. Лучшая организация такой работы и, главное, улучшение ее материально-технической базы (обеспечение литературой, компьютерами, доступом в Интернет и т.п.) позволяют решить несколько важнейших задач. Во-первых, студенты получают возможность черпать знания из новейших источников (материалы лекций и методических разработок отстают, как правило, на несколько лет). Во-вторых, они приобретают навыки самостоятельного планирования и организации собственного учебного процесса, что обеспечивает безболезненный переход к непрерывному послевузовскому образованию (прежде всего к самообразованию) по завершении обучения в вузе. Наконец, самостоятельная работа позволяет снизить негативный эффект некоторых индивидуальных особенностей студентов (например, инертность, неспособность распределять внимание, неспособность действовать в ситуации лимита времени и др.) и максимально использовать сильные стороны индивидуальности благодаря самостоятельному выбору времени и способов работы, предпочитаемых носителей информации и др.

Контрольные вопрос и задание

1. Перечислите известные вам организационные формы обучения.
2. В чем преимущества и недостатки лекционной формы работы по сравнению с практическими и семинарскими занятиями?

5.3. КЛАССИФИКАЦИЯ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

Методы обучения в их традиционных вариантах иногда подразделяют на методы преподавания (лекция, рассказ, показ-демонстрация, объяснение, беседа и др.), методы обучения (слушание, осмысление, упражнение, изучение учебников и первоисточников, моделирование, в том числе практические работы, учебное исследование и др.) и методы контроля (опрос, контрольная, коллоквиум, зачет, экзамен, защита проекта и др.) [Низамов Р. А. – 1975; Харламов И.Ф. – 1990 и др.].

По источникам и способам передачи информации выделяют словесные, наглядные и практические методы. В зависимости от характера дидактических задач выделяют методы приобретения знаний; методы формирования умений и навыков (см. метод планомерного формирования умственных действий и понятий, описанный и проанализированный в п. 2.3); методы формирования творческой деятельности; методы контроля знаний, умений и навыков [Педагогика. – 1988]. В соответствии с характером познавательной деятельности учащихся выделяют объяснительно-иллюстративные, репродуктивные, проблемные, эвристические (частично поисковые) и исследовательские методы [Лернер И. Я. – 1980; Скаткин М. Н. – 1984, и др.].

В последнее время все большее распространение получают игровые методы обучения (учебные деловые или деятельностные игры основаны на принципе имитационного моделирования ситуаций реальной профессиональной деятельности в



сочетании с принципами проблемности и совместной деятельности), методы тренинга (активного социально-психологического воздействия в процессе обучения), методы интенсивного изучения иностранных языков с использованием элементов суггестии (внушения). Иногда ряд перечисленных выше методов объединяют в группу с условным названием активные методы обучения, подразумевая предполагаемое ими более активное участие обучаемого в планировании и проведении самого учебного мероприятия (см. п. 5.4). Получившие интенсивное развитие в 60-х годах методы программированного обучения с жестким пошаговым контролем действий учащегося уступили свое место гораздо более гибким и эффективным методам компьютеризованного обучения, основанного на использовании автоматизированных систем обучения (АСУ) (см. п. 5.5).

Методы воспитания (в узком смысле) как самостоятельные методы в практике высшей школы с трудом поддаются выделению и классификации, ибо воспитание должно быть органически включено в процесс обучения. К ним можно отнести метод личного примера в поведении преподавателя, метод доверительного межличностного общения, проведение мероприятий за рамками учебного плана (культурные мероприятия, социально значимые акты, участие в общественной жизни и т.п.). Иногда в самостоятельные методы выделяют элементы, присутствующие в любом воспитательном воздействии: поощрение, наказание, приучение к чему-то (культивирование чего-то) и др. [Бордовская Н. В., Реан А.А. – 2000].

Контрольные вопрос и задание

1. Какие критерии положены в основу различных классификаций методов обучения?
2. Опираясь на собственный опыт, дополните приведенный выше перечень методов воспитания, пригодных для использования в высшей школе.

5.4. АКТИВНЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ

Под активными методами обучения имеются в виду те методы, которые реализуют установку на большую активность субъекта в учебном процессе, в противоположность так называемым традиционным подходам, где ученик играет гораздо более пассивную роль. Близкое содержание вкладывается в понятия "активное социально-психологическое обучение" [Емельянов Ю.Н. – 1985], "инновационное обучение", "интенсивные методы обучения" [Основы... – 1986]. Называние этих методов активными не совсем корректно и весьма условно, поскольку пассивных методов обучения в принципе не существует. Любое обучение предполагает определенную степень активности со стороны субъекта, и без нее обучение вообще невозможно. Но степень этой активности действительно неодинакова (т.е. гораздо выше при использовании активных методов). Г. П. Щедровицкий называет активными методами обучения и воспитания те, которые



позволяють "учащимся в более короткие сроки и с меньшими усилиями овладеть необходимыми знаниями и умениями" за счет сознательного "воспитания способностей учащегося" и сознательного "формирования у них необходимых деятельностей" [Щедровицкий Г. и др. - 1993].

Можно выделить следующие основные пути повышения активности обучаемого (правильнее сказать "учащегося", т. е. активно учащего себя) и эффективности всего учебного процесса:

- 1) усилить учебную мотивацию учащегося за счет: а) внутренних и б) внешних мотивов (мотивов-стимулов);
- 2) создать условия для формирования новых и более высоких форм мотивации (например, стремление к самоактуализации своей личности, или мотив роста, по А. Маслоу; стремление к самовыражению и самопознанию в процессе обучения, по В. А. Сухомлинскому);
- 3) дать учащемуся новые и более эффективные средства для реализации своих установок на активное овладение новыми видами деятельности, знаниями и умениями;
- 4) обеспечить большее соответствие организационных форм и средств обучения его содержанию [Основы... - 1986];
- 5) интенсифицировать умственную работу учащегося за счет более рационального использования времени учебного занятия, интенсификации общения ученика с учителем и учеников между собой;
- 6) обеспечить научно обоснованный отбор подлежащего усвоению материала на основе его логического анализа и выделения основного (инвариантного) содержания;
- 7) полнее учитывать возрастные возможности и индивидуальные особенности учащихся.

В конкретных вариантах активных методов обучения акцент делается на одном или нескольких из перечисленных выше приемов повышения эффективности обучения, но ни один из известных методов не может в равной степени использовать все приемы.

Дискуссионные методы

Методы эти известны с древности и были особенно популярны в средние века (диспут как форма поиска истины). Элементы дискуссии (спора, столкновения позиций, преднамеренного заострения и даже преувеличения противоречий в обсуждаемом содержательном материале) могут быть использованы почти в любых организационных формах обучения, включая лекции. В лекциях-дискуссиях обычно выступают два преподавателя, защищающие принципиально различные точки зрения на проблему, или один преподаватель, обладающий артистическим даром перевоплощения (в этом случае иногда используются маски, приемы изменения голоса и т.п.). Но чаще дискутируют не преподаватели между собой, а преподаватели и учащиеся или учащиеся друг с другом. В последнем случае желательно, чтобы участники дискуссии представляли определенные группы, что приводит в действие социально-психологические механизмы формирования ценностно-ориентационного единства, коллективистической идентификации и др., которые усиливают или даже порождают новые мотивы деятельности.

Из перечисленных выше семи приемов активизации обучения здесь срабатывают, пожалуй, только первый и частично второй. Тем не менее есть достаточно много эмпирических свидетельств значительного роста эффективности обучения при использовании групповой дискуссии. Так, в одном из первых экспериментов была предпринята попытка изменить некоторые шаблоны поведения домохозяек. После очень убедительной лекции лишь три процента попытались в дальнейшем прибегнуть к советам эксперта. В другой группе после проведения дискуссии на



ету же тему процент реализующих советы эксперта повысился до 32 [Емельянов Ю. Н. – 1985]. Важно, что дискуссии обычно имеют более сильные последствия в форме поисковой или познавательной активности за счет эмоционального толчка, получаемого в ходе дискуссии.

Предметом дискуссии могут быть не только содержательные проблемы, но и нравственные, а также межличностные отношения самих участников группы. Результаты таких дискуссий (особенно когда создаются конкретные ситуации морального выбора) гораздо сильнее модифицируют поведение человека, чем простое усвоение некоторых моральных норм на уровне знания. Таким образом, дискуссионные методы выступают в качестве средства не только обучения, но и воспитания, что особенно важно, так как инвентарь методов воспитания еще более скуден. Принцип единства обучения и воспитания, казалось бы, предопределяет тесную взаимосвязь уровней нравственного и интеллектуального развития. Но оказалось, что параллельность или прямая связь этих линий развития имеет место только для среднего (и ниже) уровня интеллекта (вернее, величин "коэффициента интеллектуальности"). Люди с высоким IQ могут иметь как высокий, так и низкий уровень моральной зрелости [там же].

Сензитивный тренинг (тренинг чувствительности) Работа, проводимая в Т-группах, лучше всего описывается термином "социально-психологическое обучение". В качестве подлежащего усвоению содержания здесь выступают не предметные знания, а знания о себе, других людях и законах групповой динамики. Но гораздо большее значение, чем знания, приобретаемые в ходе групповой работы, имеют эмоциональный опыт, навыки межличностного общения, расширение сознания и, главное, усиление и удовлетворение мотивов личностного роста. И уже вторично новые и более сильные мотивы активизируют познавательные процессы на всех уровнях, в том числе и при добывании предметного знания. Поэтому можно сказать, что данный вид тренинга опирается на второй из семи перечисленных выше приемов активизации познания.

Интересно, что в сензитивном тренинге используется и прием, характерный для проблемного обучения (см. ниже). Так, членам группы предоставлена максимальная самостоятельность, а основным средством стимуляции группового взаимодействия выступает факт изначального отсутствия какой-либо структуры в группе. Ведущий (их может быть и двое) сам является равноправным участником групповых процессов, а не организует их как бы извне. Он призван быть лишь катализатором процессов межличностного взаимодействия. "Участники, оказавшиеся в социальном вакууме, вынуждены сами организовывать свои взаимодействия внутри группы... Социально-психологическое обучение оказывается скорее результатом проб и ошибок участников группы, чем усвоения научных принципов, объясняющих межличностное поведение, которые излагает лектор, руководитель группы транзактного анализа или режиссер психодрамы" [Емельянов Ю. Н. – 1985]. Тем не менее роль ведущего очень важна – не навязывая заранее заготовленные сценарии, он может косвенно влиять на работу группы. Он может обратить внимание всех присутствующих на важность того или иного события в жизни группы, дать оценку направления, в котором движется группа, поддержать наиболее уязвимых участников, пока это не научатся делать другие члены группы, способствовать созданию общей атмосферы заботы, поддержки, эмоциональной открытости и доверия в группе.

Т-группы состоят из 6-15 человек разных профессий, возраста и пола; продолжительность занятий от 2 суток до 3 недель. Обратная связь в группе осуществляется не только в ходе текущих взаимодействий, но через процедуру "горячего кресла", находясь в котором каждый из участников прямо оценивается другим участником Т-группы. Кроме метацелей личностного роста групповая работа преследует и ряд более конкретных целей: глубокое самопознание за счет оценок себя со стороны других; повышение чувствительности к групповому процессу, поведению других людей благодаря более тонкому реагированию на интонации голоса, мимику, позы, запахи, касания и другие невербальные



стимулы; понимание факторов, влияющих на групповую динамику; умение эффективно влиять на поведение группы и др. [Петровская Л. А. – 1982].

Сама сензитивность, формирующаяся в ходе работы в Т-группах, неоднородна по своей направленности. Американский психолог Г. Смит выделяет следующие ее виды:

1. Наблюдательная сензитивность – способность наблюдать человека, одновременно фиксировать все признаки, несущие информацию о другом человеке, и запоминать их.
2. Самонаблюдение – способность воспринимать свое поведение как бы с позиции других людей.
3. Теоретическая сензитивность – способность использовать теоретические знания для предсказания чувств и действий других людей.
4. Номотетическая сензитивность – чувствительность к "обобщенному другому" – способность чувствовать и понимать типичного представителя той или иной социальной группы, профессии и т.п.
5. Противостоящая номотетической сензитивности идеографическая сензитивность – способность улавливать и понимать своеобразие каждого конкретного человека.

Если теоретическую и номотетическую сензитивность можно развивать в ходе лекционных и семинарских занятий, то для развития наблюдательной и идеографической сензитивности необходимо практическое участие в групповом тренинге [Емельянов Ю. Н. – 1985].

Из сказанного ясно, что хотя описанные виды тренинга и не направлены на получение знаний из той или иной конкретно-научной области, но полученный в ходе занятий опыт может повысить эффективность любого обучения за счет изменения позиции обучаемого, повышения его активности и способности лучше взаимодействовать с другими учащимися и преподавателями.

Игровые методы

Выделяют разные виды игр, используемых как в учебных целях, так и для решения реальных проблем (научных, производственных, организационных и т.п.), – это учебные, имитационные, ролевые, организационно-деятельностные, операционные, деловые, управленческие, военные, рутинные, инновационные и др. Они не поддаются строгой классификации, так как выделяются часто по разным основаниям и в значительной степени перекрывают друг друга. В. С. Дудченко [1989] относит традиционные деловые и имитационные игры к рутинным, противопоставляя их инновационным по нескольким критериям.

Не противоречит такому делению и предлагаемая Ю. Н. Емельяновым характеристика операционных игр (к которым он относит деловые и управленческие) как имеющих сценарий с жестким алгоритмом "правильности" и "неправильности" принимаемого решения.

Некоторые авторы находят истоки игровых методов в магических обрядах древности и в более явной форме – в военных играх XVII в. В современной форме деловая игра впервые была проведена в Ленинграде в 30-х годах, но не получила дальнейшего развития в социально-экономических условиях того времени и была заново изобретена в США в 50-х годах. В настоящее время существуют сотни вариантов деловых и учебных игр.



А. А. Вербицкий определяет деловую игру как форму воссоздания предметного и социального содержания будущей профессиональной деятельности специалиста, моделирования тех систем отношений, которые характерны для этой деятельности как целого [Основы... - 1986]. Такое воссоздание достигается за счет знаковых средств, моделей и ролей, играемых другими людьми. При правильной организации игры обучающийся выполняет квазипрофессиональную деятельность, т. е. деятельность профессиональную по форме, но учебную по своим результатам и основному содержанию. Нельзя забывать, что имитационная учебная модель всегда упрощает реальную ситуацию и особенно часто за счет лишения ее динамичности, элементов развития. Обычно учащийся имеет дело только со "срезами" разных стадий развития ситуации. Но это неизбежная плата за право на ошибку (отсутствие тяжелых последствий, которые могли бы наступить при принятии неправильных решений в реальных условиях), низкую стоимость моделей, возможность воспроизводить на моделях ситуации, вообще невозможные на реальных объектах и т.п.

Большая эффективность учебных деловых игр по сравнению с более традиционными формами обучения (например, лекцией) достигается не только за счет более полного воссоздания реальных условий профессиональной деятельности, но и за счет более полного личностного включения обучаемого в игровую ситуацию, интенсификации межличностного общения, наличия ярких эмоциональных переживаний успеха или неудачи. В отличие от дискуссионных и тренинговых методов, здесь возникает возможность направленного вооружения обучаемого эффективными средствами для решения задач, задаваемых в игровой форме, но воспроизводящих весь контекст значимых элементов профессиональной деятельности. Отсюда название "знаково-контекстное обучение" – для вузовского обучения, где широко используются различные формы комплексного воссоздания условий будущей профессиональной деятельности [Вербицкий А. А. - 1987]. Таким образом, в игровых методах осуществляется опора на третий и четвертый из семи сформулированных выше приемов повышения эффективности обучения.

Двуплановый характер игровых методов, т.е. наличие плана игрового, условного, и плана учебного, заставляющего максимально приближать условия игры к реальным условиям профессиональной деятельности, требует постоянного балансирования между двумя крайностями. Доминирование условных моментов над реальными приводит к тому, что азарт захлестывает игроков и, стремясь выиграть во что бы то ни стало, они игнорируют основной, учебный план деловой игры. Доминирование реальных компонентов над игровыми приводит к ослаблению мотивации и потере преимуществ игрового метода перед традиционными [Основы... - 1986].

И в дискуссионных методах, и в тренинговых большое значение в учебных деловых играх придается элементам проблемности. Задания должны включать в себя определенные противоречия, к разрешению которых обучаемый подводится в процессе игры.

Проблемные методы

Постановка вопросов, формулирование противоречий и рассогласований, проблематизация знания – такие же древние приемы активизации обучения, как и сам процесс учения. Чем же проблемный подход отличается от традиционных подходов? По-видимому, удельным весом и местом, отводимым проблемной ситуации в структуре учебной деятельности. Если в традиционных методах сначала (часто в догматической форме) излагается некоторая сумма знаний, а затем предлагаются тренировочные задания для их упрочения и закрепления, то во втором случае учащийся с самого начала ставится перед проблемой, а знание открывается им самостоятельно или с помощью преподавателя. Не от знания к проблеме, а от проблемы к знанию – таков девиз проблемного обучения. И это не просто перестановка слагаемых. Характер таким образом рожденного знания



принципально відрізняється від знання, отриманого в готовому вигляді. Воно зберігає в собі в знятому вигляді сам спосіб його отримання, шлях руху до істини.

Ми вже відзначали в попередній главі, що знання, отримане з допомогою проблемного навчання, не викликає негативного впливу на творче мислення, на відміну від знання, отриманого традиційними методами. Більше того, проблемні методи безпосередньо стимулюють розвиток творчого мислення. Фактично розв'язання проблемної ситуації – це завжди творчий акт, результатом якого є не тільки отримання даного конкретного знання, але й позитивне емоційне переживання успіху, почуття задоволення. Желання знову і знову переживати ці почуття призводить до породження нових і розвитку існуючих пізнавальних мотивів.

Зрозуміло, для розуміння проблеми учасника необхідно спиратися на вже існуюче знання, яке, в свою чергу, могло бути отримано як традиційними методами, так і в результаті проблемного навчання. В останньому випадку знання містить всередині себе як би зародки нового знання, певні вектори, задають напрямки його потенційного розвитку. В цьому сенсі проблемне навчання називається розвиваючим, так як учасник в процесі не тільки отримує дане конкретне знання, але й посилює свої пізнавальні можливості і прагнення до пізнавальної діяльності. Як відзначає Л. С. Сержан, проблемна ситуація завжди містить в собі певне нове знання, в частині "знання про незнання", тобто знання про те, чого саме він не знає. Аналіз цієї проблемної ситуації повинен перетворити її в проблемне завдання. Перехід від однієї проблемної задачі до іншої складає сутність проблемного навчання [Основи... – 1986].

Основна складність в проблемному навчанні – вибір проблемних завдань, які повинні задовольняти наступним умовам: 1) повинні викликати інтерес до навчання; 2) бути доступними для розуміння (тобто спиратися на вже наявне знання); 3) лежати в "зоні найближчого розвитку", тобто бути одночасно і складними, і не надто тривіальними; 4) надавати предметне знання в відповідності з навчальними планами і програмами; 5) розвивати професійне мислення.

Вчитель повинен добре розуміти, що не можна всі форми навчання і всі методи звести до проблемних. Це неможливо, по-перше, тому, що проблемне навчання вимагає значно більше часових і матеріальних витрат, і, по-друге, тому, що воно обов'язково повинно супроводжуватися узагальнюючими і систематизуючими лекціями. Навчаний не здатний сам відтворити цілісну картину сучасного наукового знання. Загальні орієнтири і системоутворюючі початки для нього повинен побудувати вчитель. Не слід вказувати на одну форму навчання, де проблемний метод завжди повинен займати домінуюче положення, – це НІРС і УІРС (науково- і навчально-дослідницька робота студентів). Во всіх інших організаційних формах навчання проблемні методи можуть присутувати в більшій або меншій ступені в залежності від кількості факторів, з яких не останнім є ступінь готовності самого вчителя до їх застосування в навчальному процесі.

Контрольні питання і завдання

1. Розкрийте різні підходи до розуміння "активних методів навчання".
2. Назвіть деякі прийоми підвищення ефективності навчального процесу.
3. За рахунок чого в процесі дискусій формується більш міцне і дієве знання?



4. Почему работа в Т-группах называется тренингом чувствительности или сензитивным тренингом?
5. Являются ли синонимами термины "деловая игра" и "имитационная игра"?
6. Дайте определение проблемного обучения.
7. В каких организационных формах обучения в вузе проблемные методы всегда являются доминирующими?

5.5. ТЕХНИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА И КОМПЬЮТЕРНЫЕ СИСТЕМЫ ОБУЧЕНИЯ [1]

1 Раздел 5.5 написан совместно с Б.Х. Кривицким.

5.5.1. Общие положения

Среди разнообразных методов и средств совершенствования процесса обучения в высшей школе, интенсификации и повышения эффективности учебной деятельности важное место отводится умелому и рациональному использованию технических средств обучения (ТСО).

ТСО имеют хотя и небольшую, но поучительную историю. Активное увлечение техническими средствами в вузах приходится на конец 60-х годов, когда эти средства широко пропагандировались, а в некоторых случаях и насаждались административными мерами. Характерно, что в эти годы наблюдается опережающий рост числа студентов над числом преподавателей.

Тогда же получила распространение точка зрения, что все проблемы повышения качества подготовки специалистов с высшим образованием могут быть решены именно за счет применения технических средств.

Последовавший за этим периодом спад интереса к ТСО объясняется многими причинами, из которых можно отметить две наиболее важные.

1. Технические характеристики устройств не отвечали потребностям учебного процесса. В своем большинстве эти устройства создавались и изобретались без научного осмысления потребностей учебного процесса, в меру понимания этих потребностей изобретателями, далекими от педагогики.

2. Недостаточное внимание к возможностям улучшения учебной деятельности с помощью ТСО со стороны преподавателей. Разработка дидактических материалов отнимала у преподавателей много времени, которое, как правило, никак не регламентировалось и никак не учитывалось. Разработка этих материалов базировалась на энтузиазме их создателей. Организация использования ТСО оставляла желать лучшего, что также затрудняло работу преподавателей, приводило к большим и необоснованным затратам труда и времени. В этих условиях у преподавателей не вырабатывалось устойчивой потребности в использовании технических средств. Достигавшиеся результаты часто были далеки от ожидаемых, что порождало скептицизм и разочарование, частично сохранившееся до сих пор.



Внедрение компьютерных технологий в научные исследования и учебный процесс, а также насыщение вузов разнообразной компьютерной техникой, локальными компьютерными сетями, в том числе с выходом в Интернет, значительно ослабило интерес к ТСО других видов.

Неудачи в применении ТСО для совершенствования учебной деятельности объяснялись также недостаточной разработанностью многих проблем вузовской педагогики, не дающей четкого определения места и роли ТСО в учебном процессе. Целостная концепция вузовской педагогики только начинала складываться, и передовые достижения педагогической науки до настоящего времени далеки от основной массы преподавателей вузов. За редкими исключениями, преподаватели не имели специальной вузовской подготовки по педагогике, что также отрицательно сказывалось на эффективности применения ТСО и компьютерных технологий.

Научно-технический прогресс, бурное развитие вычислительной техники – все это способствовало возрождению интереса к использованию ТСО. Появилось много психолого-педагогических исследований, в том числе ряд фундаментальных, которые позволили точнее определить роль и место ТСО в учебном процессе вузов.

Однако до сих пор еще нет общепринятых определений и классификации ТСО, а также единой терминологии в этой области знания. Объясняется это многими причинами: сложностью и многогранностью учебного вузовского процесса; отсутствием научно обоснованных методик оценки эффективности учебной деятельности в целом и эффекта от использования средств ТСО; трудностями получения прагматических выводов из существующих дидактических теорий.

Определение и классификация ТСО должны основываться на рассмотрении обучения как процесса управления познавательной деятельностью учащихся. Такой подход основан, прежде всего, на деятельностной теории учения и кибернетической трактовке управления процессом обучения как системой реализации целей обучения. Цель может быть как локальной, так и глобальной, касаться усвоения учебного предмета в целом и отдельного учебного вопроса и т.д.

Преподаватель, который ставит определенную дидактическую цель, на каждом этапе работы учащегося может установить с некоторой степенью объективности, насколько достигнута поставленная цель. Успешность усвоения зависит не только от того, в каком виде и в какой форме предъявляется учебная информация, но и от содержания и смысла управляющей компоненты учебной информации. В частности, вопрос об ориентировочной основе действий относится к содержанию именно этой компоненты и является одним из центральных в теории планомерного формирования умственных действий и понятий.

Учебная информация предъявляется с учетом результатов сопоставления информации о целях обучения с информацией о действительном уровне усвоения знаний объектом управления. Последняя поступает по каналу обратной передачи (связи), который в обучении представляется в виде канала контроля. Таким образом реализуется замкнутый цикл управления познавательной деятельностью учащегося. Этот цикл можно охарактеризовать как "б о л ь ш о й". Наряду с ним существует "малый", или внутренний, цикл, когда материал продумывается учащимся и усваивается в результате сложной психической деятельности, важным элементом которой является самопроверка, постановка вопросов самим учащимся с выходом или без выхода на внешний источник информации. Усвоения знаний не происходит, если нет замкнутого цикла управления информацией, т. е. если нет обратной связи, а также если цикл разрывается. В этом случае можно говорить не об усвоении знаний, а лишь о запоминании учебной информации.

Описанная схема не полна и не отражает многих существенных сторон учебной деятельности в вузе. Главный недостаток такой формализованной схемы состоит в неучете индивидуальных психических особенностей учащегося и учителя. Эти



особенности очень трудно описать с помощью системы формальных параметров, как это делается при анализе технических систем управления. Поэтому пользоваться схемой можно с известной осторожностью, учитывая, что она правильно отражает лишь циркуляцию учебной информации при обучении, схватывает ее общие закономерности.

В качестве рабочего в настоящем учебном пособии мы будем использовать следующее определение: ТСО есть совокупность технических устройств и дидактических материалов, используемых в учебном процессе в качестве средства повышения эффективности обучения. Ни отдельное устройство, ни дидактический материал, взятые сами по себе, не могут выступать как технические средства обучения, а становятся таковыми в результате их "соединения". Но для действительного повышения эффективности обучения важен не столько характер используемых средств, сколько способ их применения. Понятие эффективности обучения включает в себя в качестве своих составляющих активизацию и интенсификацию.

ТСО, согласно данному определению, являются средствами учебной деятельности как преподавателя, так и учащегося. Границу между средствами преподавателя и средствами учащегося проводить не только сложно, но часто нецелесообразно, поскольку процесс обучения реализуется в замкнутой системе. В учебной деятельности студента используются результаты труда преподавателя (непосредственно или опосредствованно) и наоборот, деятельность преподавателя на каждом этапе обучения зависит от учебного состояния учащихся. Описанная схема и данное определение позволяют достаточно объективно классифицировать ТСО в зависимости от того, какой из каналов в схеме циркуляции информации совершенствуется с помощью технических средств.

Технические средства предъявления информации (или информационные ТС), обеспечивающие прямой канал передачи.

Технические средства контроля, обеспечивающие канал обратной передачи.

Технические средства управления обучением, обеспечивающие весь замкнутый цикл управления. Последний может замыкаться "через преподавателя" (например, при работе под его руководством в автоматизированном классе) или через техническое устройство (компьютер), когда преподаватель как бы остается "за кадром".

Вспомогательные технические средства. К ним относятся приборы, инструменты, приспособления, которые применяются для совершенствования учебного труда преподавателя и учащегося, но не могут быть отнесены ни к одному из перечисленных классов, например готовальни, калькуляторы и т.п.

Последние годы характеризуются широким внедрением компьютеров в учебный процесс вузов. Компьютеры также могут рассматриваться как ТСО, но в силу принципиальных отличий обработки информации компьютерами от обычных технических средств, а также вследствие новых возможностей организации управления учебной деятельностью с помощью компьютеров некоторые вопросы их применения целесообразно выделять отдельно.

Контрольные вопросы и задания

1. Чем были вызваны резкий рост интереса к техническим средствам обучения в конце 60-х годов и последующий спад этого интереса?
2. Из каких элементов состоит замкнутый "большой" цикл управления познавательной деятельностью учащихся?



3. Дайте определение технических средств обучения.
4. Перечислите классы технических средств обучения.

5.5.2. Технические средства предъявления информации (ТСПИ)

Эти средства удобно разделить на группы, положив в основу деления чувственные модальности, с помощью которых воспринимаются внешние сигналы. В условиях обычного (не специального обучения) выделяются следующие три группы:

1. Слуховые (аудио-) средства.
2. Зрительные (визуальные) средства.
3. Аудиовизуальные (зрительно-слуховые) средства.

Последняя группа средств является самостоятельной. Это не простое объединение двух первых, поскольку аудиовизуальные средства обладают определенными свойствами, не присущими отдельно слуховым или зрительным средствам. Иногда две последние группы (зрительные и аудиовизуальные) объединяют в одну и называют такие средства экранными, полагая, что основным источником информации является выводимое на экран изображение, что не всегда соответствует действительности, поскольку часто ведущим в этом случае выступает не зрительный, а слуховой ряд.

Говоря о различиях звукового (слухового) и зрительного каналов восприятия, часто обращают внимание, прежде всего, на разницу в "пропускной способности" органов чувств человека, измеряя последнюю числом битов в секунду, которые могут быть восприняты ухом или глазом. Если с физиологической точки зрения такой подход можно считать оправданным, то с педагогической точки зрения это не совсем так. Главное состоит в содержательном и смысловом различии учебных материалов, выборе тех средств, которые в каждой конкретной ситуации полнее и лучше реализуют дидактические функции.

Последнее положение часто игнорируется в литературе, и на первый план выдвигается утверждение о необходимости максимально широко использовать зрительный канал, действительно обладающий большей пропускной способностью. С этим положением нельзя полностью согласиться. Правильнее говорить о наиболее полной реализации принципа наглядности в обучении при использовании ТСПИ. Следует также учитывать экспериментально подтвержденное положение о том, что лучшее запоминание достигается при совместном и одновременном использовании слухового и зрительного каналов в практике обучения.

Перейдем к краткому обзору устройств, с помощью которых воспроизводится дидактическая информация.

Звуковые устройства. Это прежде всего микрофоны с электронными усилителями и динамическими говорителями, предназначенные для усиления речи лектора в учебной аудитории. Для этой цели используются радиомикрофоны, позволяющие преподавателю свободно перемещаться по аудитории, что, однако, требует специального оснащения учебной аудитории. Сюда же относятся магнитофоны для записи и воспроизведения речи и музыки, проигрыватели (включая лазерные) для воспроизведения записей с пластинок (компакт-дисков).

Для обучения иностранным языкам часто используют специализированные лингафонные кабинеты, которые оборудуются системой речевой связи преподавателя с учащимися, при этом на рабочих местах учащихся



устанавливаются магнитофоны. Соответствующими средствами записи и воспроизведения снабжается также преподаватель.

Навык говорить перед микрофоном без смущения, когда идет запись речи, достигается самостоятельной тренировкой или занятиями в специализированных кабинетах педагогического мастерства.

Визуальные средства. Наибольшее распространение получили диа- и графопроекторы. С помощью диапроекторов воспроизводятся на экранах (отражательных или просветных) изображения с фотоматериалов – слайдов (диапозитивов) размером 24х36 мм или (реже) 18х24 мм, а также диафильмов. Дидактические материалы для диапроекторов удобнее всего выполнять в виде наборов слайдов, а не диафильмов, так как последние не позволяют менять последовательность отдельных кадров, что может понадобиться при изменении плана лекции или для других целей.

Удобно, если диапроектор имеет устройство для дистанционной смены кадров и дистанционной подфокусировки или автофокусировки изображения. Последняя хорошо работает только в случае ровной поверхности диапозитивов, что на практике не всегда можно обеспечить.

Для демонстрации диафильмов применяют фильмопроектор (иногда его называют также диапроектором). Он удобен в эксплуатации, если обладает большим световым потоком (не менее 600 лм), имеет устройства дистанционного перевода кадров, дистанционной подфокусировки и дистанционного включения/выключения лампы, а также позволяет демонстрировать диафильмы с полным (размер 24х36 мм) и половинным форматом кадра (размер 18х24 мм).

Многие диапроекторы, предназначенные в основном для демонстрации слайдов, часто снабжаются вспомогательными приспособлениями для показа диафильмов, например средствами музыкального сопровождения и средствами демонстрации с плавным "вытеснением" очередного кадра. Демонстрация диафильмов и диапозитивов в учебной аудитории требует внимания к наружному освещению, которое должно быть минимальным, чтобы существенно не снижать контраст изображения на экране и быть в то же время достаточным, чтобы студенты имели возможность вести конспекты. Для защиты от дневного света окна снабжаются зашториванием или жалюзи с ручным или электрическим управлением.

Весьма популярными сейчас стали специализированные д и а -проекторы, в которых диапозитив заменен электронной проекционной панелью, соединенной с компьютером. Такие диапроекторы иногда называют компьютерными или мультипроекторами. На панель выводится цветное изображение экрана компьютера (вместе с указателем мыши), которое проецируется на общий отражательный экран. Эти диапроекторы очень удобны в управлении, имеют средства обеспечения прямоугольности картинки на экране при наклонном положении проектора, обладают мощным световым потоком, что делает возможным компьютерные экранные демонстрации при неярком освещении в малых и средних (а при небольшом затенении, например с помощью жалюзи, также и в больших) аудиториях. При этом никаких ограничений на вид картинки не накладывается, и диапроектор можно рассматривать как переносчик изображения с экрана монитора компьютера на общий аудиторный экран.

Для разработки электронных слайдов удобно пользоваться популярной сейчас компьютерной программой Power Point, которая является одним из приложений известного пакета Microsoft Office. Эта программа предназначена для подготовки докладов (презентаций) и получила широкое распространение, поскольку имеет развитые и удобные средства компьютерного создания диаграмм и иллюстрирующих доклад слайдов.

Уменьшением расстояния до экрана можно добиться большей его яркости, но за счет существенного сокращения размера изображения.



Графопроекторы (или кодоскопы) – наиболее популярные и удобные проекционные аппараты, имеющие важные достоинства с дидактической точки зрения. Они довольно компактны, просты в обращении, обладают очень большим световым потоком (превышающим 2000 лм), что позволяет демонстрировать изображение в освещенной комнате без существенного снижения контраста. Размеры кадрового окна обычно 24 x 24 см. Дидактический материал чаще всего готовится заранее в виде отдельных листов прозрачной пленки, так называемых фолий ("прозрачек") с нанесенными надписями и рисунками. По мере надобности фолии накладываются на кадровое окно, и изображение проецируется на экран.

Фолии можно накладывать одна на другую, чем создается возможность последовательно "выстраивать" окончательную картину из частичных изображений, в том числе окрашенных в разные цвета. Используются также фолии с подвижными элементами, что позволяет имитировать разнообразные динамические процессы. В литературе имеется обзор возможностей графопроектора и некоторых правил выполнения отдельных фолий [см.: Методические... – 1987]. Учебный материал можно не только готовить заранее, но выполнять записи на непрерывной ленте в ходе занятий, постепенно перематывая ее с подающей кассеты на приемную.

При создании фолий могут возникнуть трудности в подборе пары пленка – пишущие приспособления. В случае отсутствия фломастеров, специально приспособленных для работы с графопроектором, лучшие результаты достигаются, когда применяются гидрофильная (например, триацетатная) пленка и тушь (в том числе цветная), которая наносится с помощью плакатных перьев, трубочек, рапидографа. При использовании специальных фломастеров типа Projector pen можно получить сочные рисунки и надписи на любой пленке.

Имеется возможность подготавливать фолии ("прозрачки") на принтере компьютера, используя для их создания упомянутую выше программу Power Point, – ту же, что для подготовки слайдов для мультипроекторов.

В последние годы получил распространение еще один способ применения графопроектора, когда вместо фолий применяют специальные электронные накладки, на которые выводятся изображения экрана компьютера.

Опыт показывает, что преподаватели очень охотно работают с графопроекторами, поскольку во время работы преподаватель все время обращен лицом к аудитории, не теряет контакта со студентами и ведет занятия в полностью освещенной аудитории, что благоприятно сказывается на учебной деятельности.

Аудиовизуальные устройства. К ним относятся специализированные аудиовизуальные установки (АВУ), средства учебного кино, учебное телевидение и видеодисковые системы. АВУ предназначены для самостоятельной работы студентов. АВУ первого типа выполнены в виде комбинации диапроектора и магнитофона, где смена слайдов производится автоматически под воздействием записанных на ленту магнитофона сигналов. АВУ второго типа состоят из комбинации двухдорожечного магнитофона, телевизора и блока сопряжения. На одной дорожке ленты записана речь лектора, на второй – трансформированные (медленно развертывающиеся) сигналы изображения – иллюстративный материал, который при работе выводится синхронно с речью на экран телевизора. Запись программы осуществляется с помощью другой установки. Так как в качестве иллюстраций используются медленно меняющиеся картины, их удается записать на обычную магнитную ленту (производится сжатие спектра телевизионного сигнала). АВУ выпущены в малом количестве и используются на практике довольно редко. В связи с применением компьютерных учебных средств значение АВУ снизилось еще больше.

Учебное кино вошло в арсенал учебных средств сравнительно давно. Было создано много учебных фильмов двух форматов: нормального (ширина пленки 35 мм) и узкого (16 мм). С развитием телевизионной техники актуальность учебного кино



снизилась и акценты в использовании кино сместились в сторону фильмов нормального формата, поскольку именно в таких фильмах с наибольшим эффектом реализуется главное достоинство кино – художественная выразительность. Узкоплёночное кино в этом отношении значительно уступает полноформатному. Несмотря на то что демонстрация фильмов нормального (полного) формата требует специальных киноаппаратных и профессионально подготовленных лиц для показа, его применение является предпочтительным; узкоплёночное кино вполне может быть заменено телевизионными фильмами.

Наиболее распространены следующие типы учебных ф и л ь м о в: а) иллюстративно-просветительские – для повышения наглядности и обобщения материала; б) научно-популярные – для возбуждения интереса к учебной дисциплине или области науки; в) научные – для наглядного представления динамики разнообразных процессов и явлений, которые трудно описать словесно или это описание очень формально, не наглядно; г) фильмы, описывающие процессы в таких объектах, с которыми нельзя работать в аудитории (промышленные установки, космические объекты и т.п.); д) фильмы исторического плана, документальные ленты, игровые; е) фильмы, специально подготовленные для обучения языкам, спортивные фильмы и т.п. Не отрицая дидактической ценности учебного кино, важно отметить факторы, существенно ограничивающие его применение.

Необходимость, как правило, полного затемнения создает обстановку, далекую от учебной; динамика событий на экране настолько высока, что учащийся не может отвлечься без потери сюжетной линии. При просмотре фильма исключается не только конспектирование, но и отвлечение для размышлений, обмена впечатлениями и т.п. Все это должно быть отложено "на потом", т.е. до окончания фильма. При подготовке фильма большой группой профессионалов (не преподавателей) педагогические цели отходят на второй план, уступая место занимательности. Отметим высокую стоимость фильма, длительный срок его создания, что часто приводит к устареванию материала, потере им учебной актуальности. Все это должен знать и учитывать преподаватель, задумавший с помощью кинофильма решить какую-то дидактическую задачу.

Методические приемы использования фильма почти очевидны. Это демонстрация небольших фрагментов или кинофильма целиком в зависимости от целей показа и возможностей отбора необходимого материала.

Учебное телевидение (УТВ) в последние годы завоевывает все более прочные позиции как одно из основных технических средств предъявления учебной информации. В некоторых случаях УТВ может выступать и как чисто визуальное средство, если основу его применения составляет показ тех или иных учебных материалов с небольшими комментариями по ходу демонстрации. Неверным является распространенное мнение, что УТВ – это почти то же, что и учебное кино. У телевидения много специфических особенностей, резко отличающих его от учебного кино.

Поскольку УТВ – достаточно дорогостоящее средство, чаще всего телевизионными установками оборудуются большие поточные аудитории. Типовой комплект такого оборудования включает в себя: а) передающие телевизионные камеры для демонстрации текстов или объектов, расположенных на рабочем столе преподавателя (телекамера как бы выполняет функции телеэпипроектора); б) видеомagneтофоны для демонстрации материалов, записанных на видеоленту; в) совокупность аудиторных телевизоров, установленных в доступных для наблюдения местах или на рабочих столах студентов. В последние годы вместо комплекта аудиторных телевизоров используются специальные телевизионные установки с экранами увеличенного размера.

Телевизионный комплекс при необходимости дополняют несколькими передающими камерами для наблюдения за аудиторией или ее частями, а для фиксации расположения отдельных элементов изображения на экране применяют



телевизионную или лазерную указку. Еще сохранились в учебных аудиториях аудиторные телевизионные комплексы (АТК), представляющие собой рабочий стол, на котором установлены передающая телекамера и пульт управления комплексом аудиторных телевизоров. Для преподавателя управление АТК не представляет больших сложностей. Имеется возможность сочленения АТК с персональным компьютером и вывода на экраны телевизоров изображения с экрана дисплея компьютера через телевизионную систему. Компьютер в этом случае используется как средство предъявления информации.

В некоторых случаях "телевизионная аудитория" дополняется устройством обратной связи. На рабочих местах студентов в этом случае располагаются небольшие пульта, с помощью которых на общий пульт преподавателя могут посылаться сигналы-ответы (обычно путем нажатия кнопки) на предъявляемые преподавателем общие вопросы. Полученные данные оперативно учитываются и используются преподавателем либо для коррекции излагаемого материала по ходу лекции, либо для активизации учебной деятельности студентов в процессе слушания лекций. Некоторые преподаватели оспаривают целесообразность такой обратной связи.

Малые учебные аудитории обычно имеют более скромное оборудование, включающее видеомэгнитофон, один-два телевизора и переносную передающую телекамеру. В такой аудитории телевизионное оборудование применяют для более эффективного проведения групповых занятий.

Вопросы применения учебного телевидения (УТВ) в последние годы привлекают внимание дидактов и педагогов. Разработано боль-

шое число методических приемов применения телевизионной техники в различных видах учебной деятельности. Многое здесь зависит от состава оборудования, качества аппаратного обеспечения, наличия дидактических материалов и банка учебных задач.

Подготовка дидактических материалов для телеэпипроекции имеет ряд особенностей и чаще всего требует высокого профессионализма. Несмотря на обилие достаточно простых в обращении универсальных переносных телекамер, создание телероликов (видеоклипов) учебного назначения лучше поручать профессионалам, работающим в содружестве с преподавателями.

С помощью телевизионных систем удобно проводить деловые и г р ы, а также применять телесистемы для совершенствования профессиональных умений преподавателя в кабинетах педагогического мастерства. Наметилась тенденция организации в вузах учебных телестудий, позволяющих создавать разнообразные телевизионные картинки типа видеоклипов - изображений, генерируемых с помощью компьютера (машинная графика), что способствует увеличению выразительности учебных материалов и расширяет дидактические возможности применения УТВ. Уникальная особенность УТВ состоит также в том, что оно позволяет проводить обучение в условиях, где прямое присутствие студентов в принципе исключается, и наблюдение может осуществляться только с помощью телевизионных средств (опасный технологический процесс, сложная медицинская операция и т.п.).

Компьютерные учебные демонстрации постепенно становятся важным средством предъявления информации в хорошо оборудованных учебных аудиториях. При этом имеется эффектная возможность по ходу лекции иллюстрировать явления и разнообразные процессы с помощью гибких и наглядных компьютерных динамических моделей, с гибким управлением параметрами моделей непосредственно по ходу изложения материала. Связка компьютер+телевизионная система открывает для лектора новые богатейшие дидактические возможности увеличения эффективности лекций, тем более что в настоящее время число готовых программ-моделей постоянно возрастает, а возможности Интернета делают эти модели все более доступными.



В последние годы все большее распространение получает очень емкое информационное средство – компакт-диски. В качестве аппаратуры считывания компакт-диска в учебной аудитории используется компьютер. При этом образуется мультимедийная учебная среда с большой гибкостью вывода информации. Огромная информационная емкость компакт-диска (порядка 650 мегабайт), высокое качество воспроизведения, которое можно выводить с него на экран телевизора, возможность звукового сопровождения и управление выводом (в том числе отдельных кадров) с помощью персонального компьютера, малое время поиска кадров – все это слагаемые большого дидактического потенциала компакт-дисков. Сейчас разработано и существует на рынке огромное количество компакт-дисков учебного и просветительского назначения, и преподаватели вузов могут воспользоваться этим не только для улучшения аудиторной работы, но и для совершенствования методики преподавания разнообразных учебных дисциплин и повышения мотивации их изучения. Для общего развития мыслительной деятельности студентов и получения навыков в принятии решений полезными могут оказаться игровые диски. Правда, здесь требуется тщательный отбор.

Контрольные вопросы

1. Перечислите типы технических средств предъявления информации.
2. Приведите по одному примеру слуховых, зрительных и аудиовизуальных средств предъявления информации и укажите их достоинства и недостатки.
3. Целесообразно ли, по вашему мнению, применение устройств обратной связи в лекционных аудиториях?
4. Какими новыми возможностями располагает преподаватель при использовании в лекционной аудитории компьютерной диапроекции?
5. Что может дать при чтении лекций применение компьютерных моделей и компакт-дисков?

5.5.3. Технические средства контроля

Педагогический контроль выполняет много функций в педагогическом процессе: оценочную, стимулирующую, развивающую, обучающую, диагностическую, корректирующую, воспитательную и др. Процесс контроля – одна из наиболее трудоемких и ответственных операций в обучении, связанная с острыми психологическими ситуациями как для учащегося, так и для преподавателя. Назначение и способы использования технических средств контроля (ТСК) можно уяснить, если сопоставить, с одной стороны, возможности ТСК, а с другой – требования учебного процесса.

До широкого распространения компьютерной техники для контроля использовались разнообразные приспособления и машины. Внедрение компьютеров в вузовскую практику привело к тому, что сейчас сохранились только простейшие приспособления. Все остальные почти полностью вытеснены компьютерными средствами, поскольку последние несравненно более гибки и удобны в работе.



Действие приспособлений для некомпьютерных ТСК основано на сравнении кодов, заранее установленных в приспособлении, с теми кодами, которые вводит учащийся при ответах на контрольные вопросы (или задачи). Результат каждого такого сравнения выдается в двоичной форме: "да - нет", "верно - неверно". Затем по заранее заданному соотношению верных и неверных ответов фиксируется общий итог.

С внедрением в педагогическую практику вычислительной техники возможности ТСК значительно расширились, хотя радикально новых принципов здесь пока не открыто.

Главная проблема любых (в том числе компьютерных) технических средств контроля - невозможность анализа смыслового содержания ответов учащихся на поставленные вопросы, когда ответы вводятся на естественном языке. При этом имеются в виду не уникальные возможности сложных интеллектуальных компьютерных программ, а те, на которые можно реально рассчитывать в условиях вузовской практики и с учетом того, что педагогический контроль - одна из массовых и часто выполняемых педагогических процедур.

Наибольшее распространение получил выборочный ответ, или ответ с множественным выбором. Оставляя в стороне вопрос о педагогичности такого контроля (об этом несколько подробнее ниже), отметим следующее:

- а) такой способ проверки пригоден и возможен не для любого учебного материала; наиболее удобно его использовать для проверки легко формализуемых знаний;
- б) этот способ накладывает существенные ограничения на форму постановки вопроса и, главное, требует создания достаточно продуманной в дидактическом и смысловом отношении группы возможных вариантов ответов; задача эта довольно сложная и весьма трудоемкая;
- в) при выдаче ответа на поставленный вопрос учащийся не создает свой вариант, а производит сравнение предложенных вариантов ответов и выбирает из них тот, который ему представляется правильным. Это накладывает свой отпечаток на характер мыслительной деятельности при формировании ответа. Считать такую мыслительную деятельность второсортной нельзя, но чтобы она носила не тривиальный, а, по возможности, творческий характер, необходимо тщательно продумать серию предлагаемых вариантов ответов.

Чтобы установить, когда для контроля целесообразно привлекать ТСК, следует рассмотреть виды контроля, сложившиеся в вузовском педагогическом процессе. Чаще всего различают следующие виды контроля: предварительный, текущий, тематический, рубежный, экзаменационный (итоговый), выпускной. Этот перечень следует дополнить контролем при самообучении (самоконтролем) - операцией, без которой усвоение знаний не происходит. В педагогической литературе иногда встречаются и другие классификации видов контроля.

Предварительный контроль необходим для установления исходного уровня знаний, т. е. начального состояния объекта управления. Однако в реальной практике предварительному контролю почти не уделяется внимание. Объясняется это двумя причинами: его трудно организовать в силу дефицита времени и, кроме того, полученные результаты не удастся использовать в полной мере в силу группового характера обучения. Поэтому на практике чаще всего априори полагают, что все предусмотренные учебным планом предшествующие дисциплины усвоены учащимся хотя бы в той степени, которая требуется для понимания вновь изучаемого предмета. Конечно, такой контроль иногда можно осуществить с помощью ТСК. Чаще всего это тестовый контроль, при котором все учащиеся отвечают на один и тот же выверенный и тщательно отобранный набор вопросов. В силу ограничений выборочного ответа, а также в связи с тем, что перечень вопросов нельзя считать закрытым, этот контроль трудно назвать глубоким. Также обычно неглубоким является и текущий (или оперативный) контроль.



Текущий контроль используется обычно для проверки готовности к лабораторным работам, семинарским и практическим занятиям. Для этого вида контроля до сих пор применяют простейшие ТСК, поскольку они позволяют быстро производить текущий контроль с необходимой частотой, без больших затрат учебного времени. Обычно в них предусматривается возможность изменения набора тестовых заданий. Простейшие приспособления могут использоваться для тематического или рубежного контроля лишь в исключительных случаях. Для этих целей сейчас применяют только компьютеры, равно как (при достаточном оснащении вуза компьютерной техникой) и для всех других видов контроля.

Компьютерный контроль обладает универсальностью и имеет ряд важных отличительных особенностей. Они определяются той программой, которая создана для этой цели. Главная трудность в создании компьютерных программ контроля состоит в выходе за рамки возможностей традиционного выборочного ответа на вопросы контролирующей программы. Если оставаться в пределах обычных (неинтеллектуальных) компьютерных программ, то при переходе к компьютерному контролю появляются дополнительные возможности организации ввода ответов (кроме выборочного) и, соответственно, расширяются способы постановки контрольных вопросов (заданий). К новым возможностям относятся следующие:

- 1) постановка вопросов, требующих ответа в числовой форме с удержанием в ответе нужного числа знаков;
- 2) применение вопросов, требующих наличия в ответе определенных ключевых слов (или маски, шаблона слов), по наличию которых устанавливается факт верного ответа;
- 3) применение вопросов, требующих ввода последовательности ключевых слов в определенном или произвольном порядке в заданных или произвольных грамматических формах;
- 4) применение вопросов, требующих ввода математических формул, записанных в любой корректной форме;
- 5) применение ответов, требующих проверки правильности выполнения тождественных математических преобразований;
- 6) использование текстовых ответов, требующих проверки истинности или ложности логических формул, в которые входят заранее определенные содержащиеся в ответе термины в нужных логических связках;
- 7) применение вопросов, требующих ввода ответа, составленного путем выбора отдельных структурных частей (из заданных наборов элементов), составляющих полный ответ.

Имеющийся опыт показывает, что перечисленные возможности не очень значительно расширяют дидактическую ценность контролирующих программ, вследствие чего для сохранения простоты чаще всего в компьютерных программах используется ответ выборочного типа.

Основные достоинства компьютерных программ состоят в их гибкости, простоте изменений контролирующей программы, богатом арсенале новых сервисных возможностей, делающих работу с такими программами удобной на практике. Перечислим основные из этих возможностей:

- 1) простота заполнения базы контрольных заданий и внесения изменений в эту базу; при необходимости каждому заданию легко присвоить определенную меру трудности, которую можно автоматически использовать при выставлении отметки за ответ;
- 2) свобода в создании наборов проверочных заданий с различным числом вопросов в каждом наборе, а также возможность автоматизации создания тематических наборов случайных вопросов с заранее заданной средней трудностью или набора заданий с ограничениями по минимальному и максимальному уровню трудности;



- 3) выбор способа предъявления заданий студенту, когда задания выдаются в порядке, ранжированном по трудности, а также с чередуемой трудностью в определенном или случайном порядке;
- 4) выбор способа и порядка предъявления заданий: по одному, группами, всего перечня сразу (целостного задания) с определенным или случайным расположением в наборе;
- 5) выбор способа сообщения результатов проверки студенту: после каждого вопроса (успех/неуспех), после выполнения всего задания, с выводом текущего среднего балла, выводом окончательной оценки или результата после завершения ответов;
- 6) возможность ввода ограничений по времени предъявления заданий и времени, отводимого на ввод ответов;
- 7) разнообразие выводимых на экран компьютера реплик-реакций (в том числе в виде анимизированных значков), зависящих от правильности каждого из введенных ответов;
- 8) возможность запроса студентом помощи для создания ответа с дифференцированным учетом штрафных баллов за каждую подсказку;
- 9) полная автоматизация учета ответов с заданием способа статистической обработки результатов по отдельному студенту и группе в целом; ранжирование результатов по ответам группы;
- 10) обеспечение возможности автоматического анализа качества упражнений, в частности отбраковки чрезмерно простых или излишне сложных по задаваемым преподавателем критериям, а также проверка правильности априорно назначенной трудности вопроса;
- 11) представление (вывод) нужных для преподавателя данных отчетности в наглядной графической форме с заданием (выбором) вида итоговых диаграмм.

Создание компьютерных контролирующих программ в виде программных оболочек с перечисленными и другими возможными видами сервиса – вполне решаемая задача, причем деятельность преподавателя с одной и той же компьютерной оболочкой может быть как очень простой, не требующей сколько-нибудь сложных компьютерных знаний, так и усложненной при создании ответственных контролирующих программ проверки. Универсальность программ, в частности, достигается тем, что преподаватель может сам выбирать (задавать) степень используемых возможностей.

Ценными качествами программ подобного типа являются доступность постоянного совершенствования конкретной базы заданий, простота установки порядка предъявления заданий студенту, а также удобство и многообразие выбираемых преподавателем форм отчетности. Результаты работы со многими группами студентов по данной дисциплине могут явиться основанием для создания предметно-ориентированных нормативных тестов.

Несмотря на столь большие возможности, в высшей школе едва ли можно считать оправданным распространение компьютерного контроля на такие ответственные виды контроля, как итоговый, выпускной, а также нормативный экзаменационный контроль (например, при поступлении в вуз). Эти виды контроля не следует доверять даже интеллектуальным контролирующим программам, которые способны адаптироваться к индивидуальным особенностям познавательной деятельности студента (адаптация по темпу, последовательности, времени предъявления, трудности и другим характеристикам предлагаемых вопросов, расширение возможных способов ввода ответов и др.). Они могут использоваться как вспомогательные, например для предварительного отбора.



Часто применяют создаваемые умеющими программировать пользователями простые тематические компьютерные контролирующие программы, допускающие изменение содержания вопросов. Достоинством таких программ является то, что они отвечают индивидуальным потребностям преподавателя. Однако, как правило, они не используют большинства из перечисленных возможностей, и их желательно заменять более совершенными.

Контрольные вопросы и задания

1. Какие функции выполняет педагогический контроль в обучении? Какие из них, по вашему мнению, можно реализовать при контроле с помощью ТСК?
2. Какие преимущества и недостатки имеют технические средства контроля по сравнению с устным или письменным опросом?
3. В чем состоят трудности создания системы технического контроля, основанного на содержательном анализе ответов учащихся, выдаваемых на естественном языке?
4. Какие недостатки имеет контроль, основанный на вынужденном выборе ответа?
5. Перечислите виды педагогического контроля и укажите, для каких из них допустимо и целесообразно использование технических средств контроля (ТСК).
6. Укажите главные преимущества и недостатки компьютерного контроля.
7. Согласны ли вы с утверждением, что экзаменационный (выпускной) контроль по вашей дисциплине нецелесообразно проводить с помощью даже весьма совершенной компьютерной программы?

5.5.4. Технические средства управления обучением (ТСУО)

С помощью ТСУО реализуется весь замкнутый цикл обучения. Из всех возможных способов организации таких систем в настоящее время актуальными являются лишь системы, действующие на базе компьютеров. Исключение составляют лингафонные кабинеты, когда весь цикл обучения реализуется под руководством преподавателя с привлечением разнообразной аудиотехники (обычно без компьютеров).

Компьютерная техника, а именно персональные компьютеры и их сети, широко используется в различных видах учебной деятельности в вузах: для организации компьютерных учебных баз данных с целью обеспечения курсового и дипломного проектирования; для проведения и оптимизации расчетов при выполнении разнообразных учебных заданий и учебного конструирования; для проведения студенческих научных исследований и автоматизации лабораторного практикума; при чтении лекций и проведении семинаров; для самостоятельной поисково-информационной работы студентов в локальных информационных сетях и Интернете и т.д.

Те виды учебной деятельности, где компьютер выполняет не вспомогательные, а базовые функции, объединяют общим понятием компьютерная технология обучения (КТО). Здесь под термином "технология" понимается искусство применения компьютеров для совершенствования учебного процесса. Используемые при этом компьютеры вместе с программами составляют учебные компьютерные средства.



Имеется также группа вспомогательных компьютерных средств, которые применяются в учебной вузовской практике; их также относят к КТО.

Из многих направлений использования КТО выделим те, в которых реализуется замкнутый цикл обучения и которые предназначены для самостоятельной работы студентов с компьютером. Программное обеспечение, с помощью которого реализуется данный подход, может быть оформлено в виде компьютерных учебников; готовых к использованию учебных курсов (или их фрагментов); компьютерных моделей (работая с которыми студент осваивает учебный материал и овладевает приемами самостоятельного проведения исследований); контролирующих программ; наборов специальных компьютерных упражнений и задач, предназначенных для самоконтроля, и т.д. Обычно готовые дидактические средства создаются коллективами специалистов, куда входят не только опытные преподаватели-предметники, но и квалифицированные программисты, психологи, компьютерные художники и дизайнеры и т.д.

Такие программы чаще всего записывают на компакт-диски. Они полностью готовы к применению и не допускают постороннего вмешательства. Преподаватель имеет некоторую свободу выбора параметров, отбора задач, примеров, типов моделей и т.п. Имеется группа инструментальных средств, выполняемых чаще всего в виде программных оболочек, где пользователю предоставляются некоторые средства, упрощающие и облегчающие создание собственных программ разнообразного дидактического назначения.

Учебные компьютерные средства, автоматизирующие учебную деятельность учащегося и обеспечивающие реализацию замкнутого цикла управления обучением, называют обучающими. Хотя сам термин спорен (программы и компьютер не обучают, а лишь используются для обучения), он широко вошел в практику и продолжает применяться.

Обучающие программы предназначены главным образом для самостоятельной работы студентов, и работа с ними происходит обычно вне учебной аудитории, без постоянного участия преподавателя.

В настоящее время создано и имеется на рынке много предметно-ориентированных программ, в которых содержится подлежащий изучению учебный материал и имитируются некоторые учебные действия преподавателя по обеспечению усвоения этого материала учеником. Их также обычно именуют обучающими. Коммерческие программные продукты обычно оформляют в виде компакт-дисков и ориентируют на самостоятельную работу. Содержащиеся в них учебные материалы обычно широко используют гипертекстовые ссылки. Выпускающие компакт-диски фирмы стремятся хорошо иллюстрировать тексты картинками; иногда программы выполняют в мультимедийном варианте, с использованием видео и звука. Чаще всего диски создаются для дисциплин, востребованных широким кругом учащихся (программы по физике, химии, биологии, языкам и т.п.). Процесс обучения строится обычно так: студенту предлагается прочесть учебный материал, затем задаются некоторые контрольные вопросы, и в зависимости от полученных ответов программа рекомендует произвести те или иные учебные операции.

Дидактическая часть таких программ чаще всего развита недостаточно, и весь процесс управления очень упрощен. Поскольку такая программа выполнена в виде компакт-диска, в ней ничего изменить нельзя, она жестко задана. Но и в случае другого выполнения вмешательство преподавателя, который стремится адаптировать такую программу к своим потребностям, обычно очень ограничено, а чаще всего также исключено. Считается, что, поскольку программа выполнена группой профессионалов (преподавателей-предметников, педагогов, психологов, дизайнеров, художников и т.д.) и защищена авторскими правами, вмешательство в нее не допускается.



Значительно большим дидактическим потенциалом обладают две группы средств, в которых реализуется замкнутый цикл обучения. Это моделирующие программы и автоматизированные системы обучения.

1. Моделирующие программы упоминались выше. Они используются не только при чтении лекций для иллюстраций учебного материала, но для самостоятельной работы, а также в других видах учебной деятельности, например при выполнении лабораторных работ, при аудиторном изучении отдельных тем под руководством преподавателя. Большой дидактический потенциал таких программ и разнообразие процессов и явлений, которые могут изучаться с их помощью, делает моделирующие программы незаменимыми при изучении специальных дисциплин. Их основное достоинство состоит в том, что работа с такими программами предусматривает проведение студентом некоторого исследования. Благодаря этому у студентов формируется исследовательский подход к изучению явлений или процессов, что необходимо для будущей профессиональной деятельности специалиста. Сами модели могут как иметь жестко заданную структуру, так и допускать "сборку" самим студентом в соответствии с поставленной учебной задачей. В силу большой специфичности компьютерных моделей, связанной с их предметным содержанием, более подробное рассмотрение здесь затруднительно.

2. Автоматизированные системы обучения (АСО) представляют собой некоторый класс обучающих программ, характерным признаком которого является исполнение в виде программной оболочки, специально приспособленной для того, чтобы преподаватель, не являющийся специалистом в области программирования и компьютерной техники, мог самостоятельно заполнить оболочку нужным учебным материалом или отредактировать (преобразовать, изменить) по своему усмотрению уже имеющийся в оболочке учебный курс. Преимущество таких программных оболочек состоит в том, что они позволяют преподавателю создавать учебные программы, наиболее полно отвечающие его индивидуальным интересам и предпочтениям.

Работа с оболочками делает преподавателя подлинным автором учебного материала и невольно втягивает его в работу с компьютерными средствами, позволяя наиболее полно выразить себя в предметном, методическом, дидактическом, а иногда и научном плане. Это особенно важно на начальном этапе использования средств компьютерной технологии обучения (КТО) с точки зрения создания мотивации и привития вкуса к авторской работе с компьютером.

АСО [1] можно определить как реализованный на базе компьютера комплекс средств аппаратного, лингвистического, учебно-методического и программного обеспечения для реализации диалогового учебного взаимодействия с компьютером. Это определение является очень широким; ему отвечают многочисленные формы применения компьютера в учебных целях, включая учебное моделирование и работу с учебными базами данных. Удобнее АСО определить как оболочку, в которой имитируется взаимодействие преподавателя и учащегося при управлении познавательной деятельностью: реализуются функции наставничества, производится выдача заранее дозированных объемов учебного материала, контроль за его усвоением, организация помощи учащимся в процессе учебной работы в виде выдачи корректирующих указаний.

Компьютеры в АСО выполняют базовые функции, поскольку определяют порядок выдачи информационного учебного материала, контрольных заданий, приема ответов учащихся, анализ (обработку) этих ответов. Они же определяют ход дальнейших действий учащихся, ведут учет и статистику учебной деятельности как каждого учащегося, так и учебной группы в целом. В некоторых системах с помощью компьютера по ходу обучения решаются задачи диагностики учебной деятельности и психодиагностики в целях совершенствования самого процесса обучения.

Аппаратное обеспечение АСО может быть разнообразным, но в обязательном порядке используются персональные компьютеры общего назначения. При



реализации процесса обучения они могут применяться как автономно, так и в составе локальных сетей с ведущим компьютером (сервером), снабженным хорошим периферийным оборудованием (принтер, сканер, модем и т.п.). В сети обеспечивается диалоговое взаимодействие учащихся с программой, причем преподаватель или инструктор осуществляет общее руководство занятиями, работая на ведущем компьютере; в других случаях он только включает его и ведет общее наблюдение за ходом занятий. Стоимость обучения в системах с локальной сетью меньше, чем при использовании автономных персональных компьютеров. Однако в последнем случае у пользователя больше удобств при обучении, имеется свобода действий с компьютером.

1 Термин АСО (или АОС – автоматизированные обучающие системы) используется только в отечественной литературе. Но и здесь он постепенно выходит из употребления, поскольку автоматизация обучения обеспечивается с помощью не только программных оболочек, но и многих других инструментальных компьютерных средств дидактического назначения.

В недавнем прошлом АСО базировались на больших вычислительных машинах, с расположенными в специализированных аудиториях дисплейными (периферийными) установками – компьютерными дисплейными классами. Было создано много сложных по структуре, организации и программному обеспечению АСО, из которых упомянем две: мощную американскую систему PLATO IV и большую, хорошо оснащенную в программном отношении отечественную систему АОС ВУЗ. Широкого практического применения системы не получили, поскольку были дороги, громоздки, нуждались в специальном оснащении аудиторий, оказались неудобными в эксплуатации. Для отечественной системы сразу обнаружился дефицит компьютерных учебных курсов. Их создание требовало от авторов большой затраты времени, изучения специального языка авторских курсов; созданные курсы были сложны в отладке и т.д. После появления персональных компьютеров век применения для АСО больших ЭВМ закончился, и АСО претерпели не только смену аппаратного обеспечения, но сильно изменились по существу.

При организации обучения с помощью АСО персональный компьютер вне времени обучения продолжает оставаться средством широкого пользования, готовым к решению различных задач (научных, учебных, организационных и др.). С увеличением числа домашних и вузовских компьютеров значение АСО возрастает, поскольку у студентов появляются широкие возможности использовать АСО в самостоятельной работе вне учебных аудиторий. В последние годы наметилась тенденция перехода к интеллектуальным АСО, чаще всего выполняемым в виде экспертных систем. Далее рассматриваются обычные системы и только отмечаются отличительные признаки интеллектуальных систем.

Пользователями обычных АСО являются учащиеся (студенты), преподаватели и разработчики (авторы) компьютерных учебных курсов (КУК). Соответственно, АСО имеет две основные подпрограммы, которые внутренне связаны между собой: "Автор" (Учитель) и "Студент" (Ученик). Преподаватель имеет свободный доступ к подпрограмме "Автор" АСО и может как создавать новый КУК, так и оперативно вносить необходимые дополнения и изменения в уже существующие автоматизированные учебные материалы. Подпрограмма "Студент" выдается студенту в виде отдельного файла, и он использует ее для обучения. Никаких изменений в программу студент вносить не может. Помимо этого АСО имеет ряд подпрограмм сервисного плана, например поиска и устранения ошибок ввода КУК.

Совокупность всех языковых средств пользователей составляет лингвистическое обеспечение системы. В современных системах языковые средства, используемые при вводе дидактических материалов и при работе учащегося, просты и обычно реализуются в виде общеупотребительных (иногда специально разработанных) редакторов текста (с возможностью ввода графики и формул).

Важнейшим компонентом АСО является учебно-методическое обеспечение. Под ним понимается совокупность дидактических, методических и предметных материалов



учебных курсов, а также способ организации (структура) реализуемых в процессе обучения действий с учебным материалом. На первых этапах развития АСО большое распространение получил способ, который можно назвать "заучивание и тренировка". Вся программа строилась с установкой на запоминание учебного материала путем выполнения ряда упражнений, имеющих целью выявить, заучен ли и понят ли теоретический материал, и если "да", то закрепить его, а если "нет" – вновь возвратиться к повторению.

Этот способ не использует многие возможности современных программ. Большинство АСО реализуются в виде систем наставнического типа, где компьютер в какой-то степени воспроизводит работу наставника: выдает материал, подлежащий усвоению, фиксирует ошибки при выполнении заданий и дает указание, что нужно сделать, чтобы понять их причину и исправить. Последовательность (или организация) наставнических действий в системе заранее predetermined и жестко фиксирована. Компьютерный учебный курс (так называют обычно введенный в АСО учебный материал) разбивается на отдельные небольшие части-темы, действия учащегося в каждой из которых обычно однотипны и определяются принятым алгоритмом обучения: после того как выполнена выдаваемая компьютером рекомендация по изучению материала на каждом шаге обучения, предлагается вопрос или задача, направленные на реализацию корректирующей функции контроля, и далее, учитывая характер ответа учащегося, компьютер принимает решение на выполнение следующего шага и выдает соответствующее указание студенту.

В зависимости от того, как строится описанная последовательность действий, различают два вида систем. В системах первого вида автору при создании компьютерного учебного курса (КУК) предоставлена полная свобода построения структуры (алгоритма) программы обучения. Автор задает последовательность всех действий студента, которые возможны при обучении данному КУК. Предварительно пишется подробнейший пошаговый сценарий, где предусмотрены все возможные обучающие действия и строится детальный направленный граф, описывающий всю совокупность возможных шагов при работе с учебным материалом. Граф является представлением алгоритма обучения. Подпрограмма "Автор" предусматривает введение этого графа (структуры и наполнения) в компьютер, для чего компьютерная оболочка предоставляет соответствующие инструментальные средства. Как правило, имеются также средства проверки правильности ввода учебного материала (подпрограмма поиска и исправления ошибок) и окончательной фиксации графа в виде некоторой жестко структурированной базы данных.

Таким образом, автор компьютерного курса каждый раз определяет текущий учебный шаг: куда и как будет двигаться студент после каждого неверного или верного ответа, в том числе с учетом характера ошибки или без этого учета, какой материал будет выдавать машина на каждом шаге обучения и т.д. Предоставленной свободой конструирования упомянутого "учебного графа" автор должен, конечно, пользоваться умело: ведь именно от этого зависит качество реализованного алгоритма. Часто на практике такая свобода оборачивается тем, что сконструированный алгоритм оказывается простой линейной (без ветвлений) программой, что, конечно, обедняет дидактические возможности КУК. Искусство разработчика АСО состоит в том, чтобы сделать средства ввода и отладки КУК наиболее простыми, гибкими и удобными, но в то же время обладающими требуемым набором возможностей представления учебного материала и реализации нужного графа обучения. Большинство АСО, созданных в нашей стране, относятся к системам этого типа – УРОК, Радуга, Дельфин, АДОНИС и др. [Компьютерные системы... – 1993].

В системах второго вида АСО реакция на все действия студента предусмотрена заранее: алгоритм обучения задан программой. Системы можно назвать АСО с заданным алгоритмом обучения. Преподаватель не строит алгоритм обучения, а лишь в заданном системой формате заполняет "базу данных" своим учебным материалом; распоряжение этим материалом возложено на программу. Последняя предусматривает выбор и выдачу заданий, прием ответов, вывод соответствующих



реакций на каждый ответ (содержание реакции, конечно, заранее определяется преподавателем и приписывается к каждому варианту ответа), а также определяет последовательность дальнейших действий, предписываемых учащемуся. При выборочном ответе (который преимущественно используется в таких системах) для предотвращения возможности простого перебора предлагаемых вариантов ответа в поисках верного вводится учет действий учащегося в виде зачетных баллов, а также установка порогов. Превышение верхнего порога ведет к дальнейшему продвижению по курсу, пересечение нижнего – к неблагоприятным для учащегося действиям системы (например, обратное движение по курсу).

АСО этого вида хотя и лишает преподавателя возможности точной и нужной, по его представлениям, регламентации последовательности действий ученика, но несравненно упрощает работу автора по заполнению программной оболочки учебным материалом. Все внимание автора при составлении материалов курса сосредоточивается на подборе учебных заданий, выборе возможных вариантов ответов и составлении справок на каждый из таких вариантов. Это все методическая работа. К системам этого типа относятся системы "Наставник" и АКСОН [Брусенцов Н. П. и др. – 1990; Компьютерные средства... – 1993].

В системах с заданным алгоритмом можно сочетать обучение с игровыми приемами реализации процесса обучения, когда машина организует некоторую "игру" с выдачей учебных заданий на каждом шаге обучения, в зависимости от выбора студентом тех или иных условий игры. Организация игры целиком возлагается на программу. Задача преподавателя состоит в том, чтобы снабдить АСО достаточно большим количеством учебного материала, причем не требуется больших дополнительных усилий при заполнении программной оболочки.)

В любых АСО разработчики стремятся создать автору компьютерного учебного курса наибольшие удобства в проведении диалога с компьютером, предлагая ему разнообразные средства редактирования, по возможности простые, но обеспечивающие потребности авторов по вводу нужного материала. Каждая АСО имеет более или менее разветвленный набор сервисных возможностей (учет и обработка результатов работы студентов, наличие инструментов просмотра и отладки курсов и т.д.). Иногда этот набор организуется в виде совокупности модулей, которые автоматически включаются в программу по требованию автора КУК.

Стремление упростить работу преподавателя при разработке подробного сценария и его реализации в АСО первого вида приводит к созданию специальной технологии разработки и ввода КУК, когда опытный методист, хорошо владеющий инструментальными средствами и не чуждый дидактических знаний, постоянно взаимодействует с преподавателем в процессе создания КУК и берет на себя всю техническую работу по реализации сценария (вводу в компьютер "учебного графа"). Преподаватель при этом становится как бы соавтором КУК, определяя его содержание и алгоритм обучения. Эта технология предложена и реализована профессором С. И. Кузнецовым. Имеется положительный опыт такой деятельности. Недостаток этого приема состоит в сложности организации совместной работы над сценарием и ослаблении оперативности ввода поправок и дополнений в КУК.

Можно мыслить себе систему, в которой процесс обучения организуется несколько иначе. Компьютер предлагает студенту как бы погрузиться в учебную среду, помогает ему ориентироваться, предоставляет возможность обращаться к выбору тем обучения, к базам данных или базам знаний, советует, что и как нужно делать, чтобы усвоение материала проходило эффективнее. При выработке таких рекомендаций система может (и должна) учитывать индивидуальные особенности познавательной деятельности учащегося, для чего в систему включается диагностическая программа, позволяющая принимать хотя и простые, но достаточно обоснованные решения. Подобная система (КОНУС) предложена и разработана Ю. И. Лобановым [Компьютерные... – 1993]. Системы с такими возможностями могут содержать элементы искусственного интеллекта.



Интеллектуальные системы обучения оперируют не данными, а знаниями. Наиболее популярными при этом являются приемы организации деятельности учащегося, характерные для экспертных систем, когда по требованию учащегося в любой момент обучения система сообщает, почему принимается то или иное решение. Идеи искусственного интеллекта все шире проникают в организацию АСО. Чаще всего такие системы строятся на основе представления знаний в виде правил продукций (вывода), множество которых заранее закладывается в систему. Каждое действие основано на анализе заданных условий и реализуется как следствие соответствующего правила вывода из этих условий. Иногда соответствующие условия задаются с некоторой степенью вероятности их выполнения.

Процесс обучения при работе с экспертной системой напоминает диалог учащегося с преподавателем-консультантом, который гибко реагирует на все действия учащегося, дает уместные в данной учебной ситуации советы и рекомендации по изучению материала, устанавливает причины ошибок учащегося при ответах на вопросы и вырабатывает рекомендации, позволяющие исправлять ошибки. По требованию учащегося экспертная система может давать объяснение, почему рекомендуется принимать такие решения.

Примером отечественной интеллектуальной системы может служить обучающая система "Интелтьютор", разработанная под руководством В. А. Гудковского [Компьютерные... - 1993]. Известно много зарубежных экспертных систем обучения, идет интенсивная работа по их совершенствованию. Много материалов по этим системам публикуется в Интернете.

В силу того что подобные системы сложны, стоимость их пока достаточно высока. Основная трудность после создания системы состоит в заполнении программной оболочки АСО экспертными (предметными и дидактическими) знаниями. Обычно для этой цели привлекается специалист, хорошо знающий систему и умеющий преобразовать знания, которыми нужно заполнить систему, в форму, адекватную требованиям и возможностям экспертной системы. Этот специалист именуется инженером по знаниям.

Отдельные элементы, свойственные системам искусственного интеллекта, можно наблюдать и в организации учебной деятельности, задаваемой более простыми системами, где обучение сопряжено лишь с некоторыми ограничениями в свободе выбора самим учащимся способа действий при обучении и происходит по адаптивной программе, которая автоматически подстраивается к учебным возможностям учащегося. Организация обучения здесь может быть гибкой, учитывающей некоторые психологические особенности учащегося. Это проявляется: а) в зависимости характера выдаваемых заданий от текущей успешности обучения; б) в выработке "тонких" критериев для оценки работы учащегося, адекватно отражающих особенности его познавательной деятельности; в) в разнообразии деталей диалога (выдача звуковых реплик, музыкальная реакция на ответы, сопровождение ответов рисунками, использование мультимедии и т.п.); г) в предоставлении учащемуся права выбора из меню наиболее подходящих для него способов действий. Машина может также предлагать учащемуся продолжать выполнение упражнений для лучшего закрепления материала или продвигаться дальше и даже выдать совет по этому поводу, основанный на анализе предшествующих действий учащегося. Потенциальные элементы адаптации АСО заложены в широком применении гиперссылок, таких же, какие используются в Интернет-сети Wide World Web. Это создает возможность пользователям гибко и удобно оперировать учебным материалом.

Адаптивные АСО, действие которых основано на использовании системы гиперссылок (гиперсреды или, более широко, гипермедиа), за последние годы привлекают большое внимание исследователей и разработчиков; много таких систем реализовано на практике [Brusilovsky P. - 1996]. В них используется модель студента и взаимодействующая с ней система гиперссылок. Организуется адаптивная программа работы студента, когда маршрут движения (навигация) по гиперссылкам и/или предлагаемый студенту учебный материал автоматически



приспосабливаються к особенностям текущих учебных действий студента, которые постоянно регистрируются в ходе обучения. Имеется термин для наименования таких систем: адаптивные гипермедиа системы.

Особое место в обучении занимают специализированные тренажеры, предназначенные для приобретения профессиональных навыков управления различными устройствами и сложными машинами. Как правило, базой их является компьютерная программа, подчас очень сложная и дорогая. Значимость тренажеров постоянно возрастает в связи с усложнением машин и устройств, а также ростом опасности ошибок, совершаемых человеком в управлении этими машинами. (Кроме того, тренажеры позволяют отрабатывать действия по управлению в аварийных или нештатных ситуациях. Подготовка таких специалистов, как летчики, штурманы, операторы крупных энергоустановок (в том числе больших электростанций), космонавтов и др., никогда не обходится без тренажеров, где используются моделирующие компьютерные программы. Рассмотрение специализированных тренажеров выходит за пределы данной книги.

При широком использовании компьютеров для обучения нельзя забывать о некоторых негативных влияниях. К ним, в частности, относятся: большая утомляемость пользователей при считывании текстов с экранов дисплеев, что вынуждает часть материалов оформлять в привычном виде – на бумажных носителях; отсутствие в процессе обучения с компьютером вербального общения, что отрицательно сказывается на общем развитии учащегося, затрудняет формирование умения излагать свои мысли, а последнее особенно важно при изучении дисциплин гуманитарного цикла; резкое ограничение времени непосредственного общения учащегося с преподавателем и коллегами, что ведет к обеднению личностных контактов, разобщенности и частичной потере соревновательного эффекта группового обучения, неминуемым потерям в умении вести дискуссии.

Исходя из сказанного, следует предостеречь от излишнего увлечения компьютерным обучением и призвать к тщательному продумыванию и отбору того учебного материала, который целесообразно преподавать с помощью компьютерных средств. В то же время нельзя отрицать, что компьютеризация обучения уже занимает видное место в вузовском обучении и имеет большое будущее.

Контрольные вопросы и задания

1. Что входит в понятие "компьютерная технология обучения"? Какого аппаратного обеспечения требуют АСО?
2. Перечислите функции компьютера при организации управления учебной деятельностью студента в случае самостоятельной учебной работы.
3. Необходимо ли знать языки программирования автору компьютерного учебного курса (КУК)?
4. В чем различие между готовыми дидактическими программами и программными оболочками типа АСО?
5. Опишите особенности АСО с конструируемым преподавателем алгоритмом обучения и заданной программой. Какую из них вы бы выбрали для создания КУК?
6. Укажите основные отличительные особенности интеллектуальных экспертных систем обучения.
7. Укажите на возможные негативные последствия применения компьютерных систем обучения в учебном процессе.



5.5.5. Вспомогательные компьютерные учебные средства

Имеется группа учебных средств, которые выходят за рамки рассмотренных структур. Они, хотя и называются вспомогательными, могут играть важную роль в учебной работе. Из большого разнообразия таких средств выделим те, которые предполагают использование компьютеров. Первое место среди них по количеству и тому вниманию, которое им уделяется в педагогической литературе, принадлежит компьютеризованным, учебным пособиям или компьютерным учебникам, предназначенным для изучения различных дисциплин. Как правило, они включают книгу и компьютерную часть, которая предназначена для выполнения различных расчетов, упражнений, заданий и т.д. Иногда такое пособие выполняется полностью в электронном виде. В нем широко применяется графика, используются гипертекстовые ссылки, иногда вводится звуковое сопровождение.

В компьютеризованных пособиях используются также приемы, позволяющие реализовать тренировочные действия. Например, для приобретения навыка решения математических задач определенных видов разработаны программы, позволяющие получать графическое представление решений. Выполняя разработанную преподавателем систему задач, вычислительную часть решения которых осуществляет компьютер, студент приобретает навык интерпретации решений и нарабатывает опыт формулировки и поиска подходящего "решателя". Количество задач, когда студент избавляется от выполнения формальных выкладок, может быть большим, что позволяет не только сформировать правильные подходы к выбору способов решений, но и закрепить навык в приемах их решения. Примером такого подхода к использованию компьютеров для совершенствования обучения высшей математике в технических вузах служит созданный в Московском энергетическом институте эффективный пакет программ, реализованный в виде компакт-диска, на котором записаны 17 компьютерных программ [Сливина Н., Фомин С. – 1997]. Программа ФОРМУЛА этого пакета ориентирована на помощь в усвоении математического анализа и приближенных вычислений, МАТРИЦА – линейной алгебры и др. Накоплен положительный опыт учебного применения указанного пакета.

Появляются также специализированные программы, позволяющие сочетать текстовые редакторы широкого пользования, с помощью которых формулируются типовые задачи, рассматриваются приемы и описывается последовательность их решения, с уже существующими математическими пакетами, которые производят формальное нахождение решения, выдавая готовый результат, иллюстрируемый по запросу учащегося трехмерной графикой. Такое объединение реализуется в виде специализированного учебного пособия – решебника [Зими́на О. В., Кириллов А. И. – 2001]. Решеб-ник (названный так по аналогии с задачником, учебником, справочником и т.д.) обладает значительными дидактическими возможностями, поскольку здесь готовые математические пакеты привлекаются только для выполнения формальных математических операций, а выбор метода и хода решения, а также последовательности действий остается за студентом. В результате у студента создаются благоприятные условия для решения большого количества задач и выработки необходимых навыков в их решении.

Широкое применение в учебном процессе вузов находят профессиональные пакеты прикладных программ (ППП). Это, главным образом, математические и статистические пакеты, обладающие мощными арсеналами средств обработки и представления информации.

Широко известны такие статистические пакеты, как STADIA, Statistica (есть русскоязычные версии), SPSS, а также математические пакеты Derive,



Mathematica, Mathcad, MathLab, Maple V и др. Профессиональные пакеты используются, с одной стороны, для привития студентам навыка проведения современного математического анализа и обработки результатов экспериментов, с другой – для овладения самими пакетами как инструментами профессиональной деятельности будущих специалистов. Имеется опыт использования подобных программ; специалисты отмечают их высокий дидактический потенциал и необходимость использования их в учебном процессе вузов [Сливина Н.А. – 1997; Очков В.Ф. – 1998; Лобанова О. – 1998; Морозов А. – 1987].

Важное значение для обучения студентов дисциплинам естественно-научных и некоторых гуманитарных циклов имеют программы, позволяющие приобретать навык в решении математических задач разных типов (проведение анализа решений уравнений; представление функций графиками; изучение действия с матрицами и рядами; знакомство с задачами аппроксимации и экстраполяции, задачами статистической обработки результатов наблюдений и т.п.). Для этой цели и создаются специализированные программные пакеты. Работая с ними, преподаватель подбирает задачи, позволяющие студентам усваивать материал на уровне умений, необходимых для их решения. Такие тренировочные занятия вначале проводятся в учебной аудитории, а затем навык закрепляется в процессе самостоятельной работы.

Широкое распространение в последние годы получают энциклопедии и справочники, представленные в электронной форме и выполненные в виде компакт-дисков. Они применяются не только как пособия при изучении различных дисциплин, но и для приобретения навыка обращения с современными компьютерными средствами поиска информации. Как правило, в них широко применяют гипертекстовые ссылки, чем обеспечиваются важные удобства в работе. В дисциплинах языкового профиля для обучения используются не только удобные электронные словари, но и программы-переводчики.

В таком важном виде учебной деятельности, как курсовое и дипломное проектирование, широко используются специально создаваемые компьютерные базы данных, действия с которыми очень полезны не только для выполнения заданий, но и для воспитания современной инженерной культуры студентов. В технических вузах на стадии обучения и выполнения дипломного проекта привлекаются компьютерные средства автоматизированного проектирования (САПР) и конструирования, а также исполнения чертежей с помощью графопостроителей.

Следует упомянуть о таких учебных средствах, как компьютерные учебные игры, первоначально получившие распространение в школах. Сейчас они применяются и в вузах как средство индивидуального, а иногда и группового обучения в таких областях знаний, как экономика, менеджмент, экология. В индивидуальных компьютерных играх широко применяются графические и звуковые выразительные средства; как правило, возможен выбор некоторых параметров игры, например уровня сложности. В групповых играх компьютеры применяются не только как средство расчетов и оценок выбираемых решений, но и как средство организации самой игры и управления ее ходом. Игровые методы обладают рядом важных дидактических преимуществ – повышенный интерес к работе, самостоятельность в выборе решений, высокая активность благодаря элементам соревнования и т.п. Важнейшим элементом искусства преподавания в высшей школе является умение максимально полно использовать возможности компьютера для повышения эффективности учебного процесса. В этой области сейчас идут интенсивные поиски.

Соединение записывающей и передающей видеотехники с компьютером, снабженным компакт-диском, видео- и звуковой картой, позволяет использовать в обучении систему мультимедиа и технологию создания гипертекста. При этом, однако, важно не потерять главного – живого общения учащихся с преподавателями.



Контрольные вопросы и задание

1. Можно ли считать вспомогательные компьютерные средства второстепенными по важности для усвоения знаний?
2. Целесообразно ли изучать преподаваемую вами дисциплину по компьютерным пособиям типа энциклопедий, записанных на компакт-дисках?
3. Перечислите основные виды вспомогательных компьютерных средств обучения. Какие из них вы готовы использовать в своей педагогической деятельности?
4. Как вы относитесь к тому, что в процессе обучения решение задач предоставляется компьютерной программе, а на долю студента приходится только их формулировка?
5. Считаете ли вы обязательным знакомство в вашем курсе с наиболее популярными пакетами прикладных программ общего назначения и предметно-ориентированными электронными информационными средствами?
6. Примените ли вы в преподавании своей дисциплины программу типа решебника, каково ваше мнение о его дидактической ценности?

5.5.6. Интернет в обучении

Рамки использования компьютеров в обучении постоянно расширяются. Большие перспективы резкого повышения интереса к совершенствованию обучения в вузах, по мнению многих специалистов, имеет Интернет. Хотя большого опыта использования Интернета в обучении в отечественной практике не накоплено, уже сейчас очевидны некоторые из этих важных для совершенствования обучения перспектив.

Для преподавателя

Совершенствование научной деятельности. Получение новых данных из электронных версий научных журналов. Участие в телеконференциях по избранной научной проблематике. Доступность и быстрота публикации новых результатов в электронных журналах. Доступ в научные библиотеки разных стран.

Совершенствование учебной деятельности. Получение данных о постановке учебных курсов и лабораторных практикумов в вузах мира. Получение сведений о проведении других мероприятий, направленных на совершенствование учебного плана. Использование разнообразных учебных и демонстрационных моделей и готовых материалов для применения в ходе лекций, а также при проведении лабораторных и практических занятий. Получение данных (в том числе программных) об используемых в учебном процессе моделях, а также учебниках и учебных пособиях. Получение сведений о применяемых технических (в том числе компьютерных) средствах совершенствования учебной деятельности.

Публикация собственного опыта совершенствования учебной деятельности в рамках телеконференций.



Обмен данными о тематике НИР, предлагаемых студентам, и тематике дипломного проектирования (дипломных работ).

Обмен сведениями о методах повышения мотивации учебной и научной деятельности студентов.

Установление личных контактов.

Создание личных Web-документов и сайтов для ознакомления с взглядами и интересами преподавателя, его научной деятельностью, публикациями и другими материалами тех пользователей Интернета, кто заинтересуется личностью преподавателя.

Для студента

Использование конкретных учебных материалов по изучаемым курсам: учебников, моделей лабораторного практикума, которыми пользуются студенты аналогичных вузов разных стран.

Заимствование компьютерных обучающих средств, предназначенных для студентов, в том числе моделей, применяемых в изучении курсов.

Знакомство с тематикой НИР студентов разных вузов и университетов. Публикация результатов оригинальных студенческих исследований, проведенных под руководством преподавателя. Обмен данными, тематикой и другими материалами в области научной работы студентов. Знакомство с новейшими исследованиями в области выполнения курсового и дипломного проектирования. Установление личных контактов по интересам, в том числе учебного плана.

Доступ в библиотеки вузов и журнальные публикации. Имеется свободный доступ к ознакомлению с журнальными публикациями, которые за последнее время получают все большее распространение в Интернете, а также с электронными материалами библиотек.

Хотя Интернет не может заменить сложившийся традиционный учебный вузовский процесс, возможности Интернета резко увеличивают и разнообразят приемы и методы учебной деятельности и открывают для преподавателя новое поле проведения масштабных экспериментов с нововведениями, касающимися как структуры учебных курсов, так и организации учебной работы. Все это прекрасно сочетается с исследовательской работой преподавателей и студентов.

В такой большой стране, как Россия, особое значение имеет Интернет для организация дистанционного (дистантного) обучения, где средствами Интернета можно организовать диалоговое общение преподавателя и студента. Хотя такой опыт еще невелик, представляется, что с увеличением быстродействия и пропускной способности каналов связи компьютер-провайдер, совершенствованием низовых сетей значимость дистанционного обучения будет непрерывно расти, и к этому виду деятельности следует отнести как к весьма перспективному.

Контрольный вопрос

Для решения каких задач вы используете Интернет в своей работе?



5.5.7. Некоторые практические советы преподавателю по использованию технических средств в учебном процессе

Мы уже отмечали, что работа с техническими средствами в большей степени, чем другие виды педагогической деятельности, зависит не только от субъективных усилий преподавателя, но и от совокупности внешних условий его деятельности – наличия специально оборудованных помещений, технического персонала, позиции руководства в вопросах использования ТСО в учебном процессе, подготовленности студентов к использованию технических средств и т.п.

Особенно ответственным и часто вызывающим разного рода непредвиденные осложнения является использование ТСО в лекционной работе. В то же время опыт показывает, что при хорошей подготовке и исключении "накладок" использование в лекциях даже простых технических средств предъявления информации может существенно повысить их привлекательность для студентов, дидактическую эффективность, а также снизить нагрузку на голосовой аппарат преподавателя.

Поэтому преподавателю приходится порой брать на себя дополнительные функции по обеспечению условий своей деятельности, без которых применение ТСО невозможно. Некоторые преподаватели относятся к такой работе негативно, считая ее ниже своего достоинства и уровня квалификации. Но мелочей в педагогической работе не бывает. Вернее, это такие мелочи, которые могут обесценить результаты работы в целом.

Мы рискуем дать несколько совсем простых советов, не основанных на глубоких научных изысканиях, но могущих помочь начинающему преподавателю предотвратить почти неизбежные осложнения в его "общении" с техникой на лекциях. Часто можно наблюдать такую картину, когда преподаватель, сталкиваясь с теми или иными неполадками, как бы дистанцируется от самой техники и обслуживающего ее персонала. Типичные реплики в такой ситуации: "Видите, в каких условиях нам приходится работать", "Как всегда, ничего не работает", "В этом институте даже нормальных мела и тряпки не бывает", "Такие у нас инженеры" и т.п. А вместе с тем вина за сложившуюся неприятную ситуацию во многом лежит и на преподавателе, не проверившем, не предупредившем, не потребовавшем, безразлично отнесшемся... и т.д. В связи с этим предлагаем следующие рекомендации.

1. До начала семестра не поленитесь узнать, какие аудитории и в каком учебном корпусе оснащены ТСО, в каком состоянии они находятся, кто ведает их обслуживанием, часто ли ими пользуются другие преподаватели. Полезно вместе с ответственными за техническое состояние оборудования опробовать ТСО, продемонстрировать свою заинтересованность в том, чтобы эти средства были приведены в рабочее состояние и хорошо отрегулированы. Очень важно проявить здесь настойчивость и сделать тех служащих, от кого это зависит, своими заинтересованными партнерами.

2. Не пользуйтесь ненадежно работающей или плохо отрегулированной аппаратурой. Убедитесь перед занятием в ее работоспособности лично, не доверяя это никому другому. Если какими-то материалами вы пользуетесь впервые, предварительно просмотрите и прослушайте их именно в данной аудитории; убедитесь, что они хорошо просматриваются или прослушиваются из любого места аудитории. Если при этом обнаружатся сбои или выявится неудовлетворительное качество дидактических материалов, воздержитесь от их применения: каждый сбой резко нарушает нормальную работу во время лекции, а при частых сбоях дискредитируется сама идея использования ТСО.

3. Лекцию опаснее перегрузить, чем "недогрузить" демонстрациями, ибо лектор всегда должен оставаться в центре событий, сохраняя за собой позицию



основного источника информации. Лектор ни в коем случае не должен превращаться в простого комментатора того, что предъявляется. Все должно обстоять как раз наоборот: привлекаемые материалы призваны иллюстрировать речь, пояснять высказанные мысли и идеи.

При подготовке дидактических материалов желательно максимально учитывать психологические законы восприятия и эргономические требования. При необходимости посоветуйтесь по этому вопросу со специалистами из соответствующих подразделений вашего вуза.

4. Старайтесь пользоваться современными ТСО, информируйте руководство вуза, какие средства следует приобрести для общего пользования. Лучше всего вести лекционную работу в специально оборудованных аудиториях. Проявите инициативу для их оснащения современным комплексом средств предъявления информации.

5. Хорошую рекреационную среду перед началом лекции можно создать с помощью технических звуковых средств, транслируя мелодичную, спокойную, слегка приглушенную музыку. Если в аудитории есть светосильный экран или экран, работающий на просвет, и соответствующее проекционное оборудование, можно демонстрировать слайды с пейзажами или небольшие видовые фильмы.

6. Если вы еще не начали активно применять компьютеры для совершенствования учебной работы, начните с того, что освоите основные приемы работы с компьютером. Без компьютерной подготовки нельзя рассчитывать на то, чтобы считаться прогрессивным преподавателем современной высшей школы. Можно рекомендовать такую последовательность овладения компьютерной грамотностью. Нужно понять, как компьютер, "умеющий" действовать только с числами, может решать нечисловые задачи. Познакомьтесь с кодовыми таблицами, уясните особенности кодировки русскоязычных символов. Ознакомьтесь с файловой структурой операционных систем. Изучите базовые действия в операционной среде Windows. Освойте (как можно полнее) текстовый процессор Word 7 (или 97, 2000) и познакомьтесь с возможностями табличного процессора Excel. Очень полезно хотя бы бегло уяснить особенности программы Power Point. Она поможет перейти к современному способу выступлений с научными докладами и сообщениями, а также готовить демонстрационные материалы для лекций. Перечисленные программы относятся к популярному у нас пакету Microsoft Office, и его освоение заслуживает внимания.

После этого (а может быть, параллельно с этим) можно приступить к ознакомлению с готовыми обучающими программами по вашей специальности. Хорошо бы иметь для тренировки простую АСО. Вначале создайте с ее помощью небольшой компьютерный учебный материал по одной простой теме. Затем, поверьте, вам захочется дополнить тему новыми материалами, разработать КУК, приличествующий вашему статусу.

Компьютер – ваш незаменимый и важный помощник; стремитесь пользоваться его услугами при всяком удобном случае. Сделайте компьютер инструментом своей деятельности. Постоянно накапливайте и совершенствуйте знания в области компьютерной техники. Не ограничивайтесь имеющимся минимумом. Старайтесь следить за компьютерными журналами: в них публикуются популярные работы, нужные для расширения общих компьютерных знаний, а иногда и весьма полезные для педагогической практики.

7. Стремитесь шире пользоваться теми возможностями, которые предоставляет Интернет, для овладения современными информационными технологиями, совершенствования ваших знаний в области компьютерных учебных средств.

Использование технических и компьютерных средств не должно выступать обязанностью, "принудителькой", навязанной кем-то, – в этом случае уж точно ничего хорошего не получится. Только если вы, во-первых, убедитесь в их



пользе, во-вторых, вложите в работу с ними не только свой ум, но и личную заинтересованность, успех будет гарантирован.

Контрольные вопросы

1. В чем специфика использования ТСО в лекционной работе?
2. Что более негативно сказывается на эффективности лекции: избыток или недостаток демонстрационного материала?
3. Какие из приведенных выше практических советов по обеспечению успешного применения ТСО в лекционной работе запомнились вам после первого прочтения?
4. Как можно создать хорошую атмосферу для отдыха перед началом лекций или в перерывах между ними?
5. С чего целесообразно начать применение компьютеров в читаемом вами курсе?
6. Будете ли вы использовать возможности Интернета для совершенствования педагогической и научной деятельности?

Глава 6. ПСИХОДИАГНОСТИКА В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

6.1. ПСИХОДИАГНОСТИКА КАК РАЗДЕЛ ДИФФЕРЕНЦИАЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИИ

Индивидуальные различия между людьми, или межиндивидуальная вариативность в выраженности определенных психологических свойств, – наиболее широкое представление о предмете дифференциальной психологии. "Психодиагностика – область психологической науки, разрабатывающая методы выявления и измерения индивидуально-психологических особенностей личности" [Психология... – 1990. – С. 136]. К таким особенностям относятся самые разнообразные качества и свойства психики конкретного человека. Психологическое понимание того, что выступает как "свойство", базируется обычно на том или ином теоретическом подходе, а эмпирически наблюдаемые или предполагаемые различия между людьми на теоретическом уровне их анализа описываются с помощью психологических конструктов. Но иногда исследователи оставляют открытым вопрос о теоретическом понимании свойств как психологических отличий, давая им операционалистскую трактовку, что выражается, например, в таком понимании интеллекта: "...интеллект – это то, что измеряют тесты". Описание диагностируемых различий между людьми учитывает как бы двухуровневую представленность психологических свойств: 1) отличия на уровне диагностируемых "признаков", данных в виде тех или иных фиксируемых психологом показателей, и 2) отличия на уровне "латентных переменных", описываемых уже не показателями, а психологическими конструктами, т. е. на уровне предполагаемых скрытых и более глубоких оснований, определяющих различия в признаках.



Дифференціальна психологія, в отличие от общей психології, не ставить задачею пошук загальних закономірностей функціонування тих або інших сфер психічної реальності. Але вона використовує загальнопсихологічні знання в теоретичних реконструкціях діагностованих властивостей і в методичних підходах, дозволяючих обґрунтовувати взаємозв'язки в переходах між вказаними двома рівнями їх представленості. Задачею дифференціальної психології можна назвати виявлення (якісненну ідентифікацію) і вимірювання відмінностей в пізнавальній або особистісній сфері, характеризуючих індивідуальні особливості людей. В

зв'язі з цим виникають запитання: 1) що діагностується, т.е. к діагностиці яких психологічних властивостей має відношення конкретна психодіагностична методика? 2) яким способом здійснюється діагностика, т. е. як вирішується задача сопоставлення емпірично виявляємих показувачів ("ознак") і передбачуваного прихованого глибокого підґрунтя відмінностей? В контексті постановки психологічного діагнозу виникає звичайно і третє запитання: якими є схеми роздумувань психолога, на підставі яких він переходить від виявлення окремих властивостей до цілісному опису психологічних "симптомокомплексів" або "індивідуальних профілів"?

Відрізняють теоретичні і практичні області розробки проблем психодіагностики. Теоретична робота тут спрямована на обґрунтування психодіагностичних методів як способів виявлення міжіндивідуальних відмінностей або опису інтраіндивідуальних структур і їх пояснення в межах психологічних понять (або психологічних конструктів). Обґрунтування взаємозв'язків між емпірично фіксуємих змінними (т. е. отриманими шляхом спостереження, опитування, використання самооціночок і т.д.) і латентними змінними, т. е. передбачуваними глибокими підґрунтями відмінностей в структурах або вираженості психічних властивостей, включає звернення як до психологічних теорій, так і до статистичних моделей. В цих моделях "ознаки" виступають як вибіркові значення змінної, а передбачувана статистична модель відображає характер розподілу ознак (нормальний розподіл або якийсь-то інший).

При розробці психодіагностичної методики поняття вибірки має інше, не статистичне значення. Воно передбачає, що дослідником була обрана група людей, показувачі яких лягли в основу побудови вимірної шкали; інше названня цієї групи – нормативна вибірка. Звичайно вказується вік людей, стать, освітній ценз і інші зовнішні характеристики, по яким одна вибірка може відрізнятися від іншої.

Перш за все якісний або кількісний опис виявляємих індивідуальних відмінностей означає різну ступінь орієнтовки психологів на один з двох джерел при розробці психодіагностичних процедур. Перше джерело – це обґрунтування шляхів постановки психологічного діагнозу з використанням клінічного методу (в психіатрії, в медичній дитячій психології). Для нього характерні: 1) використання представлень про емпірично виявляємий властивість як зовнішній "симптом", вимагає відкриття стоячої за ним "причини"; 2) аналіз взаємозв'язків між різними симптомами, т.е. пошук симпто-мокомплексів, охоплюючих різні структури латентних змінних; 3) використання теоретичних моделей, пояснюють типологічні відмінності між групами людей, т. е. емпірично виявлені типи зв'язків між психічними особливостями (будь то особливості інтелектуального розвитку або особистісної сфери), а також постулюючих закономірності розвитку досліджуваної психологічної реальності. Друге джерело – психометрика, або психологічне шкалювання (психологічне вимірювання). Це напрямку розвивалося як в межах експериментальної психології, так і в ході розвитку сучасних статистичних процедур при обґрунтуванні психодіагностичних методів як вимірних інструментів. Психологічне вимірювання як область психологічних досліджень має і самостійну мету – побудову і



обоснование метрики психологических шкал, посредством которых могут быть упорядочены "психологические объекты". Распределения некоторых психических свойств в рамках той или иной выборки людей – один из примеров таких "объектов". Специфика, которую приобрели измерительные процедуры в рамках решения психодиагностических задач, может быть кратко сведена к попытке выражения свойств одного субъекта через их соотнесение со свойствами других людей. Итак, особенности использования психометрики в такой области, как психодиагностика, – это построение измерительных шкал на основе сравнения людей между собой; указание точки на такой шкале – это фиксация позиции одного субъекта по отношению к другим в соответствии с количественной выраженностью психологического свойства.

Практические задачи психодиагностики могут быть представлены как задачи обследования отдельного человека или групп людей. Соответственно цели таких обследований как психодиагностической практики тесно связаны с более широким пониманием задач психологического тестирования.

В зависимости от целей диагностической работы судьба поставленного психологом диагноза может быть различной. Этот диагноз может быть передан другому специалисту (например, педагогу, врачу и др.), который сам принимает решение об его использовании в своей работе. Поставленный диагноз может сопровождаться рекомендациями по развитию или коррекции изучаемых качеств и предназначаться не только специалистам (педагогам, практическим психологам и др.), но и самим обследуемым. Вместе с тем на основе проведенного обследования сам психодиагност может строить кор-рекционно-развивающую, консультационную или психотерапевтическую работу с испытуемым (именно так обычно работает практический психолог, сочетающий разные виды психологической деятельности).

Контрольные вопросы и задания

1. Чем отличается дифференциальная психология от общей?
2. Укажите два разных способа задания понятия "психологическое свойство".
3. На какие вопросы необходимо дать ответ при постановке психологического диагноза?
4. Перечислите характеристики, существенные для описания психологической выборки.
5. Что такое психометрика?

6.2. МАЛОФОРМАЛИЗОВАННЫЕ И ВЫСОКОФОРМАЛИЗОВАННЫЕ ПСИХОДИАГНОСТИЧЕСКИЕ МЕТОДИКИ

В психодиагностике принято различать методики по степени их формализованности – по этому признаку можно выделить две группы методов: малоформализованные и высокоформализованные. К первой относятся наблюдения, беседы, анализ разнообразных продуктов деятельности. Эти приемы позволяют фиксировать некоторые внешние поведенческие реакции испытуемых в разных условиях, а также такие особенности внутреннего мира, которые трудно выявить другими способами,



например переживания, чувства, некоторые личностные особенности и др. Использование малоформализованных методов требует высокой квалификации диагноста, поскольку зачастую нет стандартов проведения обследования и интерпретации результатов. Специалист должен опираться на свои знания о психологии человека, практический опыт, интуицию. Проведение подобных обследований часто представляет собой длительный и трудоемкий процесс. Учитывая эти особенности малоформализованных методик, желательно применять их в комплексе с методиками высокоформализованными, позволяющими получать результаты, в меньшей степени зависящие от личности самого экспериментатора.

Стремясь повысить надежность и объективность получаемых данных, психологи пытались использовать разные приемы, например, применяли специальные схемы проведения обследований и обработки данных, подробно описывали психологический смысл тех или иных реакций или высказываний испытуемого и т.д.

Так, известный русский психолог М.Я. Басов, еще в 20-е годы разработал принципы построения работы по наблюдению за поведением детей. Во-первых, это максимально возможная фиксация объективных внешних проявлений; во-вторых, наблюдение непрерывного процесса, а не отдельных его моментов; в-третьих, избирательность записи, предусматривающей регистрацию только тех показателей, которые важны для конкретной задачи, поставленной экспериментатором. М. Я. Басов предлагает подробную схему проведения наблюдений, в которой реализованы сформулированные им принципы.

В качестве примера попытки упорядочить работу с малоформализованными методами можно назвать карту наблюдений Д. Стотта, которая позволяет фиксировать разные формы школьной дезадаптации, включая такие ее проявления, как депрессия, тревожность по отношению к взрослым, эмоциональное напряжение, невротические симптомы и т.д. [Рабочая... - 1991. - С. 168-178]. Однако и в случаях, когда есть хорошо разработанные схемы наблюдения, наиболее сложным этапом остается интерпретация данных, требующая специальной обученности экспериментатора, большого опыта проведения подобного рода испытаний, высокой профессиональной компетентности, психологического чутья.

Еще одним методом из класса малоформализованных методик является метод беседы или опроса. Он позволяет получить обширную информацию о биографии человека, его переживаниях, мотивации, ценностных ориентациях, степени уверенности в себе, удовлетворенности межличностными отношениями в группе и др. При кажущейся простоте использование этого метода в обследованиях разного рода требует особого искусства вербального общения, умения расположить собеседника к разговору, знания того, какие вопросы задавать, как определить степень искренности респондента и т.д. Наиболее распространенным методом проведения беседы является интервью. Различают две его основные формы: структурированную (стандартизованную) и неструктурированную. Первая предусматривает наличие заранее разработанной схемы опроса, включающей общий план беседы, последовательность вопросов, варианты возможных ответов, достаточно жесткую их интерпретацию (стойкую стратегию и тактику).

Интервью может быть и полустандартизованным (стойкая стратегия и более свободная тактика). Эта форма характеризуется тем, что ход интервью складывается спонтанно и определяется оперативными решениями интервьюера, имеющего общую программу, но без детализации вопросов.

Что касается областей применения опроса, то они обширны. Так, интервью часто используется для изучения особенностей личности как в качестве основного, так и в качестве дополнительного метода. В последнем случае оно служит для проведения либо разведывательного этапа, например для уточнения программы, методов исследования и т.д., либо для проверки и углубления информации, получаемой с помощью анкетирования и других методик. В практических целях интервью применяется при приеме в учебное заведение или на работу, при



решении вопросов о перемещении и расстановке кадров, продвижении по службе и т.д.

Кроме обсуждавшегося выше диагностического интервью, направленного на изучение особенностей личности, существует так называемое клиническое интервью, предназначенное для проведения терапевтической работы, помогающее человеку осознать свои переживания, страхи, тревоги, скрытые мотивы поведения.

И последняя группа малоформализованных методов представляет собой анализ продуктов деятельности. Среди них могут быть разнообразные изделия, орудия труда, художественные произведения, магнитофонные записи, кино- и фотодокументы, личные письма и воспоминания, школьные сочинения, дневники, газеты, журналы и т.д. Одним из способов стандартизации изучения документальных источников является так называемый контент-анализ (анализ содержания), предусматривающий выделение специальных единиц содержания и подсчет частоты их употребления.

К второй группе, высокоформализованным психодиагностическим методикам, относятся тесты, анкеты и опросники, проективные техники и психофизиологические методики. Их отличает целый ряд характеристик, таких как регламентация процедуры обследования (единообразие инструкций, времени проведения и др.), обработки и интерпретации результатов, стандартизация (наличие строго определенных критериев оценки: норм, нормативов и др.), надежность и валидность. При этом каждую из перечисленных четырех групп методик характеризуют определенное содержание, степень объективности, надежности и валидности, формы предъявления, способы обработки и т.д.

К числу требований, которые необходимо соблюдать при проведении испытания, относятся унификация инструкций, способов их предъявления (вплоть до скорости и манеры чтения инструкций), бланков, предметов или аппаратуры, используемых при обследовании, условий проведения испытания, способов регистрации и оценки результатов. Диагностическая процедура строится таким образом, чтобы ни один испытуемый не имел преимуществ перед другими (нельзя давать индивидуальных пояснений, изменять время, отведенное на обследование, и т.д.).

Все высокоформализованные методики будут подробно рассмотрены ниже.

Контрольные вопросы и задание

1. Какие психодиагностические методики называются малоформализованными и почему?
2. Приведите примеры малоформализованных диагностических методик и объясните, почему они не могут быть полностью вытеснены высокоформализованными.
3. Каким требованиям должны удовлетворять высокоформализованные психодиагностические методики?



6.3. ПСИХОДИАГНОСТИКА КАК ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ТЕСТИРОВАНИЕ

В психологической литературе сложились разные подходы к определению психологической диагностики как специального метода, отличающегося особым типом отношения к психологической реальности, целям и способам вывода. В самом широком смысле под этим термином понимают любые виды психологического тестирования, где слово "тест" означает только то, что человек прошел какое-то испытание, проверку, а психолог на основании этого может сделать заключение о его психологических особенностях (познавательные сферы, способности, личностные свойства). Способы организации таких "испытаний" могут опираться на все многообразие имеющегося методического арсенала психологии. В любой методике, используемой в качестве диагностического средства, предполагается наличие некоторого "стимульного материала" или системы неявных для "тестируемого" субъекта (испытуемого) побудительных условий, в рамках которых он будет реализовывать те или иные формы поведенческой, вербальной или иным образом представленной активности, обязательно фиксируемой в тех или иных показателях.

В более узком смысле под тестами понимают не всякие психологические испытания, а только те, процедуры которых достаточно сильно стандартизованы, т.е. испытуемые находятся в определенных и одинаковых для всех условиях, а обработка данных обычно формализована и не зависит от личностных или познавательных особенностей самого психолога.

Тесты классифицируются по нескольким критериям, среди которых наиболее значимыми являются форма, содержание и цель психологического тестирования. По форме проведения тесты могут быть индивидуальными и групповыми, устными и письменными, бланковыми, предметными, аппаратными и компьютерными, вербальными и невербальными. При этом каждый тест имеет несколько составных частей: руководство по работе с тестом, тестовую тетрадь с заданиями и, если необходимо, стимульный материал или аппаратуру, лист ответов (для бланковых методик), шаблоны для обработки данных.

В руководстве приводятся данные о целях тестирования, выборке, для которой тест предназначен, результатах проверки на надежность и валидность, способах обработки и оценки результатов. Задания теста, сгруппированные в субтесты (группы заданий, объединенные одной инструкцией), помещены в специальную тестовую тетрадь (тестовые тетради могут быть использованы многократно, поскольку правильные ответы отмечаются на отдельных бланках).

Если тестирование проводится с одним испытуемым, то такие тесты носят название индивидуальных, если с несколькими – групповых. Каждый тип тестов имеет свои достоинства и недостатки. Преимуществом групповых тестов является возможность охвата больших групп испытуемых одновременно (до нескольких сот человек), упрощение функций экспериментатора (чтение инструкций, точное соблюдение времени), более единообразные условия проведения, возможность обработки данных на ЭВМ и др.

Основным недостатком групповых тестов является снижение возможностей у экспериментатора добиться взаимопонимания с испытуемыми, заинтересовать их. Кроме того, при групповом тестировании затруднен контроль за функциональным состоянием испытуемых, таким как тревожность, утомление и др. Иногда для того, чтобы понять причины низких результатов по тесту какого-либо испытуемого, следует провести дополнительное индивидуальное обследование. Индивидуальные тесты лишены этих недостатков и позволяют психологу получить в результате не только баллы, но и целостное представление о многих личностных особенностях тестируемого (мотивация, отношение к интеллектуальной деятельности и др.).

Подавляющее большинство имеющихся в арсенале психолога тестов являются бланковыми, т. е. представлены в виде письменных заданий, для выполнения



которых требуются лишь бланки и карандаш. Из-за этого в зарубежной психодиагностике подобные тесты называют тестами "карандаш и бумага". В предметных тестах для выполнения заданий наряду с бланками могут использоваться разнообразные карточки, картинки, кубики, рисунки и т.п. Поэтому предметные тесты требуют, как правило, индивидуального предъявления.

Для проведения аппаратурных тестов необходимы специальная аппаратура и приспособления; как правило, это специальные технические средства для выполнения заданий или регистрации результатов, например компьютерные устройства. Однако компьютерные тесты принято выделять в отдельную группу, так как в последнее время этот автоматизированный вид тестирования в форме диалога испытуемого и ЭВМ получает все большее распространение [см. п. 6.10]. Важно подчеркнуть, что этот тип тестирования позволяет провести анализ таких данных, которые в других случаях получить невозможно. Это может быть время выполнения каждого задания теста, количество отказов или обращений за помощью и т.д. Благодаря этому исследователь получает возможность провести углубленную диагностику индивидуальных особенностей мышления испытуемого, темповых и других характеристик его деятельности.

Вербальные и невербальные тесты различаются по характеру стимульного материала. В первом случае деятельность испытуемого осуществляется в вербальной, словесно-логической форме, во втором – материал представлен в виде картинок, чертежей, графических изображений и т.д.

По содержанию тесты могут быть выделены в несколько групп: тесты интеллекта, тесты способностей, тесты достижений и личностные тесты.

Психологические тесты отличаются от тестов, используемых в системе образования в качестве аналогов форм педагогического контроля за усвоением знаний и умений, – тесты достижений или тесты успешности (исполнения, см. п. 6.7.5).

В практике высшей школы применение психологического тестирования отвечает как целям развития самого психологического знания, так и прикладного его использования в следующих контекстах: улучшения качества образования, способствования умственному и личностному развитию студентов, разработки психологических критериев роста профессионализма преподавателей, использования психологических методов на стадиях отбора абитуриентов или контроля успешности обучения и т.д. Изменение этих целей в зависимости от реализации социальными структурами того или иного "заказа" частично будет представлено в следующем параграфе. Здесь же отметим, что психодиагностические данные (как результаты постановки психологического диагноза) могут быть использованы везде, где их анализ помогает решению других (непсихологических) практических задач и где обоснована их связь с критериями успешной организации деятельности (учебной, преподавательской) или где самостоятельной задачей является повышение психологической компетентности человека.

Так, при осознанном отношении преподавателя к организации своего общения со студентами в рамках педагогического процесса, решение им задачи сопоставления уровня собственной коммуникативной компетентности с уровнем других коллег – или с социально диктуемым "нормативом" – может быть включено как в "созерцательный" контекст самопознания, так и в более прикладной контекст решений о развитии своих коммуникативных умений.

Более выраженную исследовательскую направленность имели психодиагностические работы, выполненные путем фронтальных, или "срезовых", измерений на группах студентов, обучающихся на разных курсах. Например, с помощью проективной методики Тематический Апперцептивный Тест (ТАТ) (см. п. 6.7.8) идентифицировались особенности развития мотивационной сферы студентов [Вайсман Р.С. – 1973]. В основу разработки теста была положена



общепсихологическая концепция, или список социогенных потребностей Г. Мюррея. Выраженность разных составляющих такого вида мотивации, как "мотив достижения", для студентов 2-го и 4-го курсов позволил выявить следующие тенденции их личностного развития. Если на младших курсах особенности диагностируемого "мотива достижения" соответствовали представлению о нем как латентной диспозиции, означающей склонность субъекта ориентироваться на внешне высокие стандарты достижений, но учитывающие именно внешние оценки и формальные параметры успеха, то на старших курсах начинают превалировать внутренне обоснованные оценки и содержательные ориентиры достижений.

Результаты указанного исследования оказались полезными для разработки косвенных психологических рекомендаций, помогающих преподавателю высшей школы ориентироваться в системах личностных отношений студентов к успехам и неудачам. Но иногда, как это имело место с введением анкеты "преподаватель глазами студента", психологические данные о восприятии другого человека пытались прямо связать с административным управлением учебным процессом. По существу, использовалось в качестве достоверного знания отнюдь не доказанное предположение, что уровень профессионализма преподавателя проявляется непосредственно в субъективных оценках студентов. Такого рода социальный эксперимент, приводивший к изменениям условий профессиональной деятельности преподавателя, в наиболее примитивной форме реализовывал лозунг "Психология – высшей школе".

Часто обсуждаемый пример административного регулирования использования психодиагностических данных – кодирование результатов при тестировании абитуриентов. Речь идет не о данных предварительных испытаний по общеобразовательным дисциплинам, а о выявленных с помощью психологических тестов индивидуальных особенностях, которые могут неправомерно использоваться, например в качестве неявно учитываемых критериев в отборочном конкурсе. Немаловажным является здесь и контекст права личности на сохранение конфиденциальной информации о нем. За рубежом приняты разные подходы к решению проблемы добровольности участия в психологическом тестировании в рамках высших учебных заведений. Использование тестов (обучаемости, тестов интеллекта или специальных способностей) в процедурах принятия решений об отборе лиц на разных ступенях обучения может быть обосновано содержательно, но вызывать возражения в силу возможной угрозы "психологической дискриминации", т. е. как нарушение равенства в праве на образование или на участие в тех или иных социальных программах.

Понятно, что любые юридические или административные положения не могут быть обоснованы ссылками на сами психодиагностические средства. Создание психологических служб в вузах в нашей стране ориентировано на принцип не только добровольности, но и оказания индивидуальной помощи "клиенту", в качестве которого может выступать как студент, так и преподаватель (см. п. 7.5).

Контрольные вопросы и задание

1. Дайте определение теста в широком и узком смысле этого термина.
2. В чем заключаются преимущества и недостатки индивидуальных и групповых тестов?
3. Перечислите типы тестов в зависимости от способов предъявления материала и используемых вспомогательных средств.



4. С какими целями могут использоваться психодиагностические методы в высшей школе?

6.4. ИЗ ИСТОРИИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПСИХОДИАГНОСТИКИ ДЛЯ РЕШЕНИЯ ПРОБЛЕМ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Пути и опыт решения психодиагностических задач существенно разнятся в практике зарубежной и российской высшей школы. Сходным, однако, является сам факт зависимости использования психодиагностических средств для решения тех или иных практических задач от общественного мнения и отношения общества к оценке социальной значимости этих задач, а также применимости психологических оснований для их решения.

Наиболее ярким примером влияния социальных программ и социально-политических установок по отношению к использованию психологических данных явилось изменение отношения к психологическому тестированию и так называемым "компенсаторным обучающим программам" в вузах США и Западной Европы [Kiihn H., Jungnahe1 K. - 1980]. Вначале эти программы с воодушевлением принимались в контексте общественного одобрения более широких задач социальной помощи. Их применение при тестировании абитуриентов в высших учебных заведениях позволяло, в частности, претендовать на высшее образование людям, не имевшим возможности получить достойную подготовку в средней школе. В зависимости от выявленных индивидуальных уровней владения знаниями в той или иной области строились индивидуальные планы обучения, позволявшие опираться на имеющиеся заделы и компенсировать выявленные недостатки в индивидуальных системах знаний. Роль психолога была существенной на этапах составления таких индивидуальных программ обучения, которые приводили студентов с разных стартовых позиций к одинаково высокому уровню владения знаниями и обеспечивали их интеллектуальный рост. Это достигалось на основе определения "зоны ближайшего развития" субъекта (понятие, введенное психологом Л.С.Выготским) и учета тех индивидуальных особенностей, которые позволяли направлять познавательную деятельность студента так, чтобы компенсировались изначальные недостатки его познавательной сферы.

В 70-х годах сначала в США, а затем в Западной Европе произошел существенный поворот социально-политических установок "вправо", а в области социальной политики соответствующими учреждениями были приняты иные решения: если тратятся деньги на разработку компенсаторных обучающих программ, то не лучше ли их направить на другой вид использования психологической помощи в вузе - на тестирование при приеме в высшие учебные заведения? Тогда можно будет отбирать в качестве студентов тех людей, которым заведомо не понадобятся компенсаторные программы.

Аналогичную зависимость от социально-политических установок демонстрировало и изменение отношения научной общественности к пониманию роли наследственных факторов в интеллектуальном развитии. На этот раз в обстановке "полевения" общественного мнения и демократизации доступа к системе высшего образования для социально необеспеченных слоев населения ряд исследователей, продемонстрировавших влияние фактора наследственных предпосылок на развитие интеллекта, вынуждены были защищать себя, принимая меморандум о том, что их психологические и психогенетические исследования не должны рассматриваться в контексте якобы имеющихся у них расовых или биологизаторских установок.

В России в 20-е годы были проведены первые психодиагностические исследования интеллекта на студенческих выборках, развернуты программы психогенетических исследований. Но очень скоро сам вопрос о задачах психодиагностики применительно к проблемам высшей школы был свернут. Тогда же начала складываться такая система поступления в высшие учебные заведения, когда в



силу политических установок заведомо снижались критерии оценки необходимого уровня первоначального образования. Анализ документов первых лет советской власти позволяет проследить изменение государственной политики в этой области от элитарно-классового подхода к идейно-теоретическому. В 1924 г. на основе решения Политбюро ЦК РКП(б) Наркомпрос принимает установки "О правилах и нормах приема в Вузы", согласно которым 50 % рабочей и крестьянской молодежи зачисляются в высшие учебные заведения по спискам, предоставляемым губернскими и областными партийными и профсоюзными комитетами [Стецура Ю. А. – 1995. – С. 81]. Позже это же право получили комсомольские организации, членам которых пришлось отвечать уже не только за свое социальное происхождение, но и за свою позицию по отношению к тем или иным внутрипартийным спорам. Именно партийные функционеры, а не педагоги или ученые работали в комиссии, созданной в 1932 г. Политбюро для проверки программ начальной, средней и высшей школы.

В 1936 г. было принято постановление, по существу запрещавшее использование психодиагностических методов в образовательной практике. Хотя запрет касался, казалось бы, только одного из средств психодиагностической работы психолога – разработки и использования тестов, но в действительности под запрет попала сама постановка таких задач, как отбор в группы на основе оценки дифференцированной выраженности тех или иных психологических свойств, постановка вопросов о возможности разных уровней в личностном или интеллектуальном развитии взрослых, выявление на основе психодиагностических тестов наиболее интеллектуально одаренных лиц. Понятно, что говорить об опыте применения психодиагностических методов в практике отечественной высшей школы на таком фоне не приходилось.

В то же время отдельным направлениям психодиагностических исследований относительно повезло и они получили поддержку. В первую очередь здесь следует назвать проблемы анализа индивидуальных различий на уровне типологических свойств нервной системы (см. п. 6.11) и понимания (включая психологическое измерение) способностей. В теоретическом освоении вопросов о роли задатков, методах диагностики общих и специальных способностей человека отечественные работы оказались довольно хорошо продвинутыми.

Традиционная психодиагностика и ее функции в системе образования подверглись острой критике со стороны многих ведущих психологов – как зарубежных, так и отечественных (Л. С. Выготский, К.М.Гуревич, Л.Кэмин, Дж.Лолер, Дж.Наэм, С.Л.Рубинштейн, Н.Ф.Талызина, Д.Б.Эльконин и др.).

Самые большие претензии предъявлялись к диагностике интеллекта. Большинство исследователей указывали на неотчетливость этого понятия, отмечали ограниченность тестов в изучении потенциальных возможностей умственного развития, в частности, из-за акцентирования внимания лишь на результативной его стороне, что закрывало доступ к пониманию психологических механизмов и индивидуальных особенностей формирования мышления. Традиционные тесты не позволяли строить коррекционно-развивающую работу, поскольку неясным оставалось их содержательное наполнение, которое основывалось на опыте и интуиции авторов теста, а не на научных представлениях об умственном развитии и роли в нем обучения.

Тем не менее полный отказ от тестов после упомянутого выше постановления 1936 г. привел в целом, скорее, к негативным, чем позитивным результатам. В связи с этим необходимо отметить ту важную роль, которую в свое время сыграла публикация в журнале "Советская педагогика" (1968, № 7) подготовленная известными и очень авторитетными психологами А.Н.Леонтьевым, А.Р.Лурией и А. А. Смирновым "О диагностических методах психологического исследования школьников". В ней прямо сформулировано положение о возможности применения тестов в школе: "К числу кратких психологических испытаний, или проб, относятся так называемые психологические тесты, которые были разработаны в разных странах, стандартизованы и проверены на большом числе детей. В



известных условиях, при соответствующем критическом пересмотре такие психологические тесты могут быть использованы для первоначальной ориентировки в особенностях отстающих детей" [Леонтьев А.Н. и др. - 1981. - С. 281].

Мы видим, что довольно осторожно, с оговорками, но все же признается правомерность использования тестов в системе образования. Новые подходы к психодиагностике стимулировались, с одной стороны, критикой ее теоретико-методологических позиций, с другой стороны - логикой развития данной отрасли науки.

В 70-е годы вышли публикации о результатах массового тестирования студентов (от абитуриентов до выпускников) в Ленинградском университете. Их достаточно обоснованно критиковали за излишний эмпиризм, проявлявшийся, в частности, в нечеткости формулировок целей и выводов исследований, где между собой коррелировались любые измеряемые психологические показатели. Но косвенный выход на оценку достигнутого соотношения между системой высшего образования и факторами интеллектуального и личностного роста был осуществлен. В частности, оказалось, что наиболее значительные сдвиги в интеллектуальном развитии прослеживаются для групп первоначально наиболее слабых и средних студентов. Для лиц, занимающих на первых курсах верхнюю треть в общем ранговом ряду интеллектуальных достижений, т. е. для студентов с лучшими стартовыми позициями для обучения в вузе, напротив, было выявлено отсутствие изменений или даже ухудшение психодиагностических показателей. Упрощая проблему, можно на основании этих данных сказать, что обучение в университете хорошо помогало средним и слабым студентам и не способствовало интеллектуальному росту первоначально более сильных.

Это упрощение касается, например, неучета таких факторов, как возрастные пики в скоростных показателях интеллектуальных тестов (возможно, группа более сильных студентов оказалась на "своих пиках" несколько раньше), связь обучаемости не только с первоначальным потенциалом, но и с формами организации учебной деятельности и т.д. Однако это уже вопросы конкретного научного анализа, решаемые в контексте охвата всего поля проблем при организации и интерпретации данных психодиагностического исследования.

В последние десятилетия отмечается также гуманизация работ по психодиагностике (как исследовательских, так и практических). Теперь главной целью психодиагностики признается обеспечение полноценного психического и личностного развития. Разумеется, психодиагностика делает это доступными ей способами, т. е. стремится разрабатывать такие методы, которые позволяли бы оказывать помощь в развитии личности, в преодолении возникающих трудностей и т.д. Главной целью психодиагностики становится создание условий для проведения прицельной коррекционно-развивающей работы, выработки рекомендаций, проведения психотерапевтических мероприятий и т.д.

Н.Ф.Талызина так сформулировала основные функции психодиагностики в образовании на современном этапе: "Она теряет свое дискриминационное назначение, хотя и сохраняет в определенных пределах прогностическую роль. Главной ее функцией должна быть функция определения условий, наиболее благоприятствующих дальнейшему развитию данного человека, помощь при разработке программ обучения и развития, учитывающих своеобразие наличного состояния его познавательной деятельности" [Талызина Н.Ф. - 1981. - С. 287]. Таким образом, результаты психодиагностических испытаний должны служить основой для решения вопросов о целесообразности и направлении психологического вмешательства в процессы развития и обучения человека.



Контрольные вопросы и задание

1. Назовите основные функции психодиагностики в системе высшего образования.
2. Как влияли общественное мнение и политическая ситуация на Западе и в России на тенденции развития психодиагностики и ее использование в образовании?
3. За что чаще всего критикуются тесты интеллекта?
4. Зависит ли рост показателей умственного развития студентов в процессе обучения от стартового уровня интеллекта?
5. В чем состоит тенденция к гуманизации психодиагностики?

6.5. ПСИХОДИАГНОСТИКА КАК СПЕЦИАЛЬНЫЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ МЕТОД

Выше было сказано, что отличие психодиагностики от других психологических методов состоит в направленности на измерение индивидуальных различий между людьми. Но эти цели могут достигаться только собственно психодиагностическими методиками, удовлетворяющими определенным требованиям оценки их валидности, надежности, репрезентативности. Одним из основных таких требований является обоснование того, что используемая для сравнения индивидуальных свойств психологическая шкала не изменяется при ее применении к разным субъектам. Это означает, что при анализе результатов применения методики – получении с ее помощью эмпирических данных на нормативных выборках – установлены определенные закономерности в расположении индивидуальных показателей по отношению друг к другу. Свойства полученной "психологической линейки" могут существенно отличаться, и эти отличия позволяют классифицировать психологические измерения как соответствующие следующим шкалам: классификации, порядка, интервалов, отношений (см. п. 6.6). Предполагается также, что вариабельности подвержены не только измеряемые психологические признаки, но и значения делений на самой шкале, полученной путем субъект-субъектных сравнений. Психометрическое обоснование психодиагностических методов включает поэтому данные о процедурах, контролирующих степень "растяжимости" полученной "линейки", т. е. вариативности в самой измерительной системе.

Другие психологические методы – психологическое наблюдение, психологический эксперимент, экспертные оценки – также могут поставлять эмпирические данные об индивидуальных различиях между людьми. И эти данные используются в схемах постановки психологического диагноза. Но по отношению к названным методам реализуются другие схемы рассуждений, соответствующие логике проверки исследовательских психологических гипотез. Общим остается, однако, стремление психологов приблизить свой диагноз к такому, который был бы поставлен при использовании максимально валидных и надежных методических процедур.

Валидность психодиагностической методики – это комплекс показателей, отражающих разные аспекты оценки ее соответствия (или адекватности) как диагностической процедуры той психологической реальности или тем психологическим конструктам, измерение которых предполагается. По определению видного американского тестолога А. Анастаси, "валидность теста – понятие, указывающее нам, что тест измеряет и насколько хорошо он это делает"



[Анастаси А. – 1982. – Т. 1. – С. 126]. Таким образом, валидность свидетельствует о том, пригодна ли методика для измерения определенных качеств, особенностей и насколько эффективно она это делает. В первом понимании валидность характеризует сам измерительный инструмент, и проверка этого аспекта валидности называется теоретической валидизацией. Проверка второго аспекта валидности называется прагматической (или практической) валидизацией. Теоретическая валидность дает информацию о степени измерения методикой теоретически выделяемой черты (например, умственного развития, мотивации и т.д.).

Наиболее распространенным способом определения теоретической валидности методики является конвергентная валидность, т. е. сопоставление данной методики с авторитетными родственными методиками и доказательство наличия значимых связей с ними. Сопоставление с методиками, имеющими другое теоретическое основание, и констатация отсутствия значимых связей с ними называется дискриминантной валидностью. Если референтных методик не существует, то только постепенное накопление разнообразной информации об изучаемом признаке, анализ теоретических предпосылок и экспериментальных данных, длительный опыт работы с методикой позволяют раскрыть ее психологический смысл.

Другой вид валидности – прагматическая валидность – проверка методики с точки зрения ее практической значимости, эффективности, полезности. Для проведения такой проверки, как правило, используются так называемые независимые внешние критерии, т.е. показатели проявления изучаемого свойства в жизни. Среди них могут быть успеваемость, профессиональные достижения, достижения в различных видах деятельности, субъективные оценки (или самооценки). При подборе внешнего критерия необходимо соблюдать принцип его релевантности изучаемому методикой признаку, т. е. между диагностируемым свойством и жизненно важным критерием должно быть смысловое соответствие. Если, например, методика измеряет особенности развития профессионально важных качеств, то для критерия необходимо найти такую деятельность или отдельные операции, где именно эти качества реализуются.

Что касается величин коэффициентов валидности, то они по разным причинам всегда ниже, чем коэффициент надежности. По мнению ведущих психодиагностов, низким признается коэффициент валидности порядка 0,20-0,30, средним – 0,30 – 0,50, высоким – выше 0,60.

Степень соответствия получаемых с помощью диагностического средства эмпирических данных тому конструкту, который описывает предполагаемую (латентную) психологическую переменную, определяется как конструктивная валидность методики.

Степень соответствия тем заданий (содержания "пунктов" в тесте) сфере диагностируемых психических свойств характеризует содержательную валидность методики.

Психодиагностические методики могут быть направлены как на выявление актуального уровня эмпирических составляющих, или "признаков", подводимых под то или иное понятие (диагностируемой латентной переменной), так и на прогноз степени представленности выявляемых свойств в практических видах деятельности или изменений признаков в будущем.

Текущая валидность в узком смысле – это "установление соответствия результатов валидизируемого теста независимому критерию, отражающему состояние исследуемого тестом качества в момент проведения исследования" [Бурлачук Л. Ф., Морозов С. М. – 1989. – С. 29]. Этот критерий может быть как внешним, например успешность субъекта в определенном виде деятельности или принадлежность к той или иной группе испытуемых, так и психологическим, но связанным с использованием другой методики.



Прогностическая валидность характеризует не степень соответствия на уровне актуально измеряемого психического свойства, а возможность предсказания какой-то другой – второй переменной по показателям или "признакам" выраженности первой, собственно диагностируемой переменной.

Ретроспективная валидность определяется на основе критерия, отражающего событие или состояние качества в прошлом. Она также может свидетельствовать о предсказательных возможностях методики.

Надежность – составляющая оценки свойств психодиагностической методики, отражающая степень точности измерения и стабильности результатов с точки зрения контроля разных источников вариативности психологических показателей: вариативности самого измеряемого свойства; вариативности данных в силу множественных соответствий латентного свойства и эмпирических "признаков"; устойчивости самой шкалы в контексте процедурных компонентов методики; возможности получения сходных результатов в другое время или подверженности изменениям со стороны других процессов и свойств (например, противостояния разных пунктов опросника фактору "социальной желательности" ответа).

Известный специалист в области психодиагностики К. М. Гуре-вич предлагает выделять три типа надежности: надежность самого измерительного инструмента, стабильность изучаемого признака и константность, т.е. независимость результатов от личности экспериментатора [Гуревич К.М. – 1975. – С. 162 – 176]. С учетом этого следует различать и показатели, характеризующие тот или иной тип надежности, называя их соответственно коэффициентами надежности, стабильности или константности. В таком порядке следует проводить проверку методик: вначале следует проверить инструмент измерения, затем выявить меру стабильности изучаемого свойства и только после этого перейти к критерию константности.

Качество методики определяется тем, насколько хорошо она составлена, насколько однородна, что свидетельствует о ее направленности на диагностику одного и того же свойства, признака. Для проверки надежности инструмента по показателю однородности (или гомогенности), как правило, используют метод "расщепления". Для этого все задания психодиагностического инструмента делятся на четные и нечетные (по нумерации), отдельно обрабатываются, а затем подсчитываются коэффициенты корреляции между этими рядами. Об однородности методики свидетельствует отсутствие существенной разницы в успешности решения выделенных частей, что выражается в достаточно высоких коэффициентах корреляции – не ниже 0,75 – 0,85. Чем выше эта величина, тем однороднее методика, тем выше ее надежность. Существуют специальные способы увеличения надежности разрабатываемого метода [Анастаси А. – 1982].

Для проверки стабильности изучаемого признака используется метод, получивший название "т е с т – р е т е с т", который заключается в проведении повторного психодиагностического испытания той же выборки испытуемых через определенный промежуток времени, вычислении коэффициента корреляции между результатами первого и второго испытания. Этот коэффициент и представляет собой показатель стабильности исследуемого признака. Как правило, повторное обследование проводится через несколько месяцев (но не более полугода). Нельзя проводить повторное испытание слишком быстро после первого, поскольку есть опасность, что испытуемые будут воспроизводить свои ответы по памяти. Однако этот срок не может быть слишком большим, поскольку в этом случае возможно изменение, развитие самой исследуемой функции. Коэффициент стабильности считается приемлемым в том случае, когда его величина не ниже 0,80.

Коэффициент константности определяется путем корреляции результатов двух психодиагностических испытаний, проведенных на одной и той же выборке испытуемых с соблюдением идентичности условий, морозными экспериментаторами. Он должен быть не ниже 0,80.



Таким образом, качество любой психодиагностической методики зависит от степени ее стандартизованности, надежности и валидности. При разработке любой диагностической методики ее авторы должны проводить соответствующую проверку и сообщать в руководстве к ее применению полученные результаты.

Не следует путать уровень психометрического обоснования психодиагностической методики и вид, или метрику, построенной психологической шкалы, отражающей уровень результатов измерения. Качественные данные, соответствующие описательным или – в лучшем случае – классификационным параметрам представления диагностируемых психических свойств, не обязательно будут свидетельствовать о меньшей надежности методики, чем в случае получения количественных показателей. Качественные характеристики позволят отнести испытуемых – как обследуемых субъектов или классифицируемых "объектов" – к той или иной группе; условием является, однако, возможность полного охвата в этих предполагаемых группах всех признаков классификации. Количественные характеристики позволяют не только сопоставлять людей между собой уже по их принадлежности к разным группам (или классам признаков), но и установить порядок их расположения друг за другом с точки зрения выраженности диагностируемого признака (порядковая шкала) или осуществить сравнения, на сколько единиц или во сколько раз тот или иной признак более или менее выражен у одного субъекта по сравнению с другим, что позволяют определить шкала интервалов и шкала отношений (см. п. 6.6).

Контрольные вопрос и задания

1. Назовите различные виды теоретической и прагматической валидно-сти тестов.
2. Перечислите основные виды надежности высокоформализованных психодиагностических процедур и методы их измерения.
3. От каких факторов зависят валидность и надежность психодиагностических методик?

6.6. КОРРЕЛЯЦИОННЫЙ ПОДХОД КАК ОСНОВА ПСИХОДИАГНОСТИЧЕСКИХ ИЗМЕРЕНИЙ

Психодиагностические средства, разработка которых основывается на использовании психометрических процедур оценки надежности и валидности, обычно предполагают их подкрепленность проверкой статистических гипотез о связях между выборочными значениями переменных. То есть в основе их разработки лежит корреляционный подход, предполагающий исследовательские схемы сопоставления групп лиц, отличающихся по тому или иному внешнему критерию (возраст, пол, профессиональная принадлежность, образовательный ценз), или сопоставления различных показателей, полученных для одних и тех же лиц разными методическими средствами или в разное время (при повторном тестировании, по схеме "до – после" осуществления какого-то воздействия и т.д.).



Мерами связи являются коэффициенты ковариации и корреляции. Статистические гипотезы формулируются как гипотезы об отсутствии связи между выборочными значениями переменных, о равенстве коэффициентов какой-то величине (например, нулю, что не равнозначно понятию нулевой корреляции) или между собой.

При проверке корреляционных гипотез открытым остается вопрос о том, какая из двух переменных влияет на другую (или ее детерминирует). Именно это обстоятельство ограничивает возможности прогноза, т. е. обоснованного предсказания значений величин на одной психологической шкале по данным измерения других (переменных). Например, можно выявить положительную связь между показателями теста, измеряющего умственный возраст, и академической успеваемостью. Обе переменные как бы равноправны в этой ковариации, т. е. отклонения от среднего (как выборочного показателя меры центральной тенденции) в двух рядах показателей сопутствуют по величине друг другу. Это наглядно представляют в виде вытянутого облака точек на диаграмме рассеивания. В ней оси X и Y обозначают величины, соответствующие двум психологическим переменным, а каждая точка представляет конкретного субъекта, характеризующегося одновременно двумя показателями (уровнем умственного развития и академической успеваемостью). Но содержательно разными являются задачи: прогнозировать успеваемость по показателю психологического теста и прогнозировать возможную величину умственного развития, зная показатель успеваемости. Решение каждой из этих задач предполагает, что исследователем принимается решение о направленности связи, т. е. о том, какой показатель является определяющим.

Для показателей, измеренных в разных психологических шкалах, используются адекватные этим шкалам коэффициенты корреляции [Гласс Дж., Стенли Дж. – 1976]. Психологические свойства могут быть измерены в следующих шкалах: 1) наименований, где разные элементы (психологические показатели) могут быть приписаны к разным классам, поэтому второе название этой шкалы – шкала классификации; 2) порядка, или ранговая шкала; с ее помощью определяют порядок следования элементов друг за другом, но неизвестным остается деление на шкале, а значит, нельзя утверждать, на сколько один человек отличается по тому или иному свойству от другого; 3) шкала интервалов (например, коэффициент интеллекта – IQ), на основе использования которой можно не только установить, у какого субъекта то или иное свойство более выражено, но и на сколько единиц оно более выражено; 4) шкала отношений, с помощью которой можно указать, во сколько раз один измеряемый показатель больше или меньше другого. Однако таких шкал в практике психодиагностики практически нет. Межиндивидуальные различия описываются в лучшем случае шкалами интервалов.

Коэффициенты корреляции отличаются от других мер связи – коэффициентов ковариации – видом их представления: все они расположены в интервалах от 0 до +1 и -1. Соответственно по величине коэффициента корреляции судят о силе связи между измеренными психологическими переменными. Однако при решении задачи прогноза (например, судить об успеваемости по величине умственного возраста или наоборот) переменные перестают быть равноправными. Коэффициенты корреляции не могут служить основанием прогноза в том смысле, что установление направленности влияния переменной – как детерминирующей другую – подразумевает установление коэффициентов регрессии. В них величины регрессии X по Y и Y по X будут отличаться между собой. Следует также заметить, что нельзя путать разные виды прогноза: предсказание в каком-то временном интервале для конкретного индивида и предсказание разбросов "срезовых" показателей для групп.

Наконец, специальные проблемы будет решать прогноз, подразумевающий оценку по внешнему критерию: например, вероятности попадания в группы хорошо или плохо справляющихся с работой лиц, которые были первоначально разделены по психологическому тесту на более и менее успешных (при этом предполагается обоснованность измерения конкретного свойства в качестве способствующего



успешному выполнению того вида деятельности, о котором идет речь как о "работе) .

Контрольные вопросы и задание

1. Что такое корреляция и в каких пределах изменяется коэффициент корреляции?
2. Можно ли путем подсчета коэффициентов корреляции делать вывод о причинно-следственных связях между переменными?
3. Назовите 4 типа шкал, используемых в психологических измерениях.

6.7. КЛАССИФИКАЦИИ ПСИХОДИАГНОСТИЧЕСКИХ МЕТОДОВ

6.7.1. Номотетический и идеографический подходы

При тех или иных попытках анализа межиндивидуальных различий важным оказывается методологическая позиция, реализованная при построении психодиагностической методики: измеряется индивидуальная выраженность всех тех параметров, сквозь призму которых исследователь рассматривает каждого испытуемого, или же выявляются, в первую очередь, именно те свойства, которые присущи только конкретному лицу (и не следует его рассматривать сквозь призму переменных, выявленных для других людей). В первом случае говорят о номотетическом подходе, а во втором – об идеографическом. Последовательная реализация номотетического подхода представлена при использовании нормативного тестирования. "Нормой" здесь выступает выборка испытуемых, данные которой вошли в схемы корреляционного анализа определенных заранее психологических шкал и критериев. Индивидуальный показатель при нормативном тестировании означает положение индивидуума как точки на общем континууме результатов, представляющих распределение показателей на всей нормативной выборке. Если использована множественная система показателей, то выявляется индивидуальный профиль, на котором столько точек, сколько шкал (или факторов) выявляет тест.

Такой способ реализуется только при условии решения задач количественной оценки диагностируемого показателя и выработки предварительных нормативных данных. Это также включает ряд допущений (например, в виде распределения выборочных показателей, о степени независимости разных показателей и т.д.).

Идеографический подход реализуется обычно при использовании менее формализованных методик, чем нормативное тестирование. Например, в результате беседы, интервью или при наблюдении за человеком в разных условиях психолог может сделать выводы о выраженности у него познавательного отношения к миру, представленности других видов мотивации, его ценностных ориентациях. Полученный психологический портрет может не включать при этом указания о том, как соотнести (на уровне представленности разных качеств и количественно) обсуждаемые индивидуальные показатели с какими-либо нормативными характеристиками других людей.



Иной способ психодиагностики разработан при реализации средств критериально-ориентированного тестирования [Гуревич К. М. – 1982]. В этом подходе принимается во внимание, что индивидуальные психологические свойства могут оцениваться не только по тому, как они "разбросаны" в той или иной выборке людей, но и по тому, насколько соответствуют индивидуальные показатели тем социально выработанным критериям, которые могут быть фиксированы в виде внешне заданных требований или критериальных норм. Степень приближения индивида к заданной планке, т. е. к социально одобренному нормативу, и будет отличать его от другого индивида.

В этом же контексте следует рассматривать развернувшиеся в последние годы острые дискуссии по поводу правомерности использования понятия "норма" как некоторого среднего показателя для данной выборки. Действительно, критерий сравнения по нормам, полученный путем объединения разных выборок (например, дети определенного возраста, но проживающие в разных регионах, отличающихся укладом жизни, социально-экономическим статусом), игнорирует влияние различных условий на развитие людей. Это, в первую очередь, условия обучения. Представление тестовых психодиагностических данных в виде баллов, кривой распределения затрудняет качественный анализ и выявление влияния условий на развитие человека. Норма характеризует выборку или популяцию, но не раскрывает действительных требований к человеку как сложившемуся или складывающемуся члену общества и может не совпадать с нормальными требованиями к нему. А эти требования не случайны, они возникают из общественной практики, вытекают из нее. В качестве критерия, ориентируясь на который можно сравнивать результаты психодиагностического обследования, целесообразнее использовать так называемый социально-психологический норматив (CUE) [Гуревич К. М. – 1982. – С. 9 – 18].

В сжатом виде СПИ можно определить как систему требований, которую общество на определенном этапе своего развития предъявляет каждому из его членов. Это могут быть требования к умственному, эстетическому, нравственному развитию человека. Чтобы жить в обществе, человек должен отвечать требованиям, которые к нему предъявляются, причем процесс этот является активным – каждый стремится занять определенное положение в своей социальной общности, группе (например, подростки, входящие в неформальные объединения разного типа, чтобы не быть отторгнутыми, принимают и "присваивают" не только манеру поведения, общения, но и ценности, нравственные нормативы и другие атрибуты, принятые в сообществе).

Требования общества к личности могут быть закреплены в форме правил, предписаний, обычаев, требований взрослых к детям и т.д. Таким образом, содержание СПИ вполне реально, оно присутствует в образовательных программах, в квалификационных профессиональных характеристиках, общественном мнении, мнении педагогов, воспитателей.

В качестве точек отсчета могут быть использованы и другие критерии, например возрастные нормы, критерии выполнения деятельности и др.

Следует учесть, что каждый из названных подходов (номотетический и идеографический) возможен при использовании разных типов психологических показателей. Нет также предопределенности, каким областям психологической реальности более адекватны те или иные подходы. Но можно говорить о степени разработанности психологических теорий, подкрепляющих применимость того или иного подхода при создании психологического инструментария.



Контрольные вопросы

1. Укажите основные особенности номотетического и идеографического подходов в психодиагностике.
2. Чем различаются понятия "норма" и "социально-психологический норматив"?

6.7.2. Типы психологических показателей

Одним из наиболее известных примеров рассмотрения психодиагностических методов с точки зрения разницы в типе эмпирических данных, т. е. с точки зрения связи психологических показателей со способом их получения исследователем, является классификация Р. Кеттелла.

Он предложил отличать такие типы данных: L, T и Q Эта маркировка идет от английских названий:

L - life record (факты жизни), T - test (проба, испытание) и Q - questionnaire (опросник).

L-данные являются жизненными документами (например, анамнестического характера), они или были получены в более ранних исследованиях, или их предоставляет сам испытуемый (либо описывающие события его жизни другие люди) в ходе актуально проводимого исследования. Не важно, каким конкретно методическим приемом эти данные были получены - в результате беседы, внешнего наблюдения, анализа самоотчетов, опроса, свидетельств других людей и т.д. Общим их радикалом является то, что это свидетельства прошлого, фиксация в той или иной форме продуктов прошлой психической деятельности (испытуемого, пациента или клиента). Таким образом, они могут быть оценены только как исторические документы, хотя в принципе могут быть получены неоднократно. Соответственно при их диагностической интерпретации психолог должен реализовать какие-то нормативы анализа документов.

Например, он должен предполагать такой случай, когда отсутствие "признака" не означает отсутствие самого латентного свойства. Отсутствие признака на уровне "забывания" событий или отказа испытуемого признавать за собой те или иные поступки может означать как действительную несвойственность их этому человеку, так и то, что предполагаемое событие имело место, но сознательно опускается испытуемым (или неосознанно "забывается"). Сам факт умолчания может свидетельствовать об особой значимости этого события в жизни человека или об условиях получения данных, при которых упоминание о нем становится по какой-то причине для субъекта невозможным.

Австралийские преподаватели психологии Белл и Стэйнс [Bell Ph., Staines Ph. - 1981] приводят классический пример ошибки умозаключений психолога, не утруждающего себя формулировкой вопросов о том, как можно интерпретировать те данные, проверка которых в контролируемых условиях не доступна исследователю. Психолог обратился к студентам в группе с просьбой ответить на вопрос, читают ли они журнал "Плэйбой". Ответы испытуемых были отрицательными. У исследователя при этом имелись две возможности оценки этих ответов. Первая: испытуемые не признались в том, что они читали журнал "Плэйбой". Вторая: они действительно не читали этого журнала, т. е. не интересовались им. Поправка



на социальную желательность, а в данном примере на нежелательность ответа "да, читал", совершенно необходимо должна быть представлена в том же ряду гипотез, которые исследователь будет обсуждать на основании полученных данных.

T- и Q-данные имеют то общее свойство, что они получены в актуально проводимом исследовании, т.е. психолог может осуществлять какие-то формы контроля при их фиксации. Оставаясь документами, эти данные могут быть перепроверены путем продолжения сбора эмпирического материала. Таким образом, они в отличие от L-данных допускают анализ по схемам, предполагающим возможность их повторного воспроизводства. Повторное тестирование как раз и представляет случай такого воспроизводства с целью оценки временной стабильности как компонента надежности теста.

Так, например, психолог может обратиться к коллегам преподавателя или к студентам с целью опроса о предпочитаемых стилях общения, получить сведения о частоте фиксируемых официально опозданий на занятия или получить иные сведения после того, как эти события имели место. Допустим, он нацелен на сопоставление этой переменной с показателями другой – например с показателями стиля разрешения проблемных ситуаций. Немецким психологом Г. Крампеном разрабатывается направление, в котором способы разрешения таких ситуаций преподавателем высшей школы сопоставляются с различными способами получения T- или Q-данных. Квазиэкспериментальный метод сопоставления разных групп преподавателей, подобранных в соответствии с диагностируемыми у них проявлениями мотивации, особенностями целевой регуляции, уровнями генерализации самоконтроля действий и состояний и т.д., позволяет при этом обосновывать прикладную значимость используемых диагностических средств.

Отличие T-данных, по Кеттеллу, заключается в том, что они являются результатами тестов, в которых фиксируются некоторые показатели достижения. "Достиженческие" показатели операционализируются разными методическими процедурами, но в целом предполагают учет поведенческих, психофизиологических или иных индикаторов, рамки вариабельности которых могут быть лишь незначительно изменены сознательной рефлексией испытуемого. Эти данные иногда понимают как формы "реактивного" поведения испытуемого. Однако исследования последних лет демонстрируют наличие активности испытуемого уже на уровне сенсорно-перцептивных процессов. Тем больше возражений вызывает метафора "реактивности" испытуемого, когда речь идет о произвольном уровне регуляции психической деятельности или деятельности предметной.

Другой особенностью тестовых данных следовало бы назвать их дифференциально-психологический характер. То есть они предполагают сопоставление достижений испытуемого (будь то решение мыслительной задачи или задачи двигательной) с показателями достижений других людей в тех же ситуациях и, предположительно, с той же мотивацией участия в психологических опытах.

Но один аспект сопоставления T- и Q-данных все же следует отметить. Это их отношение к психологическим конструктам, по отношению к которым сбор эмпирических данных выступает средством их конкретизации, операционализации и измерения. Рассмотрим в качестве примера конструкт "мотивации достижения" (и его противоположный полюс "мотивация избегания неудач"). В психологии разработано множество методик, диагностирующих или измеряющих выраженность "потребности в достижении". В частности, была проведена работа по сопоставлению 40 методик, подразделяемых на два класса – проективных, использующих неопределенную стимуляцию, и опросников [Fineman S. – 1977]. Результаты, получаемые методиками этих двух разных классов, оказываются малосопоставимыми. Причина, в первую очередь, в том, что они вскрывают два разных пласта "мотивации достижения" – более и менее осознанной. Если опросники прямо апеллируют к самосознанию испытуемого, т.е. являются стандартизованными процедурами самоотчетов, то проективные методики вскрывают



более глубокие и менее осознаваемые уровни потребностно-мотивационной сферы человека.

Данные, получаемые с помощью проективных методик, нельзя назвать Т-данными в частности из-за того, что они предполагают последующее толкование исследователем тех толкований, которые дает сам испытуемый применительно к заданному неопределенному стимульному материалу. Эта "двухэтажность" процессов интерпретации делает переход от эмпирических данных, получаемых с помощью проективных методик, к используемым психологическим конструктам наиболее сложным [Соколова Е.Т. – 1980].

Контрольные вопросы

1. По каким критериям выделяются различные типы психологических показателей?
2. В каких случаях признак некоторого латентного свойства может не зафиксироваться диагностической методикой, хотя само латентное свойство присутствует?
3. Почему результаты проективных тестов не относятся к Т-данным?

6.7.3. Тесты интеллекта

В возрастной и педагогической психологии особое внимание уделялось проблемам развития мышления учащегося. Однако в психологическом инструментарии диагностика особенностей мышления уступает место более разработанной проблематике тестирования интеллекта. Под интеллектом при этом понимают, во-первых, более широкий контекст познавательных процессов и умений (в том числе особенности памяти, скоростные и динамические свойства при решении задач и т.д.) и, во-вторых, операционализацию диагностируемой психологической реальности в способах ее измерения. В результате утративания такой позиции было даже сформулировано утверждение, что интеллект – это то, что измеряют тесты.

Первоначально тесты интеллекта как вербальные средства диагностики уровня умственного развития, измеряющие индивидуальные отличия в использовании знаний и умений, были разработаны для нужд отбора детей, не справляющихся с общеобразовательной программой. Они известны по имени одного из первых авторов А. Бине и используются в модифицированном варианте до сих пор (с изменением психометрических процедур их конструирования и самого предметного материала заданий). Позже получили распространение так называемые тесты действия и невербальные тесты.

После ряда нововведений в созданные в начале прошлого века шкалы Бине, предпринятых Л. Терменом (США) и его коллегами, эти шкалы стали применяться для измерения индивидуально-психологических особенностей нормальных детей с целью ранжирования и классификации их по изучаемым признакам. Главной функцией этих тестов становится не отбор умственно отсталых, а сравнение



испытуемых между собой и нахождение их места в изучаемой выборке по выраженности интеллектуального развития. В психодиагностику прочно вошло понятие коэффициент интеллектуальности (IQ) в качестве основного и достаточно стабильного показателя умственного развития. Этот коэффициент вычислялся на основе диагностического обследования путем деления так называемого "умственного возраста" (по числу выполненных заданий теста) на хронологический, или паспортный, возраст и умножения полученного частного на 100. Величина выше 100 говорила о том, что испытуемый решал задания, предназначенные для более старшего возраста, если IQ оказывался ниже, делался вывод о том, что испытуемый не справляется с соответствующими его возрасту заданиями. С помощью специального статистического аппарата вычислялись границы нормы, т.е. те значения IQ, которые свидетельствовали о нормальном интеллектуальном развитии человека определенного возраста. Эти границы располагались от 84 до 116.

Если IQ получался ниже 84, это рассматривалось как показатель низкого интеллекта, если выше 116 – как показатель высокого интеллектуального развития. За рубежом, особенно в США, тесты интеллекта получили очень широкое распространение в системе народного образования. При поступлении в учебные заведения разного типа и на работу тесты используются как обязательный инструмент в арсенале методик практического психолога.

Среди наиболее известных тестов интеллекта, использующихся отечественными психологами, можно назвать тесты Д.Векслера, Р.Амтхауера, Дж.Равена, Стэнфорд-Бине. Эти тесты имеют хорошую надежность и валидность (хуже со стандартизацией на нашей популяции), однако у них есть ряд недостатков, снижающих их эффективное использование. Главным из них является неотчетливость их содержательного наполнения. Авторы тестов не объясняют, почему включают те или иные понятия, логические отношения, графический материал. Они не стремятся доказать, должны ли люди определенного возраста и уровня образования владеть задаваемыми тестом интеллектуальными навыками, знать отобранные слова, термины. В некоторых случаях, несмотря на то что проводится адаптация тестов для российской выборки, остаются задания, отдельные термины, которые менее понятны людям, выросшим в нашей культуре.

Для преодоления этих недостатков традиционных тестов коллективом сотрудников Психологического института РАО был разработан Школьный тест умственного развития – ШТУР, построенный на новых принципах [Психологическая... – 1990]. Тест предназначался для учащихся 7 – 9-х классов, однако хорошо зарекомендовал себя и в работе с абитуриентами при приеме в высшие учебные заведения. Тем же коллективом авторов (М. К. Акимова, Е. М. Борисова, К.М.Гуревич, В.Г.Зархин, В.Т.Козлова, Г.П.Логинова, А.М.Раевский, Н. А.Ференс) был создан специальный Тест умственного развития для абитуриентов и старшеклассников – АСТУР. Тест включает 8 субтестов: 1. Осведомленность. 2. Двойные аналогии. 3. Лабильность. 4. Классификации. 5. Обобщение. 6. Логические схемы. 7. Числовые ряды. 8. Геометрические фигуры.

Все задания теста составлены на материале школьных программ и учебников и предназначены для изучения уровня умственного развития выпускников средней школы. При обработке результатов тестирования можно получить не только общий балл, но и индивидуальный тестовый профиль испытуемого, свидетельствующий о приоритетном овладении понятиями и логическими операциями на материале основных циклов учебных дисциплин (общественно-гуманитарного, физико-математического, естественно-научного) и преобладании вербального или образного мышления. Таким образом, на основе тестирования можно прогнозировать успешность последующего обучения выпускников в учебных заведениях разного профиля. Наряду с особенностями умственного развития тест позволяет получить характеристику скорости протекания мыслительного процесса (субтест "лабильность"), что является свидетельством наличия у испытуемого определенной выраженности свойств нервной системы (лабильность – инертность). Ниже приводятся примеры субтестов, входящих в тест АСТУР.



1. Осведомленность. От испытуемого требуется правильно дополнить предложение из пяти приведенных слов, например: "Противоположным к слову "отрицательный" будет слово - а) неудачный, б) спорный, в) важный, г) случайный, д) положительный".

2. Двойные аналогии. Испытуемому необходимо определить логические отношения, существующие между двумя понятиями, при условии, что в обеих парах по одному понятию пропущено. Необходимо подобрать пропущенные понятия таким образом, чтобы между первым словом задания и первым словом одной из данных на выбор пар было такое же соотношение, как между вторым словом задания и вторым словом этой же пары. Например:

"Стол: х = чашка: у

- а) мебель - кофейник
- б) обеденный - посуда
- в) мебель - посуда
- г) круглый - ложка
- д) стул - пить "

Правильным ответом будет "мебель - посуда".

3. Лабильность. В субтесте требуется в очень короткий период времени быстро и без ошибок выполнить ряд простых указаний, например, таких: "Напишите первую букву своего имени и последнюю букву названия текущего месяца".

4. Классификации. Даются шесть слов. Среди них нужно найти два, только два, которые можно объединить по какому-то общему признаку. Например: "а) кошка, б) попугай, в) дог, г) жук, д) спаниель, е) ящерица". Искомые слова будут "дог" и "спаниель", поскольку их можно объединить по общему признаку: и то и другое слово обозначает породу собак.

5. Обобщение. Испытуемому предлагаются два слова. Нужно определить, что между ними общего (найти наиболее существенные признаки для обоих слов) и записать это понятие в бланк для ответов. Например, "дождь - град". Правильным ответом будет слово "осадки".

6. Логические схемы. Испытуемому предлагается расположить в логическую схему от общего к частному несколько понятий. То есть требуется построить "дерево" логических отношений, обозначив место каждого понятия соответствующей буквой, а отношения между ними - стрелкой. Например:

"а) такса, б) животное, в) карликовый пудель, г) собака, д) жесткошерстная такса, е) пудель".

7. Числовые ряды. Предлагаются числовые ряды, расположенные по определенному правилу. Необходимо найти два числа, которые были бы продолжением соответствующего ряда.

Например: "2468 10 12 ? ?"

В этом ряду каждое последующее число на 2 больше предыдущего. Поэтому следующие числа будут 14 и 16.

8. Геометрические фигуры. Этот субтест диагностирует особенности пространственного мышления испытуемых и включает разнообразные задания на понимание чертежей, определение геометрических фигур по разверткам и др.



Проведення тесту займає около полутора часов. Тест перевірений на надійність і валідність.

Апробація тесту на виборках абітурієнтів трьох вищих навчальних закладів підтвердила його придатність для відбору студентів на різні факультети. Тестування було проведено з абітурієнтами фізико-математичного факультета педагогічного інституту, лікувального факультету медичного інституту і гуманітарного коледжу. Оказалось, що перші краще всього виконували завдання фізико-математичного циклу тесту, вторі – завдання природознавчого циклу і останні – завдання суспільно-гуманітарного циклу. При цьому коефіцієнт кореляції, що відображає ступінь зв'язу між результатами тестування по тесту в цілому і величинами набраних балів, був рівний 0,70 при рівні значимості 0,001. Все це підтверджує правомірність використання АСТУР як одного з іспитів для відбору студентів на різні факультети вищих навчальних закладів.

Для різних вікових груп, в тому числі і для дорослих, крім вербальних широко використовуються як окремі невербальні шкали інтелекту, так і самостійні невербальні тести, наприклад матриці Равена. Для потреб відбору в армію в США були розроблені паралельні вербальні і невербальні форми тестів інтелекту (з урахуванням неграмотних дорослих). "Фактично більшість тестів інтелекту в основному вимірює вербальні здібності і в якій-то мірі здатність оперувати числовими, абстрактними і різними символічними відносинами" [Анастасі А. – 1982. – Т. 2. – С. 256].

Поняття "умствение тести" належить Дж. Кеттеллу, продовжившему розробку ідеї Ф. Гальтона о можливості психологічного вимірювання з допомогою приписування чисел операціям розуму. В тестах Бине – Симона використано уже інше поняття – "умственне розвиток".

Все ще залишається відкритим питання про зв'язи коефіцієнта інтелектуальності з засвоєними когнітивними вміннями і природними, т.е. спадково заданими особливостями функціонування когнітивних процесів, і о можливостях його трактування як показателя умственного розвитку. Однак чітке уявлення значення кількісного індексу як дозволяючого розподіляти випробуваних на загальній шкалі з рівними інтервалами і критеріальним значенням 100 (при рівності умственного віку паспортному їх відношення рівно одиниці, або 100 %) робить його зручним психодіагностичним засобом при всій розпливчатості трактувань тих внутрішніх психологічних властивостей, які забезпечують випробуваному успішність виконання завдань. Так, конкуруючої трактуванням є розуміння тестування інтелекту як варіанта тестування загальних здібностей.

Зв'язок з конструктом здібностей задано тим обставиною, що досягнутий рівень інтелекту забезпечує суб'єкту потенціал рішення ряду завдань і виконання різних видів діяльності, передбачаючих інтелектуальну орієнтацію.

Після того як спочатку Ч. Спірменом, а потім і різними дослідниками для виявлення структури зв'язей між показателями індивідуального виконання завдань став використовуватися факторний аналіз (як прийом багатовимірного статистичного аналізу кореляційних зв'язей), тестування інтелекту стало включати ряд "само собою розуміючихся" передположень. По-перше, це передположення о існуванні загального фактора, що визначає успішність виконання ряду завдань. Він був названий генеральним фактором (фактором g). Фактор, передположително сприяючий успішному виконанню ряду завдань, відносимих до різних класів або видів, стали називати груповим фактором. Специфічні фактори розглядалися як внутрішні умови, пов'язані



с проявлением латентных переменных, способствующих выполнению именно данного вида задач.

Во-вторых, это предположение о том, что под "тестами способностей" следует понимать диагностику относительно простых психологических предпосылок успешного выполнения заданий определенных видов; отсюда названия "способность к пространственным представлениям", "мнемическая способность" и т.д. Совокупность этих "простых" компонентов в разрабатываемых комплексных батареях тестов способностей могла давать дифференцированную картину межиндивидуальной вариативности и не затрагивать в то же время свойства интеллекта.

Использование в тестах интеллекта суммарного показателя IQ строится на возможно полном охвате различных простых способностей. В то же время современные исследования интеллектуальных стратегий, напротив, предполагают связь показателей интеллекта с более сложными и высокоуровневыми способами контроля субъектом своей познавательной деятельности. Но в моделируемых ситуациях сложных интеллектуальных решений присутствуют уже не тестовые процедуры, поскольку трудновыполнимой становится задача межиндивидуальных сравнений. Примером может служить исследование стратегического мышления, осуществляемого немецким психологом Д. Дернером на материале так называемых комплексных проблем [Dorner D. - 1992]. Эти проблемы не имеют единственно верного решения и выглядят как задачи на оптимизацию состояния многопараметровых систем. Например, в компьютеризованном варианте им представлена ситуация "Чернобыльская авария", в которой заданы возможности реализации разных вариантов интеллектуального разрешения проблемы оптимизации состояния атомной электростанции после аварии.

Большинство тестов, разработанных в 20-е годы как тесты интеллекта, стали называть тестами способности к учению, поскольку они выявляли комбинацию индивидуально-психологических свойств, обеспечивавших успешность учебной деятельности. В настоящее время особый интерес вызывают тесты обучаемости и так называемые диагностические программы, в которых во время тестирования оцениваются и изменения, связанные с когнитивными приобретениями индивида по ходу выполнения тестовых заданий.

В высшей школе тесты интеллекта могут использоваться для проведения тестирования абитуриентов на стадии их поступления в вуз, для контроля за особенностями умственного развития в ходе обучения, выявления сложностей, затруднений и принятия решения о необходимой работе по коррекции или самокоррекции, для оценки качества самого образования с точки зрения того, насколько оно способствует полноценному умственному развитию молодых людей.

Контрольные вопросы и задание

1. Что измеряют тесты интеллекта?
2. Для решения каких практических задач были впервые созданы тесты?
3. Как определяется коэффициент интеллектуальности и каковы его среднестатистические значения?
4. В чем принципиальное отличие тестов ШТУР и АСТУР от традиционных тестов интеллекта?
5. Дайте определение генерального группового и специфичного факторов, влияющих на успешность решения задач.



6.7.4. Тесты способностей

В отечественной психологии разработка тестов способностей опиралась на подход, предполагавший выявление уровней задатков как природных особенностей, в отличие от актуального владения теми или иными когнитивными умениями.

Диагностика способностей как индивидуально-психологических особенностей человека была направлена на выявление его потенциальной предрасположенности к более успешному выполнению какого-либо определенного вида деятельности или многих видов. Предполагалось, что эти потенциальные возможности человека не связаны прямо с наличными знаниями или умениями, но помогают объяснять легкость или быстроту их приобретения. Хотя постулируется нацеленность тестов способностей на особенности, не связанные с актуальным уровнем интеллектуального развития, сами тесты на интеллект включают задания, предполагающие развитие отдельных способностей: вербальных, пространственных, математических, мнемических и т.д. Поэтому часто общие способности отождествляются с интеллектом. Диагностика способностей как "природных дарований" или "задатков" ориентирована также на проявление их в профессиональных видах деятельности.

Тесты специальных способностей широко используются в практике психологической профориентации. При этом способы их построения оказываются очень разными в связи с тем, что для диагностики психологических компонентов, относимых в большей степени к познавательной или личностной сфере, к уровню осознаваемых личностных и не осознаваемых индивидуальных формально-динамических свойств, используется разный психологический инструментарий.

В зарубежной тестологии принято классифицировать тесты этого типа по двум основаниям: а) по видам психических функций – сенсорные, моторные тесты, б) по видам деятельности – технические и профессионализированные тесты, т.е. соответствующие той или иной профессии (канторские, артистические и т.д.).

Моторные тесты направлены на изучение точности и скорости движений, зрительно-моторной и кинестетически-моторной координации, ловкости движений пальцев и рук, тремора, точности мышечного усилия и др. Для выполнения подавляющего большинства моторных тестов требуются специальная аппаратура, приспособления, но существуют и бланковые методы. Наиболее известны за рубежом тест ловкости Стромберга, тест скорости манипулирования с мелкими предметами Крауфорда и др. В отечественной психологии большую популярность приобрели тесты, разработанные еще в 30-е годы М. И. Гуревичем и Н. И. Озерецким [1930. – Ч. 2]. Для проверки психомоторики испытуемым в быстром темпе предлагалось завязывать узлы, нанизывать бусы, обводить с помощью карандаша сложные фигуры (поочередно каждой рукой и обеими вместе) и др.

Хотя психологическая диагностика другой группы способностей – сенсорных – распространяется на все модальности, стандартизованные методы созданы в основном для изучения особенностей зрения и слуха. Чаще всего это делается в практических целях, когда исследуется, например, зависимость эффективности и качества деятельности от уровня развития сенсорных способностей. Эти тесты разрабатываются для изучения разных характеристик восприятия, например, остроты зрения и слуха, различительной чувствительности, цветоразличения, дифференциации высоты, тембра, громкости звуков и др. Для изучения особенностей зрения применяются специальные таблицы, аппаратура. В изучении



слуха наряду с отдельными пробами большую популярность приобрел тест музыкальной одаренности Сिशора.

Что касается следующей группы способностей – технических, то следует учитывать, что под ними диагносты понимают такие особенности, которые позволяют успешно работать с разнообразным оборудованием или его частями. Показано, что наряду с некоторой общей способностью (технической одаренностью или техническим опытом) существуют независимые факторы: пространственные представления и техническое понимание. Под первыми имеется в виду способность оперировать зрительными образами, например, при восприятии геометрических фигур. Техническое понимание – это способность правильно воспринимать пространственные модели, сравнивать их друг с другом, находить сходства и различия. Первые тесты данного типа требовали от испытуемых умения конструировать, собирать технические приспособления из отдельных деталей.

Современные тесты чаще всего создаются в форме бланковых методик. Например, один из известнейших тестов – тест Беннета включает серии картинок с изображением несложных технических деталей и устройств, а каждая картинка сопровождается вопросом. Для ответа необходимо понимание общих технических принципов, пространственных взаимоотношений и т.п.

Следует иметь в виду, что эта группа тестов направлена главным образом на выявление знаний, опыта, накопленного испытуемым, склонности к работе с техникой – батареи подобных тестов успешно используются при отборе в технические учебные заведения.

Последняя группа способностей – самая представительная, поскольку объединяет способности к самым разным видам деятельности, и она называется группой профессионализованных способностей. В нее включают способности, которые необходимы для конкретных видов деятельности или отдельных профессий (художественные, артистические, математические, конторские и другие способности). Как правило, для каждой группы способностей создаются свои особые тесты. Однако существуют и более общие методы изучения способностей – специальные тестовые батареи. Они направлены на измерение способностей, необходимых в разных видах деятельности, и позволяют человеку ориентироваться в мире профессий.

Наиболее известными являются батарея тестов дифференциальных способностей (ДАТ) и батарея тестов общих способностей (ГАТБ) (аббревиатура приводится в соответствии с английскими названиями). Первая из них создавалась для нужд школы и нашла применение в профессиональной ориентации учащихся. Она включает восемь субтестов, изучающих особенности развития словесного мышления, числовых (счетных) способностей, абстрактного мышления, технического мышления, скорости и точности восприятия, а также умения правильно пользоваться правописанием и строить предложения ("использование языка").

Общее время, необходимое для проведения испытания, превышает 5 часов, поэтому рекомендуется разбивать процедуру на два этапа. Создатели батареи полагали, что полученные с ее помощью данные помогут осуществить прогноз успешности будущей деятельности более дифференцированно, чем это делается с помощью тестов интеллекта. Последующие исследования, проведенные с использованием ДАТ, показали ее высокие прогностические возможности относительно общей и профессиональной подготовки.

ГАТБ была разработана Службой занятости США для проведения профессиональных консультаций в государственных учреждениях. Она широко использовалась в промышленности и армии для размещения кадров по рабочим постам при приеме на работу.

Создатели этой батареи провели предварительный анализ почти 50 тестов, разработанных для разных профессий, и обнаружили, что они во многом



совпадают. Были выделены 9 способностей, которые измерялись всеми проанализированными методиками, и именно для их изучения подобраны задания, входящие в ГАТБ. Это 12 субтестов, измеряющих уровень развития способностей. Диагностика общих умственных способностей осуществляется с помощью трех субтестов: "запас слов", "математическое мышление" и "пространственное восприятие в трехмерном пространстве").

Вербальные способности диагностируются путем заданий на определение синонимов и антонимов (запас слов). Числовые способности изучаются с помощью двух субтестов на вычисления и математическое мышление. Пространственное восприятие анализируется с помощью геометрических разверток. Восприятие формы представлено двумя субтестами, в которых испытуемый сопоставляет различные инструменты и геометрические формы. Скорость восприятия, требующаяся для клерка, представлена парами слов, идентичность которых необходимо установить. Моторная координация проявляется в задании сделать пометки карандашом в серии квадратов. Ручная ловкость, пальцевая моторика изучаются с помощью специального приспособления (4 субтеста).

На выполнение этой батареи уходит 2,5 часа. После проведения испытания вычерчивается так называемый тестовый профиль испытуемого, который наглядно демонстрирует индивидуализированную структуру способностей на момент тестирования (профиль – степень выраженности каждого фактора способностей). Полученный профиль сравнивается с профилем, характерным для профессионала, достигшего успеха. На основе сопоставления делаются выводы о рекомендуемых для претендента специальностях. Однако на практике оказывается, что даже яркие представители одной и той же профессии могут иметь неодинаковые тестовые профили. Это еще раз подтверждает пластический характер и компенсаторные возможности способностей человека.

В группу профессионализированных способностей входят также те, которые связаны с художественным творчеством. Чаще всего диагностика этих способностей осуществляется методом экспертных оценок работ, выставляемых специалистами высокого уровня, например членами отборочных комиссий, функционирующих при учебных заведениях соответствующего профиля. Для диагностики некоторых видов творческих способностей разрабатываются стандартизованные тесты. Так, тесты художественных способностей включают задания на понимание произведений искусства и на продуктивность (т.е. технику, мастерство исполнения) деятельности. Тесты первого рода диагностируют одно из важнейших качеств, требуемых для творчества, – эстетическое отношение к жизни. Например, в тестах на понимание произведений искусства испытуемому необходимо выбрать из двух или более вариантов изображения какого-либо объекта наиболее предпочтительный. В качестве таких вариантов могут быть использованы картины известных художников или сюжеты, отобранные группой экспертов. Это "эталонное" изображение дается на фоне одного или нескольких искажений, т.е. таких, где умышленно нарушены принятые в искусстве критерии, принципы (цвет, перспектива, соотношение частей изображения и т.д.).

При диагностике способностей к педагогической деятельности создание психологического инструментария ориентировано на разработанные профессиограммы, включающие описательные модели специалиста, в которых профессионально-педагогическая направленность или гуманистические установки личности еще в меньшей степени связываются с конкретными видами процессуальной регуляции деятельности или конкретными психическими возможностями человека. Они отражают показатели другого уровня – личностные свойства. В качестве профессионально важных свойств здесь представлены также уровень рефлексии и возможность управления учебной деятельностью, эмпатия (способность к эмоциональному принятию позиции другого человека) и коммуникативная компетентность (умение общаться), эмоциональная устойчивость и стремление способствовать интеллектуальному и личностному росту учеников.



При диагностике профессиональных способностей вопрос часто решается не в плоскости соотношения частных и общих способностей, а в предположении о возможности различных индивидуальных способов регуляции деятельности, но с учетом требований, предъявляемых к человеку системой целей, условий и даже ценностных ориентаций в той или иной профессиональной сфере. Так, врач должен "занять позицию", "помогать" и "не навредить"; журналист – "информировать", но, по возможности, не занимать чьей-то стороны в представляемой конфликтной ситуации и т.д. Для диагностики педагогической направленности оказывается важной оценка мотивационных предпосылок занятия воспитательной работой. При психологической оценке готовности к предпринимательской деятельности указывается такое свойство, как склонность к инновационному мышлению. Но оно интерпретируется не как особый вид или специальная форма мышления, а как способность увидеть и использовать в своей хозяйственной или экономической деятельности "ниши", еще не занятые другими. При этом существенной оказывается личностная предрасположенность к обдуманному риску, т. е. сочетание свойств рациональности и готовности к риску.

Эмпирические исследования, проведенные на выборках преподавателей высшей школы, демонстрируют возможность выделения разных типологических групп, в которых оказываются люди с большей выраженностью тех или иных профессиональных склонностей. Например, в исследовании Раштона с соавторами оценивались 29 личностных характеристик университетских профессоров [Корнилова Т.В. – 1993]. Проверялись гипотезы о связях выраженности личностных характеристик с предпочтениями, отдаваемыми преподавателями научной или педагогической работе. Сопоставлялись два ряда оценок: 1) выставленные коллегами и 2) выставленные студентами.

Показатели, рассматриваемые в данном случае как диагностические, были получены не от самих преподавателей и не от психологов, а от других людей, включенных в те или иные виды совместной деятельности или общения с преподавателями. Психодиагностический аспект этого корреляционного исследования был представлен попыткой прогноза как обоснованного психологическими оценками предположения о попадании конкретных людей в одну из двух указанных групп. Сами подвергнутые оцениванию преподаватели были распределены на две подгруппы по внешним критериям: 1) профессора – эффективные исследователи и 2) профессора – эффективные преподаватели. Однако каждый из преподавателей-испытуемых проявил себя в обоих видах деятельности. Успехи же их на том или ином поприще могли быть связаны причинно-следственными отношениями как с личностной направленностью, так и с большой степенью проявления общих способностей к научной деятельности или способностей к педагогическому общению.

Полученные в данном исследовании эмпирические закономерности сводились к следующему. Испытуемые в подгруппе "эффективные исследователи" получили наибольшие оценки по амбициозности, выносливости, стремлению к ясности, склонности к доминированию, стремлению к лидерству, агрессивности, независимости и жесткости. Они также не характеризовались склонностью оказывать поддержку другим. "Эффективные преподаватели" получили более высокие оценки по другим качествам: они более либеральны, общительны, склонны к лидерству, без стремления к доминированию. Эти люди характеризуются также экстравертированностью, невозмутимостью и участливостью (любят оказывать поддержку другим).

Приведенное исследование является хорошим примером более широкого понимания потенциальной связи тех или иных психологических особенностей личности с успешностью выполнения профессиональной деятельности, чем это представлено в тестах способностей.



Контрольные вопросы и задания

1. Какие тесты используются для измерения общих способностей?
2. Назовите некоторые виды специальных способностей, которые могут быть диагностированы с помощью тестов.
3. Перечислите наиболее известные тесты специальных способностей.
4. Какие из своих специальных способностей, имеющих важное значение для работы в качестве преподавателя вуза, вы хотели бы оценить с помощью тестов?

6.7.5. Тесты достижений

Для диагностики успешности обучения разрабатываются специальные методы, которые разными авторами называются тестами учебных достижений, тестами успешности, дидактическими тестами и даже тестами учителя (под последними могут также подразумеваться тесты, предназначенные для диагностики профессиональных качеств педагогов, либо малоформализованные диагностические средства, которые может использовать учитель, такие как наблюдение, беседа и др.). Как отмечает А. Анастаси, по численности этот тип тестов занимает первое место.

Тесты достижений предназначены для того, чтобы оценить успешность овладения конкретными знаниями и даже отдельными разделами учебных дисциплин, являются более объективным показателем обученности, чем оценка. Последняя зачастую становится не только оценкой знаний учащегося, но и инструментом воздействия на него, может выражать отношение педагога к его дисциплинированности, организованности, особенностям поведения и т.д. Тесты достижений лишены этих недостатков, разумеется, при условии грамотного их составления и применения.

Тесты достижений отличаются от собственно психологических тестов (способностей, интеллекта). Их отличие от тестов способностей состоит, во-первых, в том, что с их помощью изучают успешность овладения конкретным, ограниченным определенными рамками учебным материалом, например разделом математики "стереометрия" или курсом английского языка. На формировании способностей (например, пространственных) влияние обучения также сказывается, но оно не является единственным фактором, определяющим уровень их развития. Поэтому при диагностике способностей трудно найти однозначное объяснение высокой или низкой степени их развитости у школьника.

Во-вторых, различие между тестами определяется целями их применения. Тесты способностей направлены, главным образом, на выявление предпосылок к тем или иным видам деятельности и претендуют на прогнозирование выбора для индивида наиболее подходящей профессии или профиля обучения. Тесты же достижений применяются для оценки успешности овладения конкретными знаниями с целью определения эффективности программ, учебников и методов обучения, особенностей работы отдельных учителей, педагогических коллективов и т.д., т.е. с помощью этих тестов диагностируют прошлый опыт, результат усвоения тех или иных дисциплин или их разделов. Вместе с тем нельзя отрицать, что тесты достижений также могут в определенной степени предсказывать темпы продвижения учащегося в той или иной учебной дисциплине, поскольку имеющийся на момент



тестирования высокий или невысокий уровень овладения знаниями не может не отразиться на дальнейшем процессе обучения.

Тесты достижений отличаются также и от тестов интеллекта. Последние не направлены на диагностику конкретных знаний или фактов, а требуют от учащегося умения совершать с понятиями (пусть даже и учебными) определенные умственные действия, такие как аналогии, классификации, обобщение и др. Это отражено и в формулировании конкретных заданий тестов того и другого типа. Например, тест достижений на материале истории определенного периода может содержать такие вопросы:

Заполни пропуски в предложениях:

Вторая мировая война началась в ... году:

а) 1945, б) 1941, в) 1939, г) 1935.

22 июня 1941 года фашисты напали на ... :

а) Польшу, б) Советский Союз, в) Францию, г) Венгрию.

В тесте же умственного развития вопросы с использованием понятий из истории будут иметь следующий вид:

Вам даны пять слов. Четыре из них объединены общим признаком, пятое слово к ним не подходит. Его надо найти и подчеркнуть:

а) товар, б) город, в) ярмарка, г) натуральное хозяйство, д) деньги; а) рабовладелец, б) раб, в) крестьянин, г) рабочий, д) ремесленник.

Для того чтобы правильно ответить на вопросы, входящие в тест достижений, необходимы знания конкретных фактов, дат и др. Старательный ученик, обладающий хорошей памятью, без труда может найти правильные ответы в заданиях теста достижений. Однако если у него плохо сформированы умения работать с понятиями, анализировать их, находить существенные признаки и т.д., то задания теста интеллекта могут вызвать значительные затруднения, поскольку для их выполнения одной хорошей памяти недостаточно. Необходимо владение целым рядом мыслительных операций, знание тех понятий, на материале которых составлены задания теста.

Наряду с тестами достижений, предназначенными для оценки усвоения знаний по конкретным дисциплинам или их циклам, в психологии разрабатываются и более широко ориентированные тесты. Это, например, тесты на оценку отдельных навыков, требуемых школьнику на разных этапах обучения, таких как некоторые общие принципы решения математических задач, анализа литературных текстов и др. Еще более широко ориентированными являются тесты для изучения умений, которые могут пригодиться при овладении рядом дисциплин, например навыки работы с учебником, математическими таблицами, географическими картами, энциклопедиями и словарями.

И наконец, существуют тесты, направленные на оценку влияния обучения на формирование логического мышления, способности рассуждать, строить выводы на основе анализа определенного круга данных и т.д. Эти тесты в наибольшей степени приближаются по своему содержанию к тестам интеллекта и высоко коррелируют с последними. Поскольку тесты достижений предназначены для оценки эффективности обучения по конкретным предметам, то обязательным участником формулирования отдельных заданий должен стать преподаватель. Психолог же обязан обеспечить соблюдение всех формальных процедур, требуемых для создания надежного и валидного инструмента, с помощью которого можно было бы осуществлять диагностику и проводить сопоставления по исследуемым качествам отдельных учащихся или их групп (классов, школ, регионов и т.д.).



Отдельные тесты достижений можно объединять в тестовые батареи, что позволяет получать профили показателей успешности обучения разным дисциплинам. Обычно тестовые батареи предназначены для разных образовательно-возрастных уровней и не всегда дают результаты, которые можно сопоставлять друг с другом для получения целостной картины успешности обучения от класса к классу либо от курса к курсу. Однако в последнее время созданы батареи, позволяющие получать и такие данные.

При составлении заданий теста достижений следует соблюдать ряд правил, необходимых для создания надежного, сбалансированного инструмента оценки успешности овладения определенными учебными дисциплинами или их разделами. Так, необходимо проанализировать содержание заданий с позиции равной представленности в тесте разных учебных тем, понятий, действий и т.д. Тест должен быть не перегружен второстепенными терминами, несущественными деталями и не иметь акцента на механическую память, которая может быть задействована, если в тест включать точные формулировки из учебника или фрагменты из него. Задания теста должны быть сформулированы четко, кратко и недвусмысленно, чтобы все учащиеся однозначно понимали смысл того, что у них спрашивается. Важно проследить, чтобы ни одно задание теста не могло служить подсказкой для ответа на другое.

Варианты ответов на каждое задание должны подбираться таким образом, чтобы исключались возможности простой догадки или отбрасывания заведомо неподходящего ответа.

Важно выбирать и наиболее приемлемую форму ответов на задания. Учитывая, что задаваемый вопрос должен быть сформулирован коротко, желательно также кратко и однозначно формулировать ответы. Например, удобна альтернативная форма ответов, когда учащийся должен подчеркнуть одно из перечисленных решений "да - нет", "верно - неверно". Часто в задании делаются пропуски, которые должен заполнить испытуемый, выбирая из представленного набора ответов верный (выше мы приводили пример задания из теста достижений с такой формой ответов). Обычно на выбор предлагается 4 - 5 вариантов ответа. Этот вид теста, как и любой другой, должен удовлетворять всем необходимым критериям, обладать высокой надежностью и удовлетворительной валидностью.

Наряду с тестами учебных достижений в высшей школе могут найти применение и тесты профессиональных достижений. Они применяются, во-первых, для измерения эффективности обучения или тренировок; во-вторых, для отбора персонала на наиболее ответственные должности, где требуются хорошие профессиональные знания и опыт; в-третьих, для определения уровня квалификации рабочих и служащих при решении вопросов перемещения и распределения кадров по рабочим постам. Эти тесты, как правило, призваны оценивать уровни развития конкретных знаний и навыков, требуемых для отдельных профессий, поэтому область их применения ограничена и определяется рамками узкой специализации.

Известны три формы обсуждаемых тестов: тесты исполнения или, как их еще называют, тесты действия, образцы выполнения работы, а также письменные и устные тесты.

В тестах действия требуется выполнить ряд заданий, наиболее важных для успешного осуществления определенной профессиональной деятельности. Зачастую для этого просто заимствуются отдельные элементы из реальной трудовой деятельности. Поэтому для проведения тестирования могут быть использованы соответствующее оборудование или инструменты. Если это по каким-то причинам невозможно, то используются тренажеры, способные либо воспроизводить отдельные рабочие операции, либо моделировать узловые ситуации профессиональной деятельности. Учитываются скорость выполнения работы и ее качество (например, число и качество деталей и т.д.).



Тест має окремі нормативи для майстрів високої кваліфікації і для початківців працівників. Відомі спеціалісти в області промислової психології Дж.Тіффін і Е.Маккормік рекомендують використовувати в якості критеріїв для порівняння три кваліфікаційні ступені працівників: низку, середню і високу. Відповідно, валідність тесту встановлюється шляхом порівняння середніх показників його виконання по цим трьом групам. Дуже поширені тести виконання при визначенні рівня кваліфікації представників конторських професій (клерків, стенографісток, машиністок, секретарей і др.). Це, наприклад, Блекстонський тест оцінки кваліфікації стенографісток, тест адаптації до конторської роботи Пурдье, тест вивчення навичок друкування на машинці Терстона і ряд інших.

Письмові тести досягнень використовуються там, де на перший план виступають спеціальні знання, освідченість, інформованість. Вони, як правило, створюються по замовленню, мають вузьку професійну направленість і представляють собою серію запитань, які пред'являються на спеціальних бланках. Перевага письмових тестів досягнень полягає в можливості одночасної перевірки цілої групи людей.

Ще одним варіантом оцінки рівня кваліфікації працівників є усні тести професійних досягнень. Вони широко застосовувалися в період Першої світової війни для відбору і атестації військового персоналу. Тести представляють собою серію запитань, стосуються спеціальних професійних знань, і задаються в формі інтерв'ю. Вони зручні в застосуванні, прості в інтерпретації.

Слід зазначити, що тести, звичайно ж, не можуть розкрити повністю всі сторони кваліфікації працівника. Їх цілесообразно використовувати в комплексі з іншими способами визначення рівня професійного майстерства.

Тести досягнень в наше час широко поширені за кордоном, наприклад, в США вони розроблені більш ніж для 250 різних професій.

На наш погляд, цей тип тестів міг би реально допомогти в розв'язанні цілої низки проблем вищої школи. Особливо придатні вони для оцінки ефективності професійного навчання, порівняння різних методів і навчальних програм шляхом порівняння досягнень груп, навчаючись різними способами. Не менш корисні вони для виявлення пробілів в знаннях у початківців професіоналів і їх своєчасного доучивання з допомогою індивідуалізованих методів і прийомів. Об'єктивність, простота застосування, краткість процедури роблять їх придатними для атестації працівників на розряд, для оцінки кваліфікації. Однак робота по створенню таких тестів не проста, вона потребує спеціальних знань і кваліфікації.

Оцінюючи тести навчальних і професійних досягнень в цілому, слід зазначити їх хороші можливості в здійсненні контролю за процесами навчання і формування профпридатності.

Контрольні запитання і завдання

1. Перерахуйте варіанти назв тестів досягнень.
2. В чому переваги тестів досягнень порівняно з традиційною оцінкою?
3. Чому не можна віднести тести досягнень до категорії інтелектуальних тестів або тестів здібностей?
4. Вкажіть основні правила складання тестів успішності.
5. Для розв'язання яких завдань можуть використовуватися в вищій школі тести професійних досягнень?



6.7.6. Проблема умственного развития в связи с успешностью адаптации в высшей школе

Успешность осуществления сложных интеллектуальных стратегий самоорганизации в учебной и научной деятельности предполагает развитие общих способностей человека. И почти в каждой области предметных знаний так или иначе происходит отбор тех людей, которые в занятиях научной деятельностью проявляют сочетание большей настойчивости и таланта. Однако именно здесь "профотбор" является наиболее уязвимым звеном, поскольку общие способности могут развиваться в разные сроки и их труднее идентифицировать как психологические факторы, существенно отличающиеся от интеллектуального уровня или волевой саморегуляции деятельности студентов.

Социолог науки Р. Мертон [1993] рассматривает проблему раннего и позднего проявления общих способностей в более широком контексте "эффекта Матфея" как неравенства в распределении тех или иных благ, в частности, в образовательной системе. Он ставит проблему невольного подавления талантов в связи с ранними прогнозами, которые обладают свойством сбываться.

В американском обществе и в системе высших учебных заведений поощряются ранние проявления талантов. Если же учесть, что социальное и материальное благополучие семьи позволяет молодежи из таких семей задерживаться в учебных заведениях дольше, чем студентам без таковой поддержки (которые, не будучи оценены вовремя, имеют больший шанс выпасть из образовательной системы), то, оставаясь в системе, эти молодые люди сохраняют шанс проявить себя и позже. Иначе говоря, ориентировка на получение высшего образования как самостоятельную ценность в более обеспеченных слоях как бы продлевает потенциальный период проявления своих общих способностей студентам из этих слоев общества.

Но все же эти факторы мыслятся как сопровождающие другой, более существенный – ограниченность совпадения зон индивидуального развития способностей и отпущенного в образовательной системе срока. Автор приводит по этому поводу следующую цитату другого ученого – медика А. Грегга: "Природа щедра на время, да что там щедра – она просто изобилует им и этим предоставляет человеку необыкновенный шанс учиться, так что же хорошего в том, что мы пренебрегаем этим даром природы, поощряя раннее развитие? А ведь мы именно так и поступаем, когда привязываем всю систему образования к хронологическому возрасту: обучение в первом классе начинается с шести лет, а обучение в институте для огромного большинства студентов – в возрасте от семнадцати с половиной до девятнадцати лет. Ведь если большинство учащихся имеет одинаковый возраст, все академические блага – стипендии, интернатура, жилье по месту учебы – достаются тем, кто проявляет незаурядные способности для своего возраста. Иными словами, система вознаграждает раннее развитие, которое может быть, а может и не быть предвестником проявления способностей в будущем" [Мертон Р. К. – 1993. – С. 263].



Контрольный вопрос

Каким образом неравномерность интеллектуального развития и вариативность этого показателя у разных людей могут привести к социальной несправедливости в распределении "образовательных услуг"?

6.7.7. Личностные тесты

В эту группу помещают либо все "неинтеллектуальные" тесты, либо психодиагностические процедуры, специально нацеленные на ту область психологической реальности, которая связывается с личностными структурами. Соответственно, предметом диагностики становятся особенности мотивации, личностных черт, самоотношения, саморегуляции и т.д. То есть любое свойство, репрезентирующее особенности внутреннего мира человека, систему его ценностей или побуждающих факторов, может рассматриваться в качестве "латентного" и предполагать те или иные диагностические средства.

Вербальные тесты – лишь один из вариантов личностных психодиагностических методик, однако наиболее широко применяемых и в связи с их лучшей стандартизацией, и в связи с возможностью группового проведения тестирования. Собственно, под тестами при этом часто понимают только те вербальные методики, при разработке которых, как и в случае интеллектуальных тестов, использованы процедуры факторного анализа и другие средства их психометрического обоснования как измерительных шкал.

Наиболее тесно задачи психометрики и "факторное" понимание вариативности индивидуальных различий как предмета диагностики связаны с теориями черт. Широко известный шестнадцатифакторный опросник Р. Кеттелла, или 16-PF [Cattell R.B. – 1957], позволяет выделить те черты, которые представлены в способах поведения личности и могут рассматриваться в качестве достаточно генерализованных личностных факторов. Эти черты в принципе наблюдаемы (при достаточно больших временных промежутках внешнего наблюдения), но использование опросника позволяет психологу быстрее получить данные о предпочитаемых способах поведения при обращении к самоотчетам испытуемых. То, что поставщиком этих сведений является сам "внутренний наблюдатель", позволяет рассматривать его уже не столько в качестве испытуемого, сколько в качестве "клиента", сотрудничающего с психологом. В случае непринятия такой позиции личностью получить репрезентативные данные становится проблематичным.

Шкалы в 16-PF отражают такие свойства первого уровня, т. е. лежащие в основе первичной факторной структуры корреляций ответов, как открытость в общении, уровень интеллекта, доминирование, проницательность и т.д., а также шкалы более высокого уровня, включая интроверсию-экстраверсию, тревожность, зависимость-независимость и т.д.

Номотетический подход представлен и в ряде опросников Г. Ай-зенка [1993], включающих такие шкалы, которые могут быть интерпретированы как свойства, обусловленные темпераментом. Поведенческие проявления экстраверсии и интроверсии (термин, использованный первоначально К. Юнгом) и эмоционально-



волевой нестабильности (названной им шкалой "нейротизма") выступили первыми и главными, на взгляд Айзенка, факторами межиндивидуальных различий. Позже в тройку основных шкал им был добавлен - и эмпирически выделен - фактор "психотизма", ортогональный первым двум шкалам. В результате получена трехфакторная модель, определяющая критерии измерения межиндивидуальной вариативности. Это шкалы Р, Е и N, по первым буквам английских названий терминов "психотизм", "экстраверсия-интроверсия" и "ней-ротизм".

Называя теорию Кеттелла и теорию "большой пятерки" (соответственно выделению другими авторами пяти, а не трех или шестнадцати основных личностных факторов) наиболее разработанными из конкурирующих теорий личностных черт, сам Айзенк находит возможным свести результаты любых многопрофильных оценок личности к выделенным им трем шкалам [Айзенк Г. Ю. - 1993].

Однако использование процедур факторного анализа и представление о личности как системе черт нехарактерны для других подходов, предполагающих построение психодиагностических процедур, исходя из иных теорий личности. Иногда одна и та же теория лежит в основе разных диагностических подходов. Например, теория социогенных потребностей, разработанная Г. Мюрреем на основе психоаналитических трактовок потребностной сферы человека и систем взаимодействий "индивид - среда", восходящих к динамическому пониманию личностной регуляции поведения в школе К. Левина, направляла создание двух разных психодиагностических методик: ТАТ как проективного личностного теста с предъявлением невербального стимульного материала и вербального теста - опросника А. Эдвардса.

На последнем остановимся ниже более подробно, поскольку он является примером построения индивидуального мотивационного профиля не на факторной интерпретации индивидуальных различий, а на основе интраиндивидуального сравнения выраженности разных личностных предпочтений субъекта, и на его материале были описаны особенности личностной сферы групп студентов и преподавателей высшей школы [Корнилова Т. В. - 1997]. Другим примером психодиагностической методики, реализующей идею идеографического подхода, а также включившей разработки из области экспериментальной психосемантики, может служить тест репертуарных решеток Келли [Франселла Ф., Баннистр Д. - 1987], являющийся процедурно довольно сложным и многоэтапным диагностическим методом, не укладывающимся в названное ранее более узкое определение теста как краткой и стандартизированной методики.

К личностным тестам можно также отнести такие методики, как "семантический дифференциал" Ч. Остуда, "методика распределения времени" С. Я. Рубинштейн и др. [Бурлачук Л. Ф., Морозов С. М. - 1989]. Так, последняя из перечисленных методик направлена на изучение мотивационной сферы личности, интересов и предпочтений. Испытуемому предлагают список разнообразных дел и просят примерно указать, сколько часов он затрачивает на их выполнение в течение 20 дней (480 часов). А затем предлагается отметить, сколько времени он затрачивал бы на эти же самые дела, если бы мог распоряжаться временем по своему усмотрению.

В перечень дел включены 17 сфер, такие как сон, еда, транспорт, работа, обучение, домашние дела и заботы, чтение, прогулки, игры, отдых и др. После проведения опросов сопоставляется фактическое и желаемое распределение времени и на основании совпадений или расхождений делаются выводы о предпочтениях, интересах и установках личности, осознаваемых и неосознанных потребностях.

Следует отметить, что к большинству личностных тестов не применимы традиционные критерии надежности, валидности и стандартизации. Ввиду сложности самой области исследования личности наиболее адекватными методами



ее изучения признаются менее структурированные, позволяющие менее формализованно подходить к анализу получаемых результатов, проективные, полупроективные и опросные методы, на которых подробнее остановимся ниже (см. пп. 6.7.8–6.7.9).

Диагностика мотивационных тенденций (тест А.Эдвардса). Вопрос о конкретизации средств психологической диагностики мотивационных образований предполагает теоретический анализ источников побудительности и регуляции направленности действий личности. В процедурах диагностики мотивов психолог начинает переходить к решению проблем качественной их идентификации и измерения количественных индексов мотивации. Тем самым ставится проблема диагностики как реконструкции исследуемой психической реальности на основании выделения тех или иных эмпирически данных индикаторов функционирования мотивационных образований. Включение мотивации в анализ многоуровневой регуляции деятельности личности предполагается в разных теоретических схемах, конкретизирующих место и роль тех или иных видов мотивов в общей системе психической регуляции активности субъекта. При разнице целей и способов их достижения определенным видам деятельности (или "темам" субъект-объектных и субъект-субъектных взаимодействий) может быть приписан определенный мотив (или структура мотивов). На подобный способ идентификации мотивов личности и интерпретацию их видов в концепции Г. Мюррея опирался при построении "списка личностных предпочтений" А. Эдварде.

Обычно в литературе отмечается, что классификация мотивов по Мюррею – это классификация потребностей (needs) и акцентируется задача диагностики их в качестве латентных диспозиций, присущих человеку. Но слова Мюррея о том, что "многое из того, что находится внутри организма, раньше было вне его" [Хекхаузен Х. – 1983. – Т. 1. – С. 109], свидетельствуют как о многообразии возможных форм мотивации, так и о невыводимости представлений о мотивации только из анализа внутренних побуждающих структур. Поскольку в использованной процедуре вынужденного выбора (сознательного выбора одного из двух заданных высказываний) испытуемый принимает решения о более присущих ему свойствах, то система реализованных им выборов рассматривается как косвенная репрезентация предпочитаемых им способов взаимодействий с окружением или направленности его активности. При таком принятии решения о выборе предпочтительного высказывания задача является смешанной (включает и аспекты осознания совершаемых действий, и оценки их значимости для себя) и термин "мотивационная тенденция" выглядит, на наш взгляд, более адекватным для интерпретации личностных шкал в методике Эдвардса, чем исходная маркировка получаемых количественных индексов в терминах "потребности".

Итак, данные, получаемые с помощью "списка личностных предпочтений" А. Эдвардса, дают возможность сравнивать мнения испытуемых по поводу присущих им мотивационных характеристик косвенным способом и оценивать мотивационную сферу по соотношению взаимосвязанных индивидуальных индексов. В список из 15 мотивационных тенденций входят мотивация "достижения", "самопознания", "доминирования", "оказания опеки" и "принятия опеки", "агрессии" и т.д. Оценка интраиндивидуального мотивационного профиля осуществляется на основе сравнений удельных весов выраженности мотивационных тенденций.

Контрольные вопросы и задания

1. Что изучают тесты личности, в чем их отличие от тестов интеллекта?



2. Назовите некоторые наиболее известные личностные тесты и опросники.

6.7.8. Проективные техники

Под проективными методиками (к которым относятся не только тесты, но и опросники) понимаются специальные техники "клинико-экспериментального исследования тех особенностей личности, которые наименее доступны непосредственному наблюдению или опросу" [Соколова Е.Т. - 1980]. Среди диагностируемых качеств могут быть названы интересы и установки личности, мотивация, ценностные ориентации, страхи и тревоги, неосознаваемые потребности и побуждения и пр.

Характерная черта всех методик этого типа - неопределенность, неоднозначность стимульного материала (например, рисунков), который испытуемый должен интерпретировать, завершать, дополнять и т.д. Создатели проективных методов полагают, что личность оказывает влияние на все психические процессы: восприятие, память, эмоции, чувства и т.д., т.е. личностные особенности проецируются и выявляются в ситуациях активности, направленной на неопределенные, слабоструктурированные стимулы разного рода. Проективные методы характеризуются малой стандартизованностью проведения всей процедуры обследования и толкования данных, что, по мнению специалистов, вполне оправданно, поскольку изучаются глубинные индивидуальные особенности личности, исследование которых требует гибкой тактики и неординарного подхода к анализу получаемых результатов. Для овладения техникой работы с проективными методами необходимо много времени, поскольку в некотором смысле эта процедура требует наряду с высокой профессиональной квалификацией творческого, эвристического подхода к каждому случаю, что, как правило, приходит с опытом работы, накоплением большого массива эмпирических данных.

По мнению специалистов, общепринятые понятия о надежности и валидности неприменимы к проективным методам. Однако исследователи склонны считать, что эти показатели находятся на среднем уровне [Соколова Е. Т. - 1980]. Работа над повышением уровня стандартизованности методик ведется постоянно, поскольку выполнение формальных требований позволит повысить надежность и валидность методик и, следовательно, увеличит их практическую значимость.

Введение термина "проективные" ("прожективные") методы принадлежит Л. Франку, который предложил и свою классификацию [цит. по: Соколова Е.Т. - 1980].

1. Методики структурирования, например тест чернильных пятен Роршаха.
2. Методики конструирования, например тест мира и его модификации.
3. Методики интерпретации, например тематический апперцептивный тест (ТАТ), тест фрустрации Розенцвейга.
4. Методики дополнения, например неоконченные предложения, неоконченные рассказы.
5. Методики катарсиса, например проективная игра, психодрама.
6. Методики изучения экспрессии, например анализ почерка, особенностей речевого общения.
7. Методики изучения продуктов творчества, например тест рисования фигуры человека, тест рисования дома, рисунок семьи и пр.



Тест Розенцвейга направлено на діагностику особливостей реагування испытуємих на фрустрацію (расстройство, тщетное ожидание, состояние, возникающее при столкновении с непреодолимым препятствием). Тест состоит из 24 рисунков с изображением людей, находящихся в состоянии фрустрации переходного типа. Один из персонажей произносит слова, описывающие собственную фрустрацию или фрустрацию другого персонажа (слова помещены в прямоугольнике над персонажем). От испытуемого требуется вписать в пустой прямоугольник ответ другого человека. Изображаемые ситуации могут быть разделены на две группы: ситуации-препятствия (на пути достижения какой-либо цели) и ситуации-обвинения, предъявляемого одному из персонажей рисунка. Оценки полученных ответов осуществляются по направлению реакции (агрессии) и ее типу, например реакции, направленные на самого себя с принятием вины или ответственности (интропунитивные), направленные на окружение (экстрапунитивные), сводящие ситуацию к незначительному или неизбежному событию (импунитивные). По типу реакций они делятся на препятственно-доминантные (акцентирующие препятствия, вызывающие фрустрацию), самозащитные (отрицание собственной вины), направленные на разрешение сложной ситуации.

В целом методики данного класса успешно используются в кли-нико-консультационной работе, являются основой для проведения психотерапевтических воздействий и как инструмент личностной диагностики в высшей школе используются редко и только очень опытными специалистами для изучения интересов, личностных ориентации, структуры ценностей студентов.

Контрольные вопросы

1. В чем главное отличие проективных техник от тестов?
2. Каковы области практического применения проективных методов в психологии?
3. Для каких целей могут быть использованы эти методы в высшей школе?

6.7.9. Анкеты и опросники

В этой группе психодиагностических методик задания представлены в виде вопросов или утверждений. Испытуемого просят либо дать конкретный ответ на поставленный вопрос, либо определенным образом отнестись к сформулированным утверждениям на разные темы. Опросники могут быть устными, письменными либо компьютерными. Ответы в них могут быть представлены в открытой или закрытой форме. Открытая форма предусматривает свободный ответ, закрытая – подразумевает выбор готовых ("да", "нет", "не знаю" и др.).

Опросники могут применяться для исследования черт личности, ее интересов, предпочтений, отношений к окружающим и самооценки, мотивации и т.д. По сравнению с проективными техниками, сложными в проведении и интерпретации, опросники просты и не требуют длительного обучения экспериментатора. Опросники и анкеты могут использоваться также для получения



данных о биографии, жизненном и профессиональном пути личности, для выявления мнений респондента по актуальным жизненным вопросам, для оценки качества процесса обучения и отношения к изучаемым дисциплинам и т.д.

Наиболее известными и широко используемыми в психодиагностике являются многостадийный личностный опросник штата Миннесота (MMPI), личностный опросник Р. Кеттелла, патопсихологический диагностический опросник (ПДО), опросники на выявление личностной и ситуативной тревожности, опросник интересов Е. Стронга и др. Последний опросник представляет собой бланк призвания и интересов, включающий серии вопросов о предпочтениях разных видов деятельности, предметов, типов людей, с которыми испытуемый сталкивается в жизни. Полученные ответы классифицируются, анализируются и используются как критерий для выбора той или иной профессии. При разработке своей методики Е. Стронг исходил из предположения о том, что люди, относящиеся к одной профессиональной группе, обладают сходными интересами.

Выявляя интересы респондента до выбора профессии, можно предположить, какой деятельностью он хотел бы заниматься в жизни. Вопросы касались не только профессиональных областей, но и предпочтений в спорте, чтении и т.д. Форма бланка, опубликованного в 1966 г., включает 399 вопросов. Испытуемому предлагается отметить свое отношение (нравится, безразлично, не нравится) по следующим категориям: школьные предметы, род занятий, развлечения, хобби, типы людей. Кроме того, требуется расположить эти данные в порядке предпочтений, оценить свои способности, сравнить свои интересы в альтернативных формах вопросов и т.д.

Надежность и валидность опросника удовлетворительны. Несмотря на то что опросники не являются тестами в собственном смысле слова, требования к их надежности и валидности высоки, и разработчики психодиагностических методик этого класса стараются добиваться высоких показателей по названным параметрам.

В целом следует отметить, что любые опросники, диагностирующие личностные особенности, применимы только в своей культуре. Поэтому перенос этих методов в другие культуры требует особо тонкого перевода, адаптации и апробации каждого вопроса.

Таким образом, достоинством опросников является простота процедуры проведения и интерпретации данных, возможность охватить с их помощью изучение широкого спектра социально-психологических условий жизни и особенностей личности испытуемого. Вместе с тем, учитывая достаточно большой набор имеющихся в настоящее время опросных методов, следует очень осторожно относиться к их подбору для проведения обследования. Требуется четкое формулирование целей и задач исследования для нахождения наиболее адекватных диагностических приемов.

Контрольные вопросы

1. Какие особенности личности можно изучать с помощью опросников и анкет?
2. В чем отличие опросных методов от всех других диагностических приемов?



6.7.10. Психофизиологические методы

Психофизиологические методы психодиагностики были разработаны в ходе теоретических исследований типологических особенностей нервной системы, проводящихся в русле научной школы Б. М. Теплова и В. Д. Небылицына. Это направление диагностики возникло в нашей стране и не вошло еще в полной мере в мировую практику психодиагностики. Теоретической основой разработанных методов является дифференциальная психофизиология, изучающая индивидуально-типологические особенности человека, динамику протекания его психических процессов. Формально-динамические особенности психики могут выражаться в показателях работоспособности, помехоустойчивости, концентрированности, быстроте, темпе, переключаемости и других психических процессов и особенностях поведения.

В дифференциальной психофизиологии изучаются особенности основных свойств нервной системы и их проявлений. Психофизиологические методики отличаются от других тем, что они лишены оценочного подхода к человеку, поскольку, как неоднократно подчеркивал Б. М. Теплов, нельзя говорить о том, что одни свойства нервной системы лучше, а другие хуже. Люди с разной индивидуальностью могут хорошо адаптироваться к разнообразным условиям жизни, достичь высоких результатов в разных видах деятельности, но будут делать это неодинаковыми путями, вырабатывая свой индивидуальный стиль, находя оптимальные для себя виды деятельности и т.д.

Наиболее надежными и валидными признаются аппаратные методы диагностики индивидуально-психофизиологических особенностей, например электроэнцефалографические. Из-за сложности и громоздкости эти методы, как правило, используются для проведения научно-исследовательской работы и для доказательства валидности бланковых методик.

Имеющиеся в настоящее время бланковые методики диагностики психофизиологических особенностей направлены на измерение наиболее изученных на данный момент таких свойств нервной системы, как сила-слабость, лабильность-инертность. В. Т. Козловой были разработаны бланковые методы изучения проявления лабильности нервных процессов в мыслительно-речевой деятельности [Психологическая диагностика. – 1993]. Методики направлены на изучение скоростных, темповых характеристик выполнения разнообразных видов деятельности, скорости реагирования на внешние раздражители, скорости актуализации знаний и т.д. Для этого предназначены методики "исполнение инструкций" и "код". В первой испытуемый должен выполнять простые действия (зачеркнуть буквы, подчеркнуть определенные числа, написать слова в геометрических фигурах и пр.) согласно произносимым экспериментатором инструкциям. Время на выполнение каждого из 41 задания жестко лимитировано. В таких условиях лабильные испытуемые практически не допускают ошибок (0 – 7), а инертные выполняют неверно от 13 и более заданий. Тест стандартизован на большой выборке, надежен и валиден.

Для диагностики другого свойства нервной системы – силы-слабости были разработаны соответствующие методики В. А. Даниловым, которые также показали высокую надежность, валидность и пригодность для изучения таких особенностей, как работоспособность, утомляемость, помехоустойчивость, проявляемые испытуемыми в мыслительно-речевой деятельности [Психологическая диагностика. – 1993].



Контрольные вопросы

1. Почему исследователи обратились к разработке бланковых методов диагностики психофизиологических особенностей?
2. Для каких целей могут использоваться подобные методы в высшей школе?

6.8. Психодиагностика в контексте обследования групп студентов и преподавателей высшей школы

Наряду с объективными составляющими учебной ситуации и внешне заданными критериями успешности учебной и преподавательской работы можно выделять такие субъективные составляющие, как удовлетворенность процессом и результатами своей деятельности, межличностное взаимопонимание, умение контролировать свое общение с другими людьми, сложившиеся мотивационные структуры, готовность к личностному росту.

Деятельность преподавателя в высшей школе не является специфичной с точки зрения требований к мотивационным структурам, определяющим компоненты ее смысловых и эмоционально-ценностных регуляторов. В то же время особенности мотивации преподавателей или уровень их коммуникативной компетентности могут быть предметом диагностического обследования. Для преподавателя они могут быть средством повышения собственной психологической компетентности. Самопознание, стремление к личностному росту, связывание своих психологических особенностей с имеющимися преимуществами или недостатками в работе – эти цели в определенной степени достижимы на пути знакомства с данными психологического тестирования.

Хотя отбор в педагогические вузы осуществляется на основании выявления мотивационных предпосылок склонности к преподавательской деятельности, сами по себе мотивационные показатели отнюдь не являются критериями профессионального отбора для преподавателей высшей школы (если только эти психологические свойства не связываются с грубыми формами отклонения от профессиональной этики или с очевидными негативными последствиями в организации учебного процесса). Однако групповые сравнения выборок преподавателей с другими выборками испытуемых и срезовые сравнения (по разным возрастам или профессиональному опыту) внутри групп позволяют дать описательные характеристики, существенно проясняющие "усредненный" психологический портрет преподавателя высшей школы. В исследовании, выполненном на основе использования представленного выше теста Эдвардса, были получены следующие характеристики мотивационных тенденций преподавателей высшей школы [Корнилова Т. В. – 1997].

Сравнивались мотивационные индексы в группах студентов-мужчин и преподавателей-мужчин, а также соответствующие этим "срезам" показатели групп женщин. Группы мужчин на фоне таких сопоставлений оказались более сходными между собой, чем группы женщин, а в целом выборка мужчин выглядела менее изменчивой. Следует отметить такое частное отличие, как снижение с возрастом индекса "склонности к доминированию", величина которого в группе мужчин-преподавателей оказывается почти самой низкой. Более низким в этой группе является только индекс мотивации "агрессии"; однако эта мотивационная тенденция является самой низкой по величине частотных предпочтений во всех



четырёх выборках. То есть все испытуемые этих групп менее всего соглашались с тем, что высказывания, включенные в шкалу "агрессии", характеризуют их. Вместе с тем группы мужчин отличались более высокими индексами "агрессии", чем группы женщин.

Мотивация "достижения" – как стремление к успешности на уровне выше среднего – оказалась более высокой в обеих мужских группах. Мотивация "самопознания" также имела высокий индекс, но он был высоким и в группе женщин-преподавательниц. При переходе к срезу "преподаватели" у мужчин снижается и индекс мотивации "самопознания" и индекс "агрессии". У женщин-преподавателей индекс мотивации "достижения" существенно снижен по сравнению с изначально более высоким индексом в группе студенток. Более высокими у женщин оказались такие показатели, как стремление опекать других и готовность принимать опеку. Можно сказать, что возраст и опыт преподавания в условиях высшей школы не ведет в мужской выборке к тем изменениям индексов мотивации, которые изменяются у женщин.

Учитывая эти данные, можно предполагать неидентичность путей развития мотивационных тенденций у женщин и мужчин в ходе развития взрослой личности и по мере приобретения опыта преподавательской деятельности. Хотя проверка соответствующих гипотез потребовала бы другой организации исследования – лонгитюда, эти гипотезы об изменении соотношения показателей разных мотивационных тенденций в единых мотивационных структурах вполне можно обсуждать и на основе наших данных. Существенной здесь выглядит ошибка отождествления путей личностного развития и профессионального становления мужчин и женщин, к личностным качествам которых общество выдвигает разные требования.

Контрольные вопросы

- 1, Какие мотивационные тенденции сильнее выражены у преподавателей-мужчин по сравнению с преподавателями-женщинами и наоборот?
2. Как вы могли бы объяснить снижение с возрастом индекса "склонности к доминированию" у преподавателей мужчин?

6.9. ВЛИЯНИЕ УСЛОВИЙ ТЕСТИРОВАНИЯ НА ВЫПОЛНЕНИЕ ТЕСТОВ СПОСОБНОСТЕЙ, ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫХ И ЛИЧНОСТНЫХ ТЕСТОВ

В 1953 г. Дж.Аткинсон, проводя тестирование студентов колледжа, устроил своеобразный психологический театр, разыгрывая три образа экспериментатора в трех эквивалентных студенческих группах: 1) строгого и делового, 2) дружелюбного и демократичного, 3) либерального и одновременно безразличного к



происходящему человека. Если в первом случае экспериментатор был строго одет, вел себя чопорно, следил за тем, чтобы студенты не переговаривались, то в третьем случае экспериментатор был "вольно" одет, сидел на столе, болтая ногами, не устанавливал какой-либо дистанции в реализуемых правилах поведения, делал при этом вид, что вообще-то ему безразлично, что здесь происходит и т.д. То есть условия тестирования в группах отличались не спецификой информирования студентов о целях и форме тестирования, а стилем общения (автором использовалось введенное К. Левиным представление об авторитарном, демократическом и попустительском стилях руководства группой). Показатели выполнения разных заданий – на творческое мышление и заполнение вербальных личностных тестов – оказались зависимыми от обстановки, в которой находились испытуемые, т.е. было показано, что результаты применения диагностических методик испытывают искажения со стороны ситуационных факторов тестирования. В данном случае свой вклад в это искажение был внесен "эффектом экспериментатора".

Под "эффектом экспериментатора" в самом широком смысле понимают искажение результатов применения психологических методик в результате невольных воздействий лица, проводящего исследования, на фиксируемые данные. Этот эффект может быть связан с различными механизмами и в зависимости от этого называться по-разному. Например, эффект воздействия наблюдателя на наблюдаемые им процессы называется эффектом наблюдателя, эффект воздействия ожиданий психолога, предполагающего получить определенные результаты обследования, называется эффектом ожиданий. В плане отношения испытуемого к ситуации обследования он может выступать как эффект мотивации экспертизы (в частности, предположений испытуемого о том, что любые результаты психологических методик свидетельствуют о его умственных возможностях). В случае, если акцент делается на механизме предвосхищения испытуемым целей или результатов, говорят об эффекте ожиданий испытуемого.

Специально выделяются такие составляющие, как воздействие со стороны личностных свойств психолога и взаимодействие с личностными свойствами испытуемого. Например, группы "истеричных" женщин, в отличие от "нормальных", т.е. не имеющих акцентуаций по этой шкале, более подвержены влиянию "эффекта экспериментатора". Имеются данные о влиянии пола и возраста психологов на тестовые показатели испытуемых. Так, женщины получают более высокие значения тестовых показателей при работе с детьми. На результаты тестирования при определенных условиях влияет фактор расовой принадлежности: так, афроамериканцы демонстрируют более высокие показатели в интеллектуальных тестах, если испытания проводит также темнокожий.

Для студентов колледжей была выявлена обратная связь между показателями тревожности и достижениями в интеллектуальных тестах [Анастаси А. – Т. 1. – С. 44]. Позже другими исследователями было подтверждено наличие нелинейных отношений между такими индивидуальными характеристиками, как личностная тревожность и мотивация достижения, с одной стороны, и выполнением тестов достижений и интеллектуальных тестов – с другой. Если людям с низкой тревожностью высокие результаты помогает демонстрировать ситуация тестирования, вызывающая у них незначительное состояние тревоги, то людям с высокой тревожностью, напротив, любое увеличение ситуационной тревожности только мешает, негативно сказываясь на их тестовых показателях.

Автор одного из наиболее известных тестов, включающих шкалы ситуационной и личностной тревожности, Спилбергер [Spielberger C.D. et al. – 1972], подтвердил наличие этих зависимостей для ситуаций компьютерного обучения. Были сделаны также два существенных практических вывода: 1) студент, выполняющий тесты достижения, должен иметь возможность самостоятельного выбора между процедурами компьютеризованного тестирования или обычного взаимодействия с преподавателем, поскольку неблагоприятное увеличение тревожности может быть следствием как одной, так и другой ситуации тестирования; 2) обратная связь в условиях компьютерного обучения должна



предполагать учет индивидуальных особенностей: одна и та же реплика в ответ на неверное действие учащегося приведет к совершенно разным эмоциональным сдвигам, в частности, выполняя функцию активизации для низкотревожного студента, она может дезорганизовать действия высокотревожного.

Контрольные вопросы

1. Какие факторы сильно влияют на результаты выполнения психологических тестов?
2. Что такое "эффект экспериментатора" и каков механизм его влияния на психологические состояния испытуемых?

6.10. КОМПЬЮТЕРИЗАЦИЯ ПСИХОДИАГНОСТИЧЕСКИХ МЕТОДИК

Использование персональных компьютеров существенно изменило общую ситуацию отношения к психодиагностическим средствам в высшей школе. Новые возможности предопределили сдвиг установок в пользу широкого применения психологических тестов, • но одновременно привели к возникновению иллюзий, что психолог уже не нужен, а преподаватель или студент сам может быть себе и психодиагностом.

Следует выделить два направления в соотношении целей компьютеризации и выбора методических средств, отличающихся разной степенью близости к решению задач в высшей школе.

Первое направление – это организация средств контроля, касающаяся в основном тестов достижений. При проведении массового предварительного тестирования, сопутствующего вступительным экзаменам во многие вузы, в основном решается задача выявления наличного уровня знаний и умений в той или иной предметной области, реже она специфицируется как характеристика общего уровня умственного развития абитуриента. В этом случае трудно говорить о собственной психодиагностической цели, поскольку не предполагается ни выделения показателей, свидетельствующих о тех или иных компонентах психической регуляции или психических свойств человека, ни анализа диагностируемых знаний "испытуемого" в контексте тех или иных психологических моделей. Преимущество, достигаемое при таком тестировании, – получение более дифференцированного представления о структуре знаний и умений человека, возможность межиндивидуальных сравнений по более чем одному показателю (как это имеет место в случае выставления экзаменационной оценки), а также более объективированная оценка разных аспектов использования усвоенного материала. Пользователями таких систем являются преподаватели.

Второе направление – применение компьютеров для решения собственно психодиагностических задач. Здесь имеется в виду компьютеризация процедур реализации отдельных психодиагностических методик и создание



психодиагностических систем, включающих целые наборы методик, причем обычно с возможностью их выбора в зависимости от направленности задач. Одна и та же система может быть "наполнена", к примеру, как интеллектуальными, так и личностными тестами. И возможность включения разных диагностических средств в одну и ту же компьютеризованную систему определяется обычно не классификацией методик по выделяемым психологическим показателям, а их классификацией по процедурным особенностям предъявления стимулов (вербальные и невербальные), фиксации ответов испытуемого (выбор из меню, переструктурирование стимулов, дополнение ответа и т.д.) и способам формализации при соотнесении индивидуальных показателей с нормативными.

Пользователями таких систем являются психологи, реализующие возможность получения психологических показателей для разных целей в более стандартизованном и оперативном режиме диагностики, чем при "ручном" предъявлении материала. Понятно, что само по себе использование компьютера в этом случае не изменяет направленность психологических методик. Другое дело, что при хорошем оснащении вычислительной техникой вузов перед самими психологами и администрацией раскрываются гораздо более широкие возможности реализации психологических обследований (с исследовательскими целями, предполагающими обычно групповые обследования, или с целями индивидуального обследования для реализации тех или иных видов психологической помощи конкретному человеку – преподавателю или студенту).

В обоих направлениях реализуется ряд преимуществ, связанных с собственно процедурными особенностями компьютерного тестирования. Речь, в частности, идет о формализации методов, оперативности их реализации в компьютерном варианте; большей точности обработки данных, освобождении преподавателя или психолога от рутинных операций предъявления заданий и оценки качества или правильности их выполнения, возможности параллельного тестирования многих испытуемых; статистическом анализе данных в сжатые сроки. Другие преимущества связаны уже со спецификой изменения методик за счет возможностей компьютерного предъявления материала. На экране современного дисплея можно предъявлять не только вербальные тексты (что характерно для нормативных опросников) или реализовывать полимодальную стимуляцию (сопровождение зрительной стимуляции звуком), но и изображать средствами компьютерной графики динамические изменения стимуляции. Темп предъявления заданий может регулироваться автоматически, а время их выполнения – фиксироваться более точно. При так называемом "адаптивном" тестировании сама программа предъявления пунктов теста регулируется успешностью выполнения испытуемым других пунктов, что означает "переупорядочивание" задач, изменение зоны их трудности, предъявление пунктов-ловушек (например, с целью перепроверки полученного ранее ответа) и т.д. В меньшей степени обсуждаются те ограничения, которые связаны с качеством постановки психологического диагноза при использовании компьютеризованных психодиагностических методик. Снижение этого качества возможно, например, по следующим основаниям. Создание банков данных и опознание в них схожих профилей "признаков" рассматривается сейчас как одно из направлений автоматизации процедуры вынесения диагностического суждения. При этом забывается, что выявленный диагностический "признак" должен быть "причинно" осмыслен психологом (почему он оказался у данного испытуемого именно таким; о чем он может свидетельствовать и т.д.,). Скажем, выбор утверждения "Я считаю себя самой красивой" не может оцениваться, если психолог не имеет других данных, т.е. попросту никогда не видел человека. На одной из практических конференций на примере этого "пункта" методики обсуждался вопрос: а нельзя ли хотя бы прикладывать фотографию к результатам опросника? Дело не только в том, что такой ответ может свидетельствовать о личностной некритичности (допустим, все дело в принятых внутренних стандартах). Он может быть компонентом специальной игры с психологом или с самим собой (игра в некоего лирического героя), в контексте которой только и можно понять смысл ответа на этот пункт.



Без оценки личностной включенности человека в ситуацию обследования нельзя сделать заключения о возможном доверии результатам. Но есть и другой аспект проблемы. Допустим, идентифицирован действительно тот профиль показателей, который был бы получен при максимальной заинтересованности и открытости испытуемого психологу. Но интерпретация его как целостного симптомоком-плекса психических свойств строится не на основе соотнесения признаков только между собой, а на основе отнесения их к анализу индивидуального случая, когда психолог знает что-то предварительно о человеке, о чем-то может его дополнительно спросить, как внешний наблюдатель-эксперт может увидеть причинное обоснование именно такой конфигурации признаков, которая получена, и т.д. Поэтому "психодиагност" в качестве эксперта, владеющего психологическими знаниями, не может быть заменен процедурой формальной идентификации схожих "психологических портретов". Эту формальную идентификацию может осуществить компьютер. Но компьютерную программу можно рассматривать при этом только в качестве средства, или "поставщика" эмпирических данных, диагностический анализ которых полностью не формализуем, потому что эти данные должны быть отнесены психологом к конкретному человеку, говорить что-то об этом человеке, а не о самих диагностических показателях.

Контрольные вопросы

1. Перечислите некоторые преимущества и недостатки компьютеризованных психодиагностических методик.
2. Возможно ли автоматизировать психодиагностические процедуры и полностью заменить психолога компьютером?

Глава 7. АНАЛИЗ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВУЗА И ПРОБЛЕМА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МАСТЕРСТВА [1]

1 Глава 7 написана совместно с В. М. Ковалевой.

7.1. ВВОДНЫЕ ЗАМЕЧАНИЯ

В определенном смысле преподаватель является центральной фигурой в вузе, ему принадлежит и стратегическая роль в развитии личности студента в ходе профессиональной подготовки.

Огромный потенциал взаимодействия преподавателя и студента для развития их личностей пока не стал предметом глубокого психологического анализа. Однако передовая педагогическая практика давно переводит учебно-воспитательный процесс на уровень межличностных отношений в полном смысле этого слова, т.е.



превращает его во взаимодействие, диалог как источники личностного роста обоих участников процесса. Именно так строили свои взаимоотношения с учениками выдающиеся педагоги во все времена.

Если педагогический процесс – это прежде всего взаимодействие личностей, то и основным средством воздействия педагога становится он сам как личность, а не только как специалист, владеющий необходимыми знаниями и умениями. Человеческие качества, требовательность к самому себе и окружающим играют решающую роль в его деятельности и его профессиональных качествах.

Результаты специальных исследований фиксируют изменения, происходящие в представлениях студентов об авторитетном преподавателе и об источниках этого авторитета; возросла значимость личностных свойств и соответственно уменьшился вклад других ("инструментальных") качеств, необходимых для деятельности преподавателя. Аналогичная тенденция наблюдается и в изменении идеала преподавателя. С точки зрения самих преподавателей, указанные тенденции имеют как положительные, так и отрицательные стороны [Грановская Р. М. -1988. – С. 412].

Отвечая на вопрос об объективных трудностях укрепления своего авторитета и решения других профессиональных задач, преподаватели часто отмечают недостаток знаний по педагогике и психологии. Ниже мы приведем результаты некоторых психолого-педагогических исследований специфики деятельности преподавателя и требований к его личности, которые могут помочь в решении ряда профессиональных проблем.

Контрольные вопросы и задание

1. Приведите свои собственные аргументы в пользу утверждения, что преподаватель высшей школы в принципе не может быть вытеснен самыми совершенными техническими средствами.
2. Какова тенденция изменения представлений студентов о "хорошем" преподавателе?

7.2. АНАЛИЗ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВУЗА

Цели педагогической деятельности полифункциональны, поэтому педагогические задачи имеют комплексный характер по самой своей природе. Они не могут быть решены только средствами педагогики, психологии или с помощью методики преподавания конкретных наук, но предполагают своеобразный синтез знаний из различных областей. Этот синтез и должен совершить педагог при выработке конкретных программ подготовки специалистов высокого уровня и позже, когда он анализирует степень их готовности к усвоению знаний, стимулирует и активизирует их учебную деятельность, проводит диагностику того, что усвоено, и т.п.

Основное содержание деятельности вузовского преподавателя включает выполнение нескольких функций – обучающей, воспитательской, организаторской и



исследовательской. Эти функции проявляются в единстве, хотя у многих преподавателей одна из них доминирует над другими. Наиболее специфично для преподавателя вуза сочетание педагогической и научной работы. Исследовательская работа обогащает внутренний мир преподавателя, развивает его творческий потенциал, повышает научный уровень занятий. В то же время педагогические цели часто побуждают к глубокому обобщению и систематизации материала, к более тщательному формулированию основных идей и выводов, к постановке уточняющих вопросов и даже порождению новых гипотез. Классический пример из истории науки: фундаментальное научное достижение Д. И. Менделеева – открытие принципа построения периодической системы элементов – явилось результатом методических разработок ученого-педагога.

Всех вузовских преподавателей можно условно разделить на три группы: 1) преподаватели с преобладанием педагогической направленности (примерно 2/5 от общего числа); 2) с преобладанием исследовательской направленности (примерно 1/5) и 3) с одинаковой выраженностью педагогической и исследовательской направленности (немного более трети) [Барабанщиков А. В. – 1981].

Большинство исследователей обсуждаемой проблемы считают педагогическую деятельность ведущей в определении профессионального мастерства преподавателя, хотя, не будучи подкрепленным научной работой, этот профессионализм быстро угасает. Именно влиянием исследовательской составляющей объясняется, по-видимому, более ранний срок достижения высших уровней профессионального мастерства преподавателями вузов (16 – 20 лет) по сравнению с учителями средних школ (21 – 25 лет) [Есарева З. Ф. – 1976].

Профессионализм преподавателя вуза в педагогической деятельности выражается в умении видеть и формулировать педагогические задачи на основе анализа педагогических ситуаций и находить оптимальные способы их решения. Заранее описать все многообразие ситуаций, решаемых педагогом в ходе работы со студентами, невозможно. Принимать решения приходится каждый раз в новой ситуации, своеобразной и быстро меняющейся. Поэтому одной из важнейших характеристик педагогической деятельности является ее творческий характер (Ю. Н. Кулюткин, Н.Д.Никандров, В.А.Кан-Калик).

Как и в любом виде творчества, в педагогической деятельности своеобразно сочетаются действия нормативные и эвристические, найденные в ходе собственного поиска. Для этого необходимы особые способности (педагогические способности считаются одним из видов специальных способностей – см.: п. 3.2.7) и продолжительный период для их становления и развития в ходе педагогической деятельности. Творческая индивидуальность педагога – это высшая характеристика его деятельности, и, как всякое творчество, она тесно связана с его личностью.

Контрольные вопросы

1. Какие функции выполняет педагог, осуществляя свою деятельность в высшей школе?
2. К какому типу педагогов (с преобладанием какого вида направленности) вы можете отнести лично себя?



7.3. СТРУКТУРА ПЕДАГОГІЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ

В структуре педагогических способностей и, соответственно, педагогической деятельности выделяются следующие компоненты: гностический, конструктивный, организаторский и коммуникативный [Кузьмина Н. В. – 1970; Есарева З. Ф. – 1976].

Гностический компонент – это система знаний и умений преподавателя, составляющих основу его профессиональной деятельности, а также определенные свойства познавательной деятельности, влияющие на ее эффективность. К последним относятся умения строить и проверять гипотезы, быть чувствительным к противоречиям, критически оценивать полученные результаты. Система знаний включает мировоззренческий, общекультурный уровни и уровень специальных знаний.

Мировоззренческие знания тесно связаны с общей направленностью личности педагога, проявляющейся в устойчивой системе отношений к миру, труду, другим людям и к самому себе, а также в активности его жизненной позиции. Иногда для студентов важнее отношение преподавателя к рассматриваемому вопросу, чем сама его суть.

К общекультурным знаниям относятся знания в области искусства и литературы, осведомленность и умение ориентироваться в вопросах религии, права, политики, экономики и социальной жизни, экологических проблемах; наличие содержательных увлечений и хобби. Низкий уровень их развития ведет к односторонности личности и ограничивает возможности воспитания студентов. Значение общекультурного компонента в наибольшей степени недооценивается современными преподавателями, что приводит к его существенному недоразвитию. Этот факт подтвержден во многих исследованиях.

Специальные знания включают знания предмета, а также знания по педагогике, психологии и методике преподавания. Предметные знания высоко ценятся самими преподавателями, их коллегами и, как правило, находятся на высоком уровне. Что касается знаний по педагогике, психологии и методике преподавания в высшей школе, то они представляют собой самое слабое звено в системе. И хотя большинство преподавателей отмечают недостаток у себя этих знаний, тем не менее только незначительное меньшинство занимается психолого-педагогическим образованием. Глубоким знаниям о средствах и закономерностях педагогического общения, психологических особенностях учащихся, слабых и сильных сторонах собственной деятельности, профессионально важных чертах своей личности только предстоит занять подобающее место в развитии профессионально важных качеств преподавателя.

Важной составляющей гностического компонента педагогических способностей являются знания и умения, представляющие собой основу собственно познавательной деятельности, т.е. деятельности по приобретению новых знаний. Именно они составляют ядро гностического компонента педагогических способностей в том собственном психологическом смысле термина "способности", которое мы раскрыли в п. 3.2.7. Исследователи констатируют в целом высокий уровень развития познавательных способностей у всех категорий преподавателей российской высшей школы независимо от возраста, стажа, должности. Факт этот внушает оптимизм, он позволяет надеяться, что умение учиться поможет скорректировать в том числе и недостаточный уровень психолого-педагогического и общекультурного образования вузовских педагогов.

Если гностические способности составляют основу деятельности преподавателя, то определяющими в достижении высокого уровня педагогического мастерства выступают конструктивные и проектировочные способности. Именно от них зависит эффективность использования всех других знаний, которые могут или остаться



мертвым грузом, или активно включиться в обслуживание всех видов педагогической работы. Психологическим механизмом реализации этих способностей служит мысленное моделирование воспитательно-образовательного процесса.

Проектировочные способности обеспечивают стратегическую направленность педагогической деятельности и проявляются в умении ориентироваться на конечную цель, решать актуальные задачи с учетом будущей специализации студентов, при планировании курса учитывать его место в учебном плане и устанавливать необходимые взаимосвязи с другими дисциплинами и т.п. Такие способности развиваются лишь с возрастом и стажем, поэтому высокий уровень их сформированности наблюдается обычно у профессоров и доцентов, а низкий, как правило, – у начинающих преподавателей.

Конструктивные способности обеспечивают реализацию тактических целей: структурирование курса, подбор конкретного содержания для отдельных разделов, выбор форм проведения занятий и т.п. Решать проблемы конструирования воспитательно-образовательного процесса в вузе приходится ежедневно каждому педагогу-практику, а исследовать их – каждому педагогу-ученому. Вот один из результатов такого исследования, завершившегося построением микросхемы компонентов педагогического мастерства (Д. Аллен, К. Райн). Элементы этой микросхемы могут служить показателями уровня освоения педагогической деятельности.

1. Варьирование стимуляции учащегося (может выражаться, в частности, в отказе от монологичной, монотонной манеры изложения учебного материала, в свободном поведении преподавателя в аудитории и т.п.).
2. Индуцирование установки учащегося на восприятие и усвоение материала (привлечение интереса с помощью захватывающего начала, малоизвестного факта, оригинальной или парадоксальной формулировки проблемы и т.п.).
3. Педагогически грамотное подведение итогов занятия или его отдельной части.
4. Использование пауз или невербальных средств коммуникации (взгляда, мимики, жестов).
5. Искусное применение системы положительных и отрицательных подкреплений.
6. Постановка наводящих вопросов и вопросов проверочного характера.
7. Постановка вопросов, подводящих учащегося к обобщению учебного материала.
8. Использование задач дивергентного типа с целью стимулирования творческой активности.
9. Определение сосредоточенности внимания, степени включенности студента в умственную работу по внешним признакам его поведения.
10. Использование иллюстраций и примеров.
11. Мастерское чтение лекций.
12. Использование приема повторения [цит. по: Моделирование... – 1981. – С. 65].

Организаторские способности служат не только упорядочению собственно процесса обучения студентов, но и самоорганизации деятельности преподавателя в вузе. Долгое время им приписывалась подчиненная роль; условия подготовки специалистов в вузах традиционно оставались неизменными, а в организации учебной деятельности студентов предпочтение отдавалось проверенным временем и



хорошо освоенным формам и методам. Кстати, установлено, что организаторские способности, в отличие от гностических и конструктивных, снижаются с возрастом. В условиях глубокой перестройки всей системы высшего образования от организаторских умений педагога зависит очень многое, поэтому важно привлечь к этой работе молодые кадры преподавателей.

На современном этапе возрастает роль и последнего компонента в структуре педагогической деятельности – коммуникативного. От уровня развития коммуникативной способности и компетентности в общении зависит легкость установления контактов преподавателя со студентами и другими преподавателями, а также эффективность этого общения с точки зрения решения педагогических задач. Общение не сводится только к передаче знаний, но выполняет также функцию эмоционального заражения, возбуждения интереса, побуждения к совместной деятельности и т.п.

Особенно важно подчеркнуть, что общение служит не только прагматическим целям повышения эффективности учебной деятельности, но и обладает ярко выраженной самоценностью. Это связано с тем, что у человека существует особая потребность в общении, и необходимость удовлетворения этой потребности может оказаться достаточным стимулом к общению даже без расчета на какой-нибудь познавательный или прагматический результат. Способность преподавателя удовлетворять не только познавательную потребность студентов, но и потребность в личностном общении есть важная составляющая профессиональных способностей преподавателя.

Как отмечалось выше, общение играет важнейшую роль на самых ранних этапах зарождения личности и продолжает быть важнейшим условием ее развития на протяжении всей жизни. Отсюда ключевая роль общения наряду с совместной деятельностью (в которой оно также всегда занимает важнейшее место) в воспитании студентов.

В последнее время все большее распространение получает термин педагогическое общение, впервые появившийся (по свидетельству А. А. Леонтьева) в конце 70-х годов [Леонтьев А. А. – 1996]. Под ним понимается профессиональное общение преподавателя с учащимися (в процессе обучения и вне его), направленное на создание наилучших условий для развития мотивации учащихся и творческого характера учебной деятельности; на создание благоприятного эмоционального климата в коллективе; на обеспечение эффективного управления социально-психологическими процессами и максимального использования личностных особенностей в обучении [там же. – 1996. – С. 20]. Особенно важна роль педагога на начальном этапе формирования межличностных отношений в учебной группе. В структуре общения преподавателей высокого уровня на первом месте стоят воздействия организующего характера, а у преподавателей низкого уровня – дисциплинирующего [Бордовская Н. В., Реан А. А. – 2000].

Специальным предметом исследования в педагогической психологии стала проблема трудностей, или барьеров, в общении. Они проявляются как субъективные переживания человеком "сбоя", несовпадения реального результата с планируемым, некоторой остановки нормального течения деятельности и общения [Маркова А. К. – 1993; Зимняя И. А. – 2000]. Такие затруднения нарушают общение, но могут выполнять и позитивную функцию, ибо указывают на совершенную ошибку или использование неадекватного средства для решения коммуникативной задачи.

В основе такого рода затруднений могут лежать совершенно различные причины. И. А. Зимняя [2000] выделяет следующие комплексы трудностей общения:

1) этносоциокультурный. Затруднения, как правило, проявляются в непонимании намерений партнера по общению, тональности и стиля самого общения. В основе такого непонимания чаще всего лежат особенности этнического сознания, систем ценностей, стереотипов и установок;



- 2) статусно-позиційно-ролевою. Затруднення в общении связаны с различиями социального статуса, занимаемых позиций и ролей партнеров по общению (преподавателя и ученика);
- 3) возрастной. Трудности в общении проистекают из неспособности представителей разного возраста и опыта увидеть ситуацию глазами партнера по общению, особенно в тех случаях, когда преподаватель моложе учащихся (например, слушателей ФПК);
- 4) индивидуально-психологические затруднения. Здесь непонимание возникает в силу типовых несовпадений – личностных, характеров, темпераментов, познавательных процессов у разных людей. Именно поэтому мы уделили так много внимания проблеме индивидуальных различий в данной книге (см. гл. 3);
- 5) затруднения, связанные со спецификой самой педагогической деятельности. Эти затруднения часто вызываются недостаточным уровнем профессионального мастерства педагога или недостаточным владением им предметным материалом.

В. А. Кан-Калик [1979] приводит следующие причины барьеров педагогического общения на примере школьного обучения:

несовпадение установок – учитель приходит с замыслом интересного урока, а класс не настроен на серьезную работу; учитель, не владея техникой создания необходимой установки у учеников, начинает нервничать, раздражаться и т.п.;

боязнь аудитории – предвосхищая негативную реакцию учеников, преподаватель ведет себя скованно и неуверенно;

отсутствие контакта – преподаватель действует "автономно", без учета реакции аудитории;

сужение функций общения – педагог нацелен на реализацию только информационных задач общения, упуская из виду мотивационные, социально-перцептивные и другие функции общения;

негативная установка на класс (сформированная, например, на основе отзывов других учителей или собственного негативного опыта взаимодействия с данным классом);

боязнь педагогических ошибок;

подражание – молодой преподаватель пытается механически воспроизводить манеру общения других педагогов, которая оказывается не соответствующей его индивидуальным особенностям или уровню подготовки.

Для преодоления этих барьеров необходимо встать на путь выработки собственного индивидуального стиля педагогической деятельности (см. п. 7.4), расширения знаний об индивидуальных особенностях учеников и учета их в реальном процессе обучения, а также овладения специальными приемами и техниками педагогического общения. Многого приходит с опытом стихийно, но часто требуется специальная рефлексия и последующая корректировка собственной педагогической деятельности. Приведем некоторые рекомендации из книги А. А. Реана и Я. Л. Коломинского [1999], касающиеся правил и техники конструктивного общения.

- Старайтесь говорить на языке партнера, вернее, на языке, понятном всем партнерам по общению. Для этого следует избегать узкопрофессиональных



терминов, избытка иностранных слов и т.п. при общении не с коллегами, а со студентами младших курсов, школьниками, при чтении популярных лекций.

- Постоянно проявляйте уважение к партнеру, подчеркивайте его значимость.
- Максимально демонстрируйте разнообразные формы общности с партнерами по общению (общность интересов, целей, задач, точек зрения и даже индивидуальных особенностей).
- Проявляйте искренний интерес к проблемам партнера по общению и, по крайней мере, давайте ему возможность высказаться до конца, прежде чем сформулируете свою точку зрения.
- Иногда полезно прибегать к вербализации своего эмоционального состояния или состояния партнера. Например: "То, что вы сказали сейчас, меня очень расстроило, и я даже не знаю, что делать дальше"; "Мне кажется, вы напряжены" и т.п.
- При возникновении конфликтной ситуации предлагайте конкретные меры по ее урегулированию, не ограничиваясь формулированием абстрактных требований.
- По возможности избегайте "подчиняющих позиций", когда педагог подчеркивает свое превосходство, право на навязывание решения и т.п.
- Чаще используйте приемы активного слушания. При этом выделяется три уровня активного слушания: простое подтверждение факта восприятия информации ("ага", "понятно", "согласен" и т.п.); переформулирование идеи, высказанной партнером по общению (насколько я понял, вы утверждаете, что...); развитие идеи, высказанной партнером.
- Негативный ответ лучше начинать не со слова - "нет" с последующим объяснением, почему "нет", а со слов "да, но...". Обычно после слова "нет" партнер по общению резко теряет интерес к тому, что вы скажете дальше.
- Во время дискуссии старайтесь сначала зафиксировать все пункты, по которым у вас с партнером есть согласие (даже если это вполне тривиальные и общепринятые позиции). После ряда ответов "да, согласен" партнер с большей вероятностью ответит "да" и на вопрос, по которому у него нет полного согласия с вами.
- Даже в случае несогласия с тезисом партнера начните с положительной оценки этого тезиса, а уже затем переходите к обоснованию невозможности принятия его в данных (конкретных) условиях. Этим готовится почва для обоснования предлагаемого вами решения.
- Давая негативную оценку идеи, поступка или действия партнера по общению, никогда не переносите ее на личность человека.
- Предыдущая рекомендация является частным случаем более общего правила, которое гласит, что расширение зоны конфликта затрудняет его конструктивное решение. Если человек совершил логическую ошибку и мы хотим его в этом убедить, то сделать это будет гораздо сложнее, если в ходе дискуссии мы позволим себе замечание, что у человека плохо с логикой или что он вообще не очень умен.

Но все эти правила и рекомендации требуют "творческого" применения с учетом конкретных условий, личностных особенностей партнеров по общению. Их механическое применение может не дать никакого результата. И если педагог постоянно сталкивается с трудностями в общении, значит, ему не удастся самостоятельно выработать свой оптимальный стиль педагогического общения (см.



п. 7.4) и стоит пройти специальный тренинг общения, если такая услуга предлагается психологической службой данного вуза (см. п. 7.5).

Коммуникативные способности преподавателей и их компетентность в общении особенно ценятся студентами младших курсов, которые в большей степени, чем студенты 3-4-х курсов, выделяют в своих оценках преподавателей их личные качества. В модели "хорошего" преподавателя на первое место они ставят понимание студента преподавателем, сочувствие ему; тогда как, начиная с третьего курса, пальму первенства отдают компетентности. К концу обучения снова возрастает ценность личностных качеств (хотя и не достигает той величины, которая имела место у первокурсников), что можно объяснить ростом потребности в личных контактах с преподавателем.

Если дать общий перечень качеств, которые более всего ценят или отвергают современные студенты в преподавателе, то к числу первых относятся широкий кругозор, увлеченность преподаваемым предметом и знание его, интерес к личности студента, уважение, терпимость, понимание, доброжелательность, справедливость; а к числу вторых – низкий уровень культуры, невежество, нетерпимость, фальшь, унижение достоинства студента, высокомерие, жестокость, злость, агрессивность. При этом доля преподавателей, у которых студенты находят черты из второго перечня, не так уж мала. Есть о чем задуматься.

Контрольные вопросы и задания

1. Назовите три основных компонента в структуре педагогических способностей.
2. В чем различие проектировочных и конструктивных способностей педагога?
3. Перечислите основные функции педагогического общения.
4. Попробуйте привести пример "общения ради общения", т.е. когда общение не выполняет какой-либо прагматической функции и не "обслуживает" какую-либо деятельность.
5. Какие из приведенных рекомендаций по построению эффективного общения показались вам значимыми или в чем-то новыми?

7.4. УСТАНОВКИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ И СТИЛИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ

Важнейшим фактором, определяющим эффективность педагогического общения, является тип установки педагога. Под установкой имеется в виду готовность реагировать определенным образом в однотипной ситуации. Самому носителю собственные установки в большинстве случаев представляются абсолютно правильными, и поэтому они чрезвычайно устойчивы и с трудом поддаются изменению через внешние воздействия. Консерватизм и ригидность установок усиливаются с возрастом. Исследователи выделяют два типа доминирующих установок преподавателей по отношению к студентам: позитивная и негативная.

Наличие негативной установки преподавателя на того или другого студента можно определить по следующим признакам: преподаватель дает "плохому" студенту



меньше времени на ответ, чем "хорошему"; не использует наводящие вопросы и подсказки; при неверном ответе спешит переадресовать вопрос другому студенту или отвечает сам; чаще порицает и меньше поощряет; не реагирует на удачное действие студента и не замечает его успехов; иногда вообще не работает с ним на занятии.

Соответственно, о наличии позитивной установки можно судить по таким деталям: дольше ждет ответа на вопрос; при затруднении задает наводящие вопросы, поощряет улыбкой, взглядом; при неверном ответе не спешит с оценкой, а старается подкорректировать его; чаще обращается к студенту взглядом в ходе занятия и т.п. Специальные исследования показывают, что "плохие" студенты в четыре раза реже обращаются к педагогу, чем "хорошие"; они остро чувствуют необъективность педагога и болезненно переживают ее.

Реализуя свою установку по отношению к "хорошим" и "плохим" студентам, педагог без специального намерения оказывает тем не менее сильное влияние на студентов, как бы определяя программу их дальнейшего развития. Влияние установок педагогов на оценку учащихся хорошо иллюстрируется экспериментами, результаты которых уже стали хрестоматийными.

Эксперимент первый. Преподавателям предлагается описать незнакомого студента по фотографии. Первой группе преподавателей экспериментаторы охарактеризовали юношу как отличника, второй – как троечника. Соответственно, первая группа увидела у юноши, изображенного на фотографии, широкий и ясный лоб, открытый, умный взгляд, волевую складку губ, гладкую скромную прическу. По мнению второй группы преподавателей, бессмысленный взгляд юноши свидетельствовал о бедном мышлении, они отметили также слишком высокий лоб, капризно сложенные губы, современную, но не украшающую его прическу.

Эксперимент второй. Преподавателям предлагали оценить студентов по их "личным делам", к которым были приложены фотографии. Всем давалось одно и то же дело, но разные фотографии – на одной был привлекательный юноша, а на другой – малосимпатичный. Оказалось, что более привлекательному молодому человеку при прочих равных условиях приписывался более высокий интеллект, лучший статус в группе сверстников, более высокий уровень воспитанности, а также давался более оптимистический прогноз дальнейшего развития.

Эксперимент третий. Его результаты наиболее впечатляющи. После измерения теста умственного развития у группы учащихся экспериментатор объявляет имена тех, чей коэффициент умственного развития оказался наиболее высоким. Но в число самых умных умышленно были включены несколько человек, чьи результаты в действительности были средними или даже низкими. Эти же результаты были сообщены преподавателям. Спустя год выяснилось, что те, кто были названы способными, действительно стали лучшими в группе.

Как свидетельствуют результаты экспериментов, представления преподавателей о студентах формируются под влиянием субъективной установки и поэтому отнюдь не всегда являются адекватными. Более того, преподаватель не только сам находится под влиянием установок, но и активно "навязывает их действительности", т.е. ведет себя так, чтобы они оправдывались.

Каждый человек осуществляет общение типичными для него средствами и способами. Совокупность относительно устойчивых и характерных для данной личности приемов и методов организации общения называется индивидуальным стилем общения, который, в свою очередь, определяется чертами личности и характера. Традиционно выделяются три основных стиля педагогического общения: авторитарный, либеральный и демократический.

Для авторитарного стиля характерен функционально-деловой подход к студенту, когда преподаватель исходит из усредненного представления о студенте и абстрактных требований к нему. В своих оценках он стереотипен и субъективен.



Часто недооценивает положительное значение таких качеств, как самостоятельность, инициативность, предпочитает характеризовать своих студентов как недисциплинированных, ленивых, безответственных. Хотя в целом такой стиль педагогического общения заслуживает негативной оценки, некоторые задачи (особенно на начальных этапах формирования студенческой группы) могут быть решены с помощью авторитарного стиля.

Либеральный стиль общения характеризуется попустительством, фамильярностью и анархией. Специальные исследования и педагогическая практика убедительно свидетельствуют, что это наиболее вредный для дела и разрушительный стиль. Он порождает неопределенность ожиданий студентов, вызывает у них напряженность и тревогу.

Наиболее эффективно решать педагогические задачи позволяет демократический стиль, при котором преподаватель учитывает индивидуальные особенности студентов, их личный опыт, специфику их потребностей и возможностей. Преподаватель, владеющий таким стилем, осознанно ставит задачи перед студентами, не проявляет негативных установок, объективен в оценках, разносторонен и инициативен в контактах. По сути, этот стиль общения можно охарактеризовать как личностный. Выработать его может только человек, имеющий высокий уровень профессионального самосознания, способный к постоянному анализу своего поведения и адекватной самооценке.

Конкретный преподаватель вряд ли может быть однозначно отнесен к какому-то одному из перечисленных типов. Даже при наличии явного доминирования одного из стилей один и тот же преподаватель в разных педагогических ситуациях, по отношению к разным студентам или при взаимодействии с другими преподавателями может демонстрировать элементы разных стилей. И этот факт является залогом больших возможностей для работы над своим стилем, особенно если речь идет о молодом преподавателе.

Но даже если взять основную линию поведения преподавателя в общении со студентами, т.е. его основной и устойчивый стиль, то и он обязательно имеет выраженный индивидуальный характер, не совпадая полностью ни с одним из описанных выше. Задача выработки своего собственного индивидуального стиля не только в педагогическом общении, но и во всех других видах педагогической деятельности является одной из важнейших для любого профессионального педагога. Оптимальный индивидуальный стиль – это такой стиль, который позволяет максимально полно использовать сильные стороны преподавателя и, по возможности, компенсировать слабые стороны его темперамента, характера, способностей и личности в целом.

Успешность выработки индивидуального стиля в значительной степени определяет успешность профессионального становления преподавателя, его удовлетворенность трудом, рост его мастерства, объективную результативность его деятельности.

Контрольные вопросы и задания

1. Назовите два основных типа установок преподавателей по отношению к студентам. В чем они проявляются?
2. К какому стилю педагогического общения ближе всего ваш индивидуальный стиль?



3. Попробуйте выделить те аспекты вашего индивидуального стиля педагогического общения, которые нуждаются в улучшении.

7.5. ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ СЛУЖБА ВУЗА

В России создание психологической службы в вузах находится в зачаточном состоянии. Некоторые примеры организации такой службы или реализации отдельных ее функций в российских вузах будут приведены ниже, но основной материал для формулирования принципов построения психологической службы и требований, которым она должна отвечать, заимствован из зарубежного опыта, прежде всего американского. Именно в США психологическая служба в вузах получила наибольшее распространение – в той или иной форме ею охвачены практически все вузы и абсолютное большинство младших колледжей. Там же возник и первый самостоятельный консультативный центр (в 1932 г. в университете штата Миннесота) [Укке Ю.В. – 1993].

В самом общем виде функцию психологической службы в вузе можно определить как организацию психологической помощи студентам и преподавателям; анализ психологического климата в коллективах и причин часто возникающих (типичных) трудностей (особенно причин ухода студентов из вуза); проведения тестовых обследований; выдача руководству вуза рекомендаций по преодолению выявленных недостатков. Психологическая помощь осуществляется через консультирование (студентов и преподавателей) и профессиональную ориентацию (в основном студентов). Последняя включает в себя, прежде всего, проблемы выбора профессиональной карьеры и путей подготовки к ней, что, в свою очередь, предполагает выявление и учет индивидуальных особенностей студентов [там же].

Консультирование может касаться собственно проблем обучения (трудности с усвоением материала, формированием учебных навыков, организацией учебной деятельности и т.п.) и личностных проблем (эмоциональные перегрузки, конфликты с преподавателями и сверстниками, повышенная тревожность, фобии, любовные неудачи и т.п.). Консультанты обычно обращают внимание и на другие проблемы, могущие повлиять на психологическое состояние студентов, – здоровье, финансы, жилье, питание и т.п.

В зависимости от величины вуза, а также от характера вменяемых психологической службе задач, ее штат может включать профессиональных консультантов, не ведущих преподавательской работы, или совместителей, которые сочетают работу консультанта с чтением курсов по психологии или педагогике. В некоторых вузах оказывается достаточно много студентов с "пограничными состояниями", для которых требуется уже психиатрическая помощь. Это делает особенно актуальной координацию работы психологической службы с социальными и медицинскими службами. Чтобы "проблемные студенты" (часто обращающиеся за психологической помощью) полностью не оттеснили своих более благополучных, но тоже в некоторых случаях нуждающихся в психологической помощи товарищей от консультантов, иногда вводятся ограничения на число обращений в психологическую службу для одного студента.

Методы психологического консультирования в вузе включают в себя совет; тренировку или специальное обучение; интерпретацию ситуации, проблемы; разъяснение мысли, положения, факта или эмоционального состояния; увещание,



осуждение, проявление симпатии; все виды недирективного общения; интервью, психологическое тестирование, групповые дискуссии и т.п. [Укке Ю. В. – 1993. – С. – 205]. В значительной степени круг проблем, решаемых психологической службой западных вузов, близок к тому, что в нашей традиции обозначается термином "воспитание". Консультанты стремятся помочь студентам лучше понять себя, создать благоприятные условия для принятия адекватных решений, развить ценностные установки, содействовать выработке "Я-концепции" и готовности к коллективной деятельности. При этом в качестве параметров развития студентов используют оценки таких качеств, как компетентность, способность управлять своими эмоциями, самостоятельность и др. [там же. – С. 210]. Для более детального знакомства и использования опыта американских университетов в организации психологической службы можно рекомендовать журналы – "Journal of Counseling Psychology", "Personal and Guidance Journal", "Journal of Student". Психологическая помощь, коррекция поведения и личностных черт необходимы при уже возникших психологических проблемах. Но еще важнее предотвращать их появление, т.е. превентивная работа психологической службы. Для этого желательно сплошное психологическое обследование студентов первого курса с выявлением областей потенциальных трудностей, которые могут возникнуть в силу особенностей личности, познавательной сферы или уровня подготовки конкретного студента. При этом работа должна вестись не только со студентами, но и с преподавателями, а также с работниками деканатов с целью информирования последних о тех или иных особенностях отдельных студентов, которые с большой вероятностью приведут к серьезным проблемам в обучении и воспитании (группа риска). Особое внимание должно быть уделено конфиденциальности передаваемой информации. Опыт такой работы имеется в Московском институте стали и сплавов [Пиковский Ю.Б., Латинская М. В. – 1993].

Контрольные вопросы

1. Пошли бы вы за консультацией в психологическую службу, если бы она была в вашем вузе?
2. Нуждаются ли в услугах психологической службы некоторые ваши коллеги?
3. Почему, с вашей точки зрения, в США психологическая служба развита сильнее, чем в нашей стране?

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Основная задача пособия состоит в том, чтобы с разных сторон, на разном материале показать наметившуюся тенденцию в системе высшего образования – смещение центра тяжести с деятельностно-ориентированной педагогики на педагогику личностно ориентированную. Речь идет не о вытеснении или замене одного подхода другим, а об изменении удельного веса, соотношения двух взаимосвязанных аспектов единой системы образования.



Если передать смысл этих наукообразных формулировок разговорным языком, то речь идет о том, что высшая школа все дальше уходит по пути, начальную точку которого можно обозначить как "вспрыскивание [знаний] посредством лозы по-староотечески" (см. п. 1.1.2), а конечную – как место абсолютно равноправного сотрудничества и глубоко личного общения людей, которых объединяет стремление к познанию истины.

При этом и само понимание истины претерпевает радикальные изменения. Классическая наука полагала истину единственной и абсолютно не зависящей от характера человеческой деятельности, но уже неклассическое естествознание признало зависимость самого знания от характера и средств деятельности познающего (субъекта познания). Оказалось, что истин много и их нельзя "очистить" от следов человеческой деятельности. И это "нельзя" следует понимать не как "пока нельзя, но со временем научимся", а как "в принципе нельзя", ибо оно коренится в самой природе человеческого знания.

Еще труднее пробивает себе дорогу идея о том, что истина зависит не только от характера и средств познавательной деятельности, но и от личности познающего, которую, оказывается, тоже нельзя вынести за пределы самого знания [Полани М. – 1985]. Полагаю, что большинство читателей, поразмыслив над утверждением "знание зависит не только от деятельности, но и от личностных качеств исследователя", отвергнет его. Однако сомневающимся следует напомнить, что сформулированная еще в немецкой классической философии идея о зависимости знания от характера познавательной деятельности и ее средств была переоткрыта в физике лишь в XX в.

Зависимость знания от качеств личности давно не секрет для педагогики. Достаточно вспомнить многострадальный и малоуспешный опыт по распространению "передового педагогического опыта". Перенимать этот опыт удастся лишь небольшому числу энтузиастов, лично близких новатору.

Идея примата личностно ориентированного подхода в педагогике часто вызывает следующие недоуменные вопросы.

1. Утверждение о необходимости равноправного сотрудничества студента и профессора стирает грань между ролью учителя (обладающего знанием) и ученика (желающего получить это знание). Качественные различия, конечно же, есть, но к ним нужно относиться именно как к качественным различиям, не переводя их однозначно на шкалу количественных оценок типа "больше – меньше" или "хуже – лучше". Сотрудничество Учителя и Ученика необходимо им обоим. На стороне одного – знания, опыт, владение приемами организации совместной деятельности и обязанность наладить ее. На стороне другого – энтузиазм, высокая обучаемость, большой запас сил и, главное, необремененность стереотипами мышления, незашоренность взглядов (как уже упоминалось выше, Н. Бор, по утверждению сотрудников его лаборатории, совершенно искренне говорил каждому новому аспиранту, что надеется многому у него научиться).

2. Педагогика всегда заявляла о единстве обучения и воспитания, которое как раз и достигается в процессе деятельности. Как еще можно чему-то научить, сформировать знание, умение, навык, кроме как организовав и отладив соответствующую деятельность? Да и воспитание в узком смысле, т.е. формирование потребностей, мотивов, ценностей, убеждений и т.п., разве оно возможно вне деятельности, организуемой и направляемой педагогом? В связи с этим считаю необходимым обратить внимание читателя на следующие тезисы.

А. Широко известна максима, что ничему нельзя научить, но всему можно научиться, поэтому учение определяется как деятельность по самоизменению, саморазвитию (см. п. 2.2.2). Следовательно, и планировать деятельность учения приходится любому учащемуся (а тем более студенту) самому, хотя и с помощью преподавателя, и с использованием предлагаемых преподавателем средств. Но



тогда получается, что деятельность не есть самодовлекующее начало, а зависит прежде всего от потребностей, мотивов, ценностей и убеждений учащегося, иначе говоря - от его личности.

Б. Первый тезис не имел бы существенного значения, если бы удалось показать, что изменения личности, в свою очередь, происходят только в процессе извне организованной деятельности. Но, во-первых, личность может самоизменяться, порождая новые качества (см. п. 3.1), 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.

Термин "общение" не вполне адекватен для описания целого слоя процессов, оказывающих мощное влияние на личность и имеющих недеятельную природу. Более адекватным является термин В. Н. Мясищева "отношение", если иметь в виду прежде всего отношения между людьми. Кстати, и социализация младенца начинается не с предметной деятельности, а с комплекса оживления, когда он начинает реагировать на другого человека иначе, чем на весь остальной мир, т. е. начинает вступать с ним в определенные отношения, в том числе общаться.

3. Уступчивый оппонент может согласиться, пусть деятельность и личность, деятельность и общение суть не одно и то же, но ведь они тесно связаны, постоянно переплетаются, зачем же противопоставлять их друг другу, подчеркивать их различную природу. Действительно, место для понятия "личность" есть и в рамках ортодоксального деятельностного подхода, но тогда личностное начало практически сводится к деятельностному и для влияний на личность не остается никаких каналов, кроме деятельности. Эти каналы, конечно же, очень важны, но не деятельностью единой жив человек.

Преувеличение роли деятельностного начала явилось следствием социально-политической и экономической ситуации в стране, сохранявшейся в течение десятилетий. Но и тогда многие выступали против абсолютизации принципа деятельности, превращения его в парадигму философского и психологического знания, утверждения деятельности в качестве высшего культурного образца, ибо в этом случае приходится выносить за скобки слишком многое [Отурцов А. П. - 1975]. Сейчас маятник качнулся в другую сторону, и очень важно не дать ему снова пройти мимо золотой середины. Но пока он еще только приближается к точке оптимального сочетания личностного и деятельностного подходов. Оба подхода имеют свои сильные и слабые стороны и должны работать там, где они наиболее эффективны. Сверхзадача данной книги и состояла в том, чтобы в самом первом приближении обозначить области "исследовательской и практической компетентности" деятельностного и личностного подходов к решению психолого-педагогических проблем высшего образования.

БИБЛИОГРАФИЯ

Адлер А. Индивидуальная психология // История зарубежной психологии: Тексты / Под ред. П.Я.Гальперина, А.Н.Ждан. - М., 1986. - С. 129-140.



А й з е н к Г. Ю. Количество измерений личности: 16, 5 или 3? – критерии таксономической парадигмы // Иностранная психология. – 1993. – №2. –Т. 1. – С.9-23.

Алешинцев И.А. История гимназического образования в России (XVIII и XIX вв.). – СПб., 1912.

Альбицкий В. И. Испытания зрелости: Справочная книга для готовящихся к испытаниям зрелости. – СПб., 1880.

Альтшуллер Г. С. Творчество как точная наука. – М., 1979.

Амонашвили Ш.А. Основания педагогики сотрудничества // Новое педагогическое мышление / Под ред. А.В.Петровского. – М., 1989. – С. 144-177.

Ананьев Б. Г. Избранные психологические труды. – М., 1980. – Т. 1, 2.

Анастаси А. Психологическое тестирование. – М., 1982. – Кн. 1, 2.

Анисимов В.Е., Пантина Н.С. Методологические вопросы разработки модели специалиста // Советская педагогика. – 1977. – № 5. – С. 100-108.

Анцыферова Л.И. К психологии личности как развивающейся системы // Психология формирования и развития личности / Под ред. Л. И. Анцыферовой. – М., 1981. – С. 3-19.

Анцыферова Л.И. Методологические проблемы психологии развития // Принцип развития в психологии / Под ред. Л. И. Анцыферовой. – М., 1978 (а). –С. 3-20.

Анцыферова Л.И. Некоторые вопросы исследования личности в современной психологии капиталистических стран // Теоретические проблемы психологии личности / Под ред. Е.В. Шороховой. – М., 1974. – С. 278-348.

Анцыферова Л. И. Эпигенетическая концепция развития личности Эрика Г. Эриксона // Принцип развития в психологии / Под ред. Л. И. Анцыферовой. – М., 1978 (б). – С. 212-242.

Архангельский С. И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы. – М., 1980.

Асмолов А. Г. Личность как предмет психологического исследования. – М., 1984.

Бадмаев Б.Ц. Методика преподавания психологии. – М., 1999.

Барабанщиков А. В. Проблемы педагогической культуры преподавателей вузов // Советская педагогика. – 1981. – № 1.

Батищев Г.С. Деятельностная сущность человека как философский принцип // Проблемы человека в современной философии. – М., 1969. – С. 73-144.

Белкин А.И. Формирование личности при смене пола // Психология личности: Тексты / Под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, А. А. Пузыря. – М., 1982. – С. 197-205.

Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание. – М., 1986.

Беспалько В.П. Некоторые вопросы педагогики высшего образования. – Рига, 1972.



Бибрих Р.Р., Васильев И. А. Особенности мотивации и целеобразования в учебной деятельности студентов младших курсов // Вестник Моск. ун-та. - Сер. 14. Психология. - 1987. - № 2. - С. 20-30.

Богоявленская Д. Б. Интеллектуальная инициатива как проблема творчества. - Ростов н/Д, 1983.

Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. - М., 1968.

Бордовская Н.В., Реан А.А. Педагогика. - СПб.; М., 2000.

Борисова Е.М., Логинова Г. П. Индивидуальность и профессия. - М., 1991.

Бороздина Л. В. Личность и характер // Материалы VII Всесоюзного съезда общества психологов СССР. - М., 1989.

Брусенцов Н.П., Маслов СП.,Х. Рамиль Альварес.Микрокомпьютерная система обучения "Наставник". - М., 1990.

Бугаев Н.В. К вопросу об университетском преподавании. - М., 1901.

Бурлачук Л. Ф., Морозов СМ. Словарь-справочник по психологической диагностике. - Киев, 1989.

Вайнцвайг П. Десять заповедей творческой личности. - М., 1990.

Вайсман Р. С. К проблеме развития мотивов и потребностей человека в онтогенезе // Вопросы психологии. - 1973. - № 5. - С. 30 - 40.

В а л ь б е Б. Помяловский: Сер. Жизнь замечательных людей. - М., 1936. - Вып. 21-22.

Вербицкий А. А. Концепция знаково-контекстного обучения в вузе // Вопросы психологии. - 1987. - № 5. - С. 31-39.

Вилюнас В. К. Основные проблемы психологической теории эмоций // Психология эмоций. Тексты / Под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер и В. К. Ви-люнаса. - М., 1984. - С. 3-28.

Виноградов П. Учебное дело в наших университетах // Вестник Европы. - Октябрь. 1901. - Т. V. - С. 537-573.

Володарская И. А., Митина А. М. Проблема целей обучения в современной высшей школе и пути ее решения в социалистической педагогике // Современная высшая школа. - 1988. - № 2. - С. 143-150.

Вудвортс Р. Экспериментальная психология. - М., 1952. Выготский Л.С. Собр. соч.: В 6 т. - М., 1982 - 1984.

Галаган А.И., Тарасюк А.Н., Цейкович К.Н. Основные тенденции развития высшего образования в развитых зарубежных странах // Проблемы зарубежной высшей школы: Обзорная информация НИИВШ. - М., 1988. - Вып. 2.

Гальперин П. Я. Основные результаты исследований по теме "Формирование умственных действий и понятий". - М., 1965.

Гальперин П.Я., Данилова В.Л. Воспитание систематического мышления в процессе решения малых творческих задач // Вопросы психологии. - 1980. - № 1. - С. 31-38.



- Гальперин П.Я., Запорожец А.В., Карпова С.Н. Актуальные проблемы возрастной психологии. - М., 1978.
- Гальперин П.Я., Кабыльницкая С.Л. Экспериментальное формирование внимания. - М., 1974.
- Гальперин П.Я., Котик Н.Р. К психологии творческого мышления // Вопросы психологии. - 1982. - № 5. - С. 80 - 84.
- Ганнушкин П.Б. Избранные труды. - М., 1964.
- Гарунова М.Г., Семушкин Л.Г., Фокин Ю.Г., Чернышов А.П. Этюды дидактики высшей школы. - М., 1994.
- Гиппенрейтер Ю.Б. Введение в общую психологию: Курс лекций. - М., 1988.
- Гласс Дж., Стэнли Дж. Статистические методы в педагогике и психологии. - М., 1976.
- Гоцман Л.Я. Психология эмоциональных отношений. - М., 1987.
- Головатный Н.Ф. Студент: путь к личности. - М., 1982.
- Голубева Э.А. Способности и индивидуальность. - М., 1993.
- Гоноблин Ф.Н. Педагогические способности и их классификация // Материалы конференции по проблеме способностей. - М., 1970. - С. 91-94.
- Готсдинер А.Л. Музыкальная психология. - М., 1993. Грановская Р.М. Элементы практической психологии. - Л., 1988.
- Грановский Т.Н. Ослабление классического образования в гимназиях и неизбежные последствия этой перемены // Московские Ведомости. - 1860. - С. 1-13.
- Гуревич К.М. Надежность психологических тестов // Психологическая диагностика, ее проблемы и методы / Под ред. К.М. Гуревича и В.И. Лубовского. - М., 1975. - С. 162-176.
- Гуревич К.М. Современная психологическая диагностика: пути развития // Вопросы психологии. - 1982. - № 1. - С. 9-18.
- Гуревич М.И., Озерский Н.И. Психомоторика. - М.; Л., 1930. - Ч. 2.
- Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения. - М., 1986.
- Данилова В.Л. Практическое обучение решению творческих задач в США // Вопросы психологии. - 1976. - № 4. - С. 160-169.
- Деген Е. Воспоминания дерптского студента // Мир Божий. - Март. 1902. - С. 71-106.
- Джемс У. Психология. - М., 1991.
- Дудченко В.С. Инновационные игры. - Таллин, 1989.
- Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. Психология высшей школы. - Минск, 1993.
- Емельянов Ю.Н. Активное социально-психологическое обучение. - Л., 1985.



Есарева З.Ф. Особенности деятельности преподавателя высшей школы. - Л., 1976.

Закон Российской Федерации "Об образовании" // Высшее образование в России. - 1992. - № 3. - С. 5-36.

Зейгарник Б. В. Теории личности в зарубежной психологии. - М., 1982. Зейгарник Б. В. Теория личности Курта Левина. - М., 1981.

Зими́на О.В., Кириллов А.И., Сальникова Т.А. Решебник "Высшая математика". - М, 2001.

Зимняя И. А. Педагогическая психология. - М., 2000.

Зинченко В. П. Образование. Мышление. Культура // Новое педагогическое мышление / Под ред. А. В. Петровского. - М., 1989. - С. 90 -102.

Иванников В. А. Психологические механизмы волевой регуляции. - М., 1991.

Ильясов И. И. Система эвристических приемов решения задач. - М., 1992.

Ильясов И. И. Структура процесса учения. - М., 1986.

История Ленинградского университета 1819 - 1919: Очерки. - Л., 1969.

Кабакин М. В., Лапшов В. А. Социально-типический портрет Современного гуманитарного университета // Труды СГУ. Психология и социология образования. - М., 2001. - С. 282 - 295.

Кавелин К. Д. Собр. соч. - СПб., 1899. - Т. 3. - С. 6 - 70. Кан-Калик В. А. Основы профессионально-педагогического общения. - Грозный, 1979.

Кант И. О темпераменте// Психология индивидуальных различий: Тексты / Под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, В. Я. Романова. - М., 1982 - С. 148 -152.

Карпенко Л. А. Влияние размера учебной группы на успешность совместной познавательной деятельности // Вопросы психологии. - 1984. - №1. - С. 71-75.

Карпенко М.П. Эффективные дистанционные образовательные технологии // Труды СГУ. - Психология и социология образования. - М., 2001. - Вып. 25. - С. 22-34.

Кедров Б.М. О кризисе психологии, ее предмете и месте в системе наук. // Научное творчество Л. С. Выготского и современная психология. - М., 1981.-С. 72-76.

Китайгородская Г. А. Методика интенсивного обучения. - М., 1982.

Климов Е.А. Индивидуальный стиль деятельности (в зависимости от типологических свойств нервной системы). - Казань, 1969.

Ключевский О. В. Неопубликованные произведения. - М., 1983.

Клягин В. С. Значение типа нервной системы для диагностики надежности системы управления // Психологическая диагностика: ее проблемы и методы. - М., 1975.

Комплексное исследование проблемы обучения и коммунистического воспитания специалистов с высшим образованием. - Л., 1980.

Комплексные социальные исследования. - Л., 1976.



- Компьютерные системы обучения: Вопросы дидактического программирования. - № 1 (15) / Под ред. В. Х. Кривицкого - М., 1993.
- К о н И. Психология юношеского возраста. - М., 1979.
- Концептуальные вопросы развития высшего образования / Отв. ред. В.Б.Коссов. - М., 1991.
- Корнилова Т. В. Диагностика мотивации и готовности к риску. - М., 1997.
- Корнилова Т.В. Психологические методы в практике высшей школы. - М., 1993.
- К о р ч а к Я. Избранные педагогические произведения. - М., 1979. Краткий педагогический словарь пропагандиста / Под ред. М. И. Кондакова и А. С. Вишнякова. - М., 1984.
- Кречмер Э. Строение тела и характер // Психология индивидуальных различий: Тексты / Под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, В. Я. Романова. - М., 1982. - С. 219-247.
- Крутецкий В.А. Исследование специальных способностей, их структуры и условий формирования и развития // Проблемы общей, возрастной и педагогической психологии / Под ред. В. В.Давыдова. - М., 1978. - С. 206-221.
- Ку з ь м и н а Н. В. Методы исследования педагогической деятельности. - Л., 1970.
- Кузьмина Н.В. Основы вузовской педагогики. - Л., 1972.
- Лапчинская В. П. Возникновение женских гимназий в России и история первых лет их деятельности. - М., 1950.
- Лапчинская В.П. Вышнеградский и его роль в развитии женского образования в России (1821 - 1870) // Советская педагогика. - 1962. - №11. - С. 112-124.
- Левин К. Определение понятия "поле в данный момент" // История психологии: Тексты / Под ред. П. Я. Гальперина, А. Н. Ждан. - М., 1992 (б). - С. 190-204.
- Левин К. Топология и теория поля // История психологии: Тексты / Под ред. П.Я.Гальперина, А.Н.Ждан. - М., 1992 (а). - С. 181-190.
- Левитов Н.Д. Проблема характера в современной психологии // Психология индивидуальных различий: Тексты / Под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, В.Я.Романова. - М., 1982. - С. 69-73.
- Л е й б и н В. М. Психоанализ и философия неопреимизма. - М.,1977.
- Лейтес Н. С. К проблеме сензитивных периодов психического развития человека // Принцип развития в психологии / Под ред. Л. И. Анцыфе-ровой. - М., 1978. - С. 196-211.
- Лейтес Н. С. Одаренные дети // Психология индивидуальных различий: Тексты / Под ред. Ю.Б.Гиппенрейтер, В.Я.Романова. - М., 1982. - С. 140 -147.
- Леонтьев А. А. Педагогическое общение. - Нальчик, 1996.
- Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. - М., 1975.
- Леонтьев А. Н. Избранные психологические произведения. - М., 1983. - Т. 1, 2.



Леонтьев А. Н. Потребности, мотивы и эмоции // Психология эмоций: Тексты / Под ред. В. К. Вилюнаса, Ю. Б. Гиппенрейтер. - М., 1984. - С. 162-171.

Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики. - М., 1981.

Леонтьев А.Н., Лурия А.Р., Смирнов А. А. О диагностических методах психологического изучения школьников // Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии / Под ред. И.И.Ильсова, В.Я.Ляудис. - М., 1981. - С.280-284.

Леонтьев Д. А. Очерк психологии личности. - М., 1993.

Л е р н е р И. Я. Дидактические основы методов обучения. - М., 1980. Л е р н е р И. Я. Проблемное обучение. - М., 1974.

Л и ч к о А. Е. Типы акцентуаций характера и психопатий у подростков. - М., 1999.

Лобанова О. Замечательная система Derive // Компьютер пресс. - 1998. - № 3. - С. 216-217.

Логина Н.А. Развитие личности и ее жизненный путь // Принцип развития в психологии / Под ред. Л. И. Анцыферовой. - М., 1978. - С. 156 -172.

Лурия А. Р. Маленькая книжка о большой памяти (ум мнемониста). - М., 1968.

Марищук В.Л., Влудов Ю.М, Плахтиенко В. А., Серова Л.К. Методики психодиагностики в спорте. - М., 1984.

Маркова А. К. Психология труда учителя. - М., 1993.

Маркова А.К., Матис Т.А., Орлов А.Б. Формирование мотивации учения. - М., 1990.

Мартинсон Э.Э. Исторические связи Тартуского (Б.Юрьевского) университета с русской наукой. - Тарту, 1951.

Маслоу А. Самоактуализация // Психология личности: Тексты / Под ред. Ю.Б.Гиппенрейтер, А. А.Пузыря. - М., 1982. - С. 108-117.

Мейли Р. Структура личности // Экспериментальная психология / Под ред. П. Фресса и Ж. Пиаже. - М., 1975. - Т. 5. - С. 196 - 283.

Мелик-Пашаев А. А. Педагогика искусства и творческие способности. - М., 1981.

Мелик-Пашаев А.А. Психологические основы способностей к художественному творчеству: Автореф. дис. ... д. психол. наук. - М., 1994.

Мерлин В. С. Системный подход к онтогенезу интегральной индивидуальности // Психология формирования и развития личности / Под ред. Л. И. Анцыферовой. - М., 1981. - С. 87-105.

М е р т о н Р. К. Эффект Матфея в науке: накопление преимуществ и символизм интеллектуальной собственности // THESIS. Мир человека. - 1993. - № 5. - С. 256-276.

Методические рекомендации по применению графопроектора в учебном процессе / Сост. А. П. Софронов. - М., 1987.

Методы системного педагогического мышления / Под ред. Н. В. Кузьминой. - М., 1980. Митина Л.М. Учитель как личность и профессионал. - М., 1994.



Моделирование деятельности специалиста на основе комплексного исследования / Под ред. Е. Э. Смирновой. - Л., 1984.

Морозов А. Mathcad помогает учиться // Компьютер пресс. - 1987. - №3. - С. 218-219.

Московский университет: Указатель литературы. - М., 1983.

Мясищев В.Н. Структура личности и отношения человека к действительности // Психология личности: Тексты / Под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, А.А.Пузырея. - М., 1982. - С. 35-38.

Небылицын В.Д. Психофизиологические исследования индивидуальных различий. - М., 1976.

Низамов Р. А. Дидактические основы активизации учебной деятельности студентов. - Казань, 1975.

Н ю т т е н Ж. Мотивация // Экспериментальная психология / Под ред. П.Фресса, Ж.Пиаже. - М., 1975. - Т. 5. - С. 15-110.

Общая психодиагностика / Под ред. А. А. Бодалева, В. В. Столина. - М., 1987.

Общий Устав и временный штат имп. Российских университетов, а также расписание должностей и окладов содержания по инспекции в университетах. - СПб., 1884.

Огурцов А. П. От принципа к парадигме деятельности // Эргономика. Труды ВНИИТЭ. - 1975. - Вып. 10. - С. 189-239.

Огурцов А. П., Юдин Э.Г. Деятельность//Большая советская энциклопедия. - М., 1972. - Т. 8. - С. 180-181.

Основы вузовской педагогики / Под ред. Н.В.Кузьминой. - Л., 1972.

Основы педагогики и психологии высшей школы / Под ред. А. В. Петровского. - М., 1986.

Очков В. Ф. Раскладываем пасьянс в среде Mathcad, или Играя, учимся работать с матрицами // Компьютер пресс. - 1997. - № 8. - С. 86 - 87.

Павлова Г.Е., Федоров А.С. Михаил Васильевич Ломоносов (1701-1765). - М., 1988.

Пантина Н.С. Формирование двигательных навыков письма в зависимости от типа ориентировки в задании // Вопросы психологии. - 1957. - № 2.

Параллельный свод общих Уставов имп. Российских университетов 1863, 1835 и 1804 годов и Дерптского 1865 года. - СПб., 1875.

Педагогика / Под ред. Ю. К. Бабанского. - М., 1988.

Перкова О.И., Обозов Н.Н. О динамике межличностного отношения студентов в процессе обучения в вузе // Общение как проблема теоретического и прикладного исследования. - Л., 1973.

Петровская Л.А. Теоретические и методологические проблемы социально-психологического тренинга. - М., 1982.

Петровский А.В., Петровский В.А. Индивид, личность, потребность в персонализации // Личность в системе общественных отношений. Социально-



психологические проблемы в условиях развитого социалистического общества / Тезисы научных сообщений советских психологов к VI Всесоюзному съезду Общества психологов СССР. - М., 1983. - Ч. 1. - С. 62-64.

Петровский В. А. Психология неадаптивной активности. - М., 1992.

Петухов Е.В. Имп. Юрьевский, бывший Дерптский университет за сто лет его существования (1802-1902). - Юрьев, 1902.

Пидкасистый П. И., Портнов М.Л. Искусство преподавания. - М., 1999.

Пиковский Ю. Б., Латинская М.В. Практический опыт создания и функционирования психологической службы вуза // Психологическая служба вуза: Принципы, опыт работы. - М, 1993. Пирогов Н.И. Избранные педагогические сочинения. - М., 1953.

П о л а н и М. Личностное знание. - М., 1985.

Психологическая диагностика / Под ред. К. М. Гуревича. - Бийск, 1993.

Психологическая коррекция умственного развития учащихся / Под ред. К. М. Гуревича и И.В.Дубровиной. - М., 1990.

Психологическая служба в вузе / Под ред. Н. М. Пейсахова. - Казань, 1981.

Психологические и психофизиологические особенности студентов / Под ред. Н. М. Пейсахова. - Казань, 1977.

Психологический словарь. - М., 1983.

Психология. Словарь. - М., 1990.

Пуанкаре А. Математическое творчество // Адамар Ж. Исследование психологии процесса изобретения в области математики. - М., 1970. - С. 135-145.

Райков В.Л. Роль гипноза в стимуляции психологических условий творчества// Психологический журнал. - 1983. - Т. 4. - № 1. - С. 106-115.

Реан А.А., Коломинский Я.Л. Социальная педагогическая психология. - СПб., 1999.

Решетова З.А. Психологические основы профессионального обучения. - М., 1985.

Роджерс К. Эмпатия // Психология эмоций. Тексты / Под ред.

В. К. Вилюнаса, Ю. Б. Гиппенрейтер. - М., 1984. - С. 235 - 237.

Роль среды и наследственности в формировании индивидуальности человека / Под ред И. В. Равич-Щербо. - М., 1988.

Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. - Т. 1,2. - М., 1989.

Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии. - М., 1973.

Савельев А.Я., Зуев В.М., Галаган А. И. Высшее образование в СССР. - М., 1989.

Садовничий В.А., Белокуров В.В., Сушко В.Г., Шикин Е.В. Университетское образование. - М., 1995.

Санкт-Петербургские высшие женские (Вестужевские) курсы (1878 - 1918): Сб. ст. - Л., 1973.



Сергеевич В. И. Об университетском преподавании (по поводу мнений, высказанных Н. И. Пироговым) // Московские университетские известия. - 1865. - № 2. - С. 45 - 64.

Скаткин М.Н. Проблемы современной дидактики. - М., 1984.

Сливина Н.А. Универсальные математические пакеты в математическом образовании инженеров // Компьютер пресс. - 1997. - № 8. -1997 - С. 78-85.

Сливина Н., Фомин С. Компьютерное-учебное пособие "Высшая математика для инженерных специальностей" // Компьютер пресс. - 1997. - №8. -С. 72-77.

Смирнов С.Д. Психология образа: Проблема активности психического отражения. - М., 1985.

Смирнова Е.Э. Пути формирования модели специалиста с высшим образованием. - Л., 1977.

Современное образование. - 2001. - № 5 (49).

Современные тенденции развития образования в ведущих странах мира // Высшая школа: сравнительные исследования, зарубежный опыт. - Вып. 1. - М., 1994.

Соколов В.Н. Педагогическая эвристика. - М., 1995.

Соколова Е.Т. Проективные методы исследования личности.-М., 1980.

Соколова Е.Т. Самосознание и самооценка при аномалиях личности. - М., 1989.

Социально-демографический портрет студента. - М., 1986.

Стендаль. Собр.соч.: В 12т.- М., 1978.

Стеценко А.П. К вопросу о классификации значений // Вестник Моск. ун-та. - Сер. 14. Психология. - 1983. - № 4. - С. 22-30.

Стецура Ю.А. Революционный пафос и трагизм поколения 20-х и 30-х годов. - Екатеринбург; Пермь, 1995.

С т о л и н В. В. Самосознание личности. - М., 1983.

Стоуне Э. Психопедагогика. - М., 1984.

Стреляу Я. Роль темперамента в психическом развитии. - М., 1982.

Суд над системой образования: Стратегия на будущее / Под ред. У.Д. Джонстона. - М., 1991.

Сухомятин М.И. История Российской Академии. - СПб., 1874. - Вып. 1.

Сухомятинский В. А. Избранные педагогические сочинения. - М., 1979. - Т. 1-3.

Съедин В. В. Некоторые принципы построения модели специалиста. - М., 1977.

Талызина Н.Ф. Принципы советской психологии и проблемы психодиагностики познавательной деятельности // Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии / Под ред. И. И. Ильева, В. Я. Ляудис. - М., 1981.-С. 285-290.

Талызина Н. Ф. Теоретические проблемы программированного обучения. - М., 1969.



- Талызина Н. Ф. Управление процессом усвоения знаний. – М., 1984.
- Талызина Н.Ф., Печенюк Н.Г., Хохловский Л.Б. Пути разработки профиля специалиста. – Саратов, 1987.
- Таффель Р.Е., Файн В.Н. К исследованию диагностических методик для идентификации творческих личностей // Вопросы психологии. – 1974. – № 6. – С. 121-126.
- Т е п л о в Б. М. Избранные труды. – М., 1985.
- Тихомиров О.К. Психология мышления. – М., 1984.
- Толлингерова Д.С. Применение ЭВМ с графическим дисплеем для определения уровня когнитивности учебных задач // Актуальные проблемы современной психологии. – М., 1983. – С. 150-153.
- Ту р г е н е в А. С. Хроника Русского. Дневники. – М.; Л., 1964.
- У к к е Ю. В. Психологическая служба в зарубежных вузах / Психологическая служба вуза: принципы, опыт работы. – М., 1993.
- У о л л а х Х. Творческое восприятие // Хрестоматия по ощущению и восприятию / Под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, М. Б. Михалевской. – М., 1975. – С. 387-388.
- У х т о м с к и й А. А. Собр. соч. – Л., 1950. – Т. 1.
- Ушинский К.О камеральном образовании. Речь, произнесенная в торжественном собрании Ярославского демидовского лицея, 18 сентября 1848 г. – М., 1848.
- Ушинский К. Д. Собр. соч. – М., 1948. – Т. 2.
- Федосова Э. П. Бестужевские курсы – первый женский университет в России (1878-1919). – М., 1980.
- Фокин Ю. Г. Психодидактика высшей школы. – М, 2000.
- Формирование учебной деятельности студентов / Под ред. В. Я. Ляу-дис. – М., 1989.
- Франселла Ф., Баннистер Д. Новый метод исследования личности. – М., 1987.
- Фрейд З. Психология бессознательного. – М, 1989.
- Фресс П., Пиаже Ж. Экспериментальная психология. – М., 1975. – Т. 5.
- Фридман Л. М. Педагогический опыт глазами психолога. – М., 1987. /Ф р о м м Э. Иметь или быть? – М., 1990.
- Харламов И.Ф. Педагогика. – М., 1990.
- Харькин В.Н. Педагогическая импровизация: Теория и методика. – М., 1992.
- Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность. – М., 1986. – Т. 1,2.
- Шадриков В.Д. Философия образования и образовательные политики. – М, 1993.
- Ш е л д о н У. Анализ конституциональных различий по биографическим данным // Психология индивидуальных различий. Тексты / Под ред. Ю.Б.Гиппенрейтер, В.Я.Романова. – М., 1982. – С. 252-261.



- Шпрангер Э. Основные идеальные типы индивидуальности // Психология личности. Тексты / Под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, А. А. Пузырея. - М., 1982. - С. 55-59.
- Штерн В. Персоналистическая психология // История зарубежной психологии. Тексты / Под ред. П.Я.Гальперина, А.Н.Ждан. - М., 1986. - С. 186-198.
- Щедровицкий Г., Розин В., Алексеев Н., Непомнящая Н. Педагогика и логика. - М., 1993.
- Щетинина Г.И. Университеты в России и Устав 1884 г. - М., 1976.
- Эймонтова Р. Г. Русские университеты на грани двух эпох: от России крепостной к России капиталистической. - М., 1985.
- Юдин Э. Г. Системный подход и принцип деятельности. - М., 1978.
- Юнг К. Аналитическая психология // История зарубежной психологии. Тексты // Под ред. П. Я. Гальперина, А. Н. Ждан.-М, 1986. - С. 142 -170. Юнг К. Психологические типы. - М., 1992. ^ч
- Якобсон П.М. Процесс творческой работы изобретателя. - М., 1934.
- All p o r t G. The Nature of Personality: Selected Papers. - Cambridge, 1950.
- Bell Ph., S t a i n e s Ph. Reasoning and Argument in Psychology. - London; Boston; Henly: Rontledgel and Kegan Paul, 1981.
- Brusilovsky P. User Modelling and User Adapted Interaction. -1996. - V.6.- № 2-3. - P.87-129.
- C a l l e l l R. B. Personality and motivation structure and measurement. - N.Y., 1957.
- Dorner D. Die Logik des Misslingens. Strategisches Denken in komplexen Situationen. - Hamburg: Rowohlt Verlag, 1992.
- D w e c k C. S. Self-Theories: Their Role in Motivation, Personality, and Development. - ML, 1999.
- E r i k s o n E. H. Identity. Youth and crisis. - N.Y., 1968.
- E y s e n k H.J. Dimensions of Personality. - L., 1948.
- F i n e m a n S. The achievement motive construct and its measurement: Where are we now? // British Journal of Psychology. - 1977. - V. 68. - No 1.
- F r o m m E. Escape from Freedom. - N.Y., 1970.
- Handbook of Creativity / Ed. by R.J. Sternberg. - Cambridge Univ. Press, 1999.
- H o r n e y K. Our Inner Conflict. - N.Y., 1946.
- Kiihn H., Jungnahel K.BiirgerlichePersonlchkeitspsychologieinder Krise. - Berlin, 1980.
- Personality and Intelligence / Ed. by R. Sternberg & P. Ruzgis. - N.Y., 1994.
- Radford J. & Burton A. Thinking: it's Nature and Development. - L; N.Y., Sydney, Toronto, 1974.



S h e l d o n W. The Varieties of Temperament. A Psychology of Constitutional Differences. - N.Y., 1942.

S i l i v a n H.S. The Interpersonal Theory of Psychiatric - N.Y., 1963.

Spielberger C.D., O'Neil H.F., Hansen J., Hansen D.N. Anxiety Drive Theory and Computer Assisted Learning // Progress in Exp. Pers. Res. - N.Y.;L, 1972. - V.6.

Torrance E.P. Torrance Tests of Creative Thinking. Directions manual and scoring guide. - Bensenville, II. (USA), 1974.

Учебное издание

Смирнов Сергей Дмитриевич

Педагогика и психология высшего образования От деятельности к личности

Учебное пособие

Редактор В.В.Михеева

Технический редактор Е.Ф.Коржуева

Компьютерная верстка: В.А.Смехов

Корректоры В.И.Хомутова, В. Т.Козлова

Подписано в печать 13.07.2001. Формат 60х90/16. Бумага тип. № 2. Печать офсетная. Гарнитура "Петербург". Усл. печ. л. 19,0. Тираж 30000 экз. (1-й завод 1 - 5100 экз.). Заказ № 750.

Лицензия ИД № 02025 от 13.06.2000. Издательский центр "Академия".

105043, Москва, ул. 8-я Парковая, 25. Тел./факс (095)165-4666, 330-1092, 305-2387.

Отпечатано на Саратовском полиграфическом комбинате. 410004, г. Саратов, ул. Чернышевского, 59.